

Adriana Freitas Neves  
Maria Helena de Paula  
Petrus Henrique Ribeiro dos Anjos  
organizadores

Jozimar Luciovanio Bernardo  
Maria Gabriela Gomes Pires  
organizadores de área

# ESTUDOS INTERDISCIPLINARES EM HUMANIDADES E LETRAS

Blucher Open Access

 **FAPEG**  
Fundação de Amparo à Pesquisa  
do Estado de Goiás

 **UFG**  
UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE GOIÁS

Adriana Freitas Neves  
Maria Helena de Paula  
Petrus Henrique Ribeiro dos Anjos  
(organizadores)  
Jozimar Luciovanio Bernardo  
Maria Gabriela Gomes Pires  
(organizadores de área)

Estudos Interdisciplinares em  
Humanidades e Letras

**Blucher**

*Estudos Interdisciplinares em Humanidades e Letras*

© 2016 Adriana Freitas Neves, Maria Helena de Paula, Petrus Henrique Ribeiro dos Anjos,  
Jozimar Luciovanio Bernardo, Maria Gabriela Gomes Pires (organizadores)  
Editora Edgard Blücher Ltda.

Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão

*Conselho editorial*

Adailson José Rui (Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL)  
Elias Alves de Andrade (Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT)  
Expedito Eloísio Ximenes (Universidade Estadual do Ceará – UECE)  
Jaqueline Aparecida Martins Zarbato (Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS)  
Júlia Silveira Matos (Universidade Federal de Rio Grande – FURG)  
Karina Klinke (Universidade Federal de Uberlândia – UFU)  
Manoel Mourivaldo Santiago Almeida (Universidade de São Paulo – USP)  
Niguelme Cardoso Arruda (Instituto Federal de Santa Catarina – IFSC)  
Renata Ferreira Costa (Universidade Federal de Sergipe – UFS)

---

# Blucher

Rua Pedroso Alvarenga, 1245, 4º andar  
04531-934 – São Paulo – SP – Brasil  
Tel 55 11 3078-5366  
**contato@blucher.com.br**  
**www.blucher.com.br**

Segundo Novo Acordo Ortográfico, conforme 5. ed.  
do *Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa*,  
Academia Brasileira de Letras, março de 2009.

É proibida a reprodução total ou parcial por quaisquer  
meios sem autorização escrita da editora.

---

Todos os direitos reservados pela Editora  
Edgard Blücher Ltda.

---

## FICHA CATALOGRÁFICA

Estudos interdisciplinares em humanidades e letras  
/ organizado por Adriana Freitas Neves... [et al]. – São  
Paulo: Blucher, 2016.  
558 p.: il.

Bibliografia  
ISBN 978-85-8039-166-4  
Open Access

1. Ciência sociais 2. Educação 3. Ensino I. Neves,  
Adriana Freitas

16-0427

CDD 001

---

Índice para catálogo sistemático:  
1. Conhecimentos gerais

## **DIRIGENTES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS**

Prof. Dr. Orlando Afonso Valle do Amaral – Reitor

Prof. Dr. Manoel Rodrigues Chaves – Vice-Reitor

Prof. Dr. Luiz Mello de Almeida Neto – Pró-Reitor de Graduação

Prof. Dr. José Alexandre Felizola Diniz Filho – Pró-Reitor de Pós-Graduação

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Clorinda Soares Fioravanti – Pró-Reitora de Pesquisa e Inovação

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Giselle Ferreira Ottoni Candido – Pró-Reitora de Extensão e Cultura

Prof. Dr. Carlito Lariucci – Pró-Reitor de Administração e Finanças

Prof. Dr. Geci José Pereira da Silva – Pró-Reitor de Desenvolvimento Institucional e Recursos Humanos

Técnico de Laboratório Elson Ferreira de Moraes – Pró-Reitor de Assuntos da Comunidade Universitária

## **REGIONAL CATALÃO**

Prof. Dr. Thiago Jabur Bittar – Diretor

Prof. Dr. Denis Rezende de Jesus – Vice-Diretor

Prof. Dr. Lincoln Lucílio Romualdo – Coordenador de Graduação

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Helena de Paula – Coordenadora Geral de Pesquisa e Pós-Graduação

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Renata Alessandra Evangelista – Coordenadora de Extensão e Cultura

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Élide Alves da Silva – Coordenadora de Administração e Finanças

## **COMISSÃO CIENTÍFICA**

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cláudia Tavares do Amaral

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cristiane da Silva Santos

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Débora Machado Corrêa

Prof. Dr. Ed Carlo Rosa Paiva

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eliane Martins de Freitas

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Fernanda Barros

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Heliana Batista de Oliveira

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Janaina Cassiano Silva

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Luciana Borges

Prof. Dr. Lucio Aurélio Purcina

Prof. Dr. Luiz do Nascimento Carvalho

Prof. Dr. Maico Roris Severino

Prof. Me. Manoel Messias de Oliveira

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Rita de Cássia Santos

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Neila Coelho de Sousa

Prof.<sup>a</sup> M.<sup>a</sup> Priscilla de Andrade Silva Ximenes

Prof. Dr. Solon Bevilacqua

Prof. Dr. Thiago Porto de Almeida Freitas

Prof. Dr. Wender Faleiro da Silva

# Sobre os organizadores

Os organizadores gerais deste livro são professores da Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão (UFG-RC), atuando em áreas distintas do conhecimento. A professora Adriana Freitas Neves é doutora em Genética e Bioquímica, trabalhando principalmente com marcadores moleculares para aplicação no diagnóstico e terapêutica de doenças que acometem a saúde humana e animal. A professora Maria Helena de Paula, doutora em Linguística e Língua Portuguesa, atua na área de teoria e análise linguísticas, com ênfase em estudos na interface língua e cultura, especialmente sobre o léxico do português. O professor Petrus Henrique Ribeiro dos Anjos, doutor em Física-Matemática, atua no desenvolvimento de resultados rigorosos em Mecânica Estatística e Mecânica Quântica.

Jozimar Luciovanio Bernardo, organizador de área deste livro, é mestre em Estudos da Linguagem pela UFG-RC e doutorando em Linguística e Língua Portuguesa pela Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (FCLAR-Unesp), pesquisando na área de Estudos do Léxico com base na articulação léxico, história e cultura. Maria Gabriela Gomes Pires, também organizadora de área deste livro, é mestra em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal de Goiás (UFG-RC).



# Apresentação

O desafio da interdisciplinaridade está posto neste livro, idealizado pela Coordenação de Pesquisa e Pós-Graduação (CPPG) da UFG, Regional Catalão (RC), e viabilizado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás (Fapeg). Dispõem-se, adiante, 32 textos resultantes de trabalhos apresentados no III Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação (III SPPGI), os quais estão organizados em três partes, conforme as temáticas dos capítulos, a saber: Parte I: trabalhos desenvolvidos por autores das áreas de História e Ciências Sociais; Parte II: artigos da área da Educação e Parte III: textos de estudiosos da área de Letras e Linguística.

A Parte I deste volume inicia-se com o trabalho “A cor da ternura: o desafio de ser professor negro na educação atual do sudeste goiano”, que problematiza a questão do racismo no Brasil no que se refere à relação entre o professor negro e a educação. Para tanto, a autora apresenta a pesquisa de campo na qual buscou arrolar um quantitativo de professores negros do ensino público das cidades do sudeste de Goiás.

No Capítulo 2, “Educomunicação e o ensino de História”, os autores discorrem sobre assuntos relacionados ao ensino de História a partir de uma discussão sobre a necessidade de o professor usufruir dos meios de comunicação tornando-os um método de ensino. Ainda problematizando questões de ensino, o Capítulo 3, “Ensino de história a partir do teatro: entre práticas e representações”, apresenta uma discussão teórica sobre a contribuição do teatro para o ensino de história.

O Capítulo 4, “Os feminismos e a ausência das mulheres nos livros didáticos de História”, apresenta algumas considerações sobre gênero e representação da mulher nos livros didáticos. O próximo texto, “História do livro escolar – Goiaz: coração do Brasil”, que ocupa o quinto capítulo, também pesquisando em livros didáticos, faz conhecer, no que se refere ao contexto, ao momento histórico e ao governo em exercício, o primeiro livro utilizado em Goiás, intitulado Goiaz: coração do Brasil, de Ofélia Sócrates Nascimento Monteiro, publicado em 1934.

No ensejo de entender as origens das relações de gênero que se instauraram no Brasil, o texto “A *Legenda Áurea* e o *Livro das Leis e Posturas* – uma ordenação das relações de gênero em Portugal medieval: resultados parciais”, disposto como o Capítulo 6, analisa as obras *Legenda Áurea* e *Livro das Leis Póstumas* e, assim, discute as

relações de gênero na sociedade portuguesa no período medieval.

O Capítulo 7, “A precarização do trabalho no limiar do século XXI”, busca compreender o processo e os níveis de precarização do trabalho do homem em meio às constantes alterações de locais de trabalho.

No Capítulo 8, “Reforma do sistema eleitoral e político: construções partidárias de uma nova realidade política”, estudam-se algumas propostas partidárias de reforma política que integram a bancada política atual, no intento de verificar os seus pontos de vista ideológicos e programáticos.

A Parte II é inaugurada com o Capítulo 9, “Adolescência e sexualidade no contexto atual: desafios do PIBID de Psicologia da UFG/Regional Catalão”, que expõe algumas reflexões sobre a sexualidade na adolescência, realizadas durante as experiências da pesquisa empreendida no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), do curso de Psicologia da Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão (UFG/RC), em um colégio estadual de Catalão-GO. Nessa perspectiva de análise, o Capítulo 10, “Conteúdos africanos e afro-brasileiros na formação de professores de Educação Física: uma reflexão com o PIBID”, também apresenta os resultados obtidos no PIBID durante a aplicação de conteúdos afro-brasileiros dentro do eixo dança, em especial, o Maculelê, durante a disciplina de Educação Física em uma escola estadual de tempo integral, também de Catalão-GO.

O Capítulo 11, “A dimensão ambiental na formação inicial de professores de Química no estado de Goiás: relatos iniciais”, é um estudo de cunho quantitativo e qualitativo que teve como objetivo, a partir de análise documental de projetos pedagógicos de curso e ementários de cursos de Licenciatura em Química de Ensino Superior público do estado de Goiás, elaborar um mapeamento de disciplinas do currículo que versam sobre a dimensão ambiental.

O Capítulo 12, “Ensino de Geografia: mapeando o espaço cotidiano”, descreve uma atividade pedagógica que envolveu o ensino de Cartografia, desenvolvida em uma escola pública de Catalão-GO.

O Capítulo 13, “A estimulação precoce de crianças público-alvo da Educação Especial na Educação Infantil”, discute a necessidade de estimulação precoce como um importante programa educacional para o desenvolvimento das crianças público-alvo da educação especial, na faixa etária de 0 a 3 anos.

O Capítulo 14, “Implantação da educação inclusiva na rede municipal de ensino de Catalão-GO e o trabalho do professor de apoio à inclusão: políticas, práticas e desafios”, mediante análise de documentos, entrevistas e aplicação de questionários, objetiva dar a conhecer o processo de implantação da Educação Especial nas escolas municipais de Catalão-GO e as didáticas utilizadas pelos seus professores.

O próximo capítulo, “Práticas de letramento na educação infantil: a experiência a partir da prática”, narra as atividades de letramento e alternativas pedagógicas desenvolvidas como parte das ações do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que buscaram despertar o gosto pela leitura em alunos da Educação Infantil, em especial do Jardim II. Nessa perspectiva de ensino, o Capítulo 16,

“Professores de Educação Especial, atendimento educacional especializado em salas de recursos e a inclusão em Goiás”, a partir de entrevistas coletivas de professores que participam do Observatório Goiano de Educação Especial/Observatório Catalano de Educação Especial (Ogeesp/Oceesp), elabora algumas considerações sobre o uso de recursos multifuncionais em sala de aula.

O texto “Programa e método de leitura na reforma educacional goiana de 1930” procura descrever as diretrizes estabelecidas na Lei n.º 13, de 23 de julho de 1835 direcionadas ao Ensino Primário em Goiás, no que se refere, principalmente, à organização e às propostas para o ensino da leitura.

O Capítulo 18, “Psicologia e EJA: aproximações em busca de novas possibilidades de vida”, descreve as experiências obtidas a partir do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) de Psicologia da Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão, desenvolvidas na Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Colégio Estadual “Maria das Dores Campos”, em 2014, com o fito de ampliar a formação dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos.

O Capítulo 19, “Subsídios das representações sociais para análise da gestão escolar democrática”, tem como propósito analisar a gestão escolar democrática à luz da Teoria das Representações Sociais. O capítulo subsequente, “O fracasso escolar e o processo de ensino-aprendizagem: múltiplos olhares”, apresenta os resultados de uma pesquisa desenvolvida durante o estágio acadêmico dos autores que objetivaram levantar questões relacionadas aos possíveis motivos que ocasionam o fracasso escolar.

O Capítulo 21, “O pioneirismo da Escola Paz e Fraternidade no atendimento aos alunos com deficiência em Ipameri-GO”, relata a história do atendimento educacional de pessoas com deficiência em Ipameri-GO. Para tanto, recorreu-se à Escola Paz e Fraternidade do município mencionado.

O Capítulo 22, “O uso do acervo do PNDE em oficinas de leitura no 1º ano do Ensino Fundamental”, é um trabalho oriundo de uma pesquisa de mestrado cujo propósito foi analisar o uso dos livros literários do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) por alunos do 1º ano do Ensino Fundamental que participam de uma oficina de leitura de uma escola no interior do estado de Goiás.

A Parte II se finda no Capítulo 23, “Vygotsky e o desenvolvimento infantil”, que traz o relato de algumas das atividades de estágio desenvolvidas por discentes do curso de Psicologia do Centro de Ensino Superior de Catalão.

Estreia a Parte III o Capítulo 24, “A congada e o mito do achamento da Santa do Rosário: primeiros estudos”. A partir de histórias contadas por dançadores da Congada de Catalão-GO, em cantigas para as festividades em Louvor à citada Santa, e de teorias lexicográficas, os autores fazem um estudo do mito do achamento, embasado nos esboços acerca do mito fundador.

O Capítulo 25, “A representação feminina na contística de Augusta Faro: corpo, erotismo e sexualidade”, apresenta um recorte do projeto de pesquisa “A representação feminina na contística de Augusta Faro: corpo, erotismo e sexualidade”, que trata da necessidade de se conhecer a mulher, representada por meio da construção das

personagens femininas nos contos escritos por Faro, sob a perspectiva de outra. Ademais, objetiva-se compreender como se dá o enfrentamento da mulher com o Outro, no caso, o gênero masculino e a sociedade em geral.

Em “As relações identitárias de gênero no romance *O Ponto cego*, de Lya Luft”, vigésimo sexto capítulo deste volume, tem-se como foco analisar o romance supracitado, tecendo algumas considerações acerca das identidades de gênero (homem e mulher). Visa-se, assim, a observar e a compreender o modo como as relações sociais e, sobretudo, familiares são estabelecidas pelas personagens, inseridas no sistema patriarcal, segundo as autoras, bastante opressor.

O Capítulo 27, “Considerações lexicais sobre banguela e monjolo”, com base em autores da Lexicologia e da Lexicografia, expõe uma abordagem das unidades lexicais banguella e mōnjollo, inventariadas do “Livro de Registro de batizados da Paróquia Nossa Senhora Mãe de Deus (1837-1838)”.

No Capítulo 28, “Identidade como representação: uma ficção percebida nos e pelos discursos do filme *Narradores de Javé*”, faz-se uma caracterização deste filme e levantam-se algumas possibilidades interligadas de leitura que lhe são concernentes, bem como à hipótese de que uma representação estereotipada de brasilidade seja sugerida por esta obra cinematográfica.

No texto “Lematização no ‘Glosário Regional’ da obra *Estudos de Dialectologia Portuguesa: Linguagem de Goiás* (1944)”, vigésimo nono capítulo, abordam-se os parâmetros utilizados na elaboração dos constituintes da microestrutura, denominados verbetes.

O Capítulo 30, “Os bens do município de Catalão no século XIX”, apresenta algumas das unidades lexicais que se referem aos bens deixados em herança, registrados em quatro autos de partilhas lavrados nos anos iniciais da cidade Catalão, emancipada no século XIX.

O Capítulo 31, “Representações do feminino e questões relacionadas ao corpo em *Vergonha dos pés*, de Fernanda Young”, com ênfase na citada obra, lança um olhar mais detalhado para questões de gênero e abordagens sobre corpo presentes na literatura de autoria feminina hodierna, possibilitando uma investigação mais aprofundada acerca de tais temas.

“Sem que ninguém o possa chamar jamais a escravidão: estudo inicial sobre cartas de liberdade” encerra a presente obra, apresentando a análise de duas Cartas de Liberdade, registradas em 1864 e 1865, no Cartório de 2º Ofício de Notas de Catalão. Assim, as autoras propõem, mediante leitura e análise acuradas, compreender o contexto histórico contemporâneo à redação das cartas, resgatando a história e cultura daquela época.

Pode-se perceber que os textos que compõem esse volume constituem oportunidades ímpares para discutir múltiplas e urgentes questões na área das Humanidades e Letras, em especial, no âmbito do ensino e dos estudos da linguagem.

Que a leitura das interdisciplinaridades que caracterizam os resultados destas pesquisas seja proveitosa e, sobretudo, prazerosa!

# Sumário

|  |    |
|--|----|
| <b>PARTE I</b> .....   | 21 |
| <b>CAPÍTULO 1 – A COR DA TERNURA: O DESAFIO DE SER PROFESSOR NEGRO NA EDUCAÇÃO ATUAL DO SUDESTE GOIANO</b> ..... | 23 |
| 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS .....   | 24 |
| 2 DEMOCRACIA RACIAL: MITO OU FATO? .....   | 28 |
| 3 A COR DA TERNURA: E QUANDO O PROFESSOR É NEGRO? .....  | 29 |
| 4 PROPOSTA FINAL: PROFESSORES NEGROS, ONDE ESTÃO?<br>CAMINHOS INVESTIGATIVOS ENTRE A MEMÓRIA E A HISTÓRIA....    | 37 |
| REFERÊNCIAS .....  | 37 |
| <b>CAPÍTULO 2 – EDUCOMUNICAÇÃO E O ENSINO DE HISTÓRIA</b> .....  | 39 |
| 1 INTRODUÇÃO.....  | 40 |
| 2 A EDUCOMUNICAÇÃO E O ENSINO DE HISTÓRIA .....  | 41 |
| 3 CONCLUSÃO.....   | 55 |
| REFERÊNCIAS .....  | 56 |
| <b>CAPÍTULO 3 – ENSINO DE HISTÓRIA A PARTIR DO TEATRO:<br/>ENTRE PRÁTICAS E REPRESENTAÇÕES</b> .....             | 59 |
| 1 INTRODUÇÃO.....  | 60 |
| 1.1 Uma conversa inicial .....   | 60 |
| 2 OBJETIVO .....   | 62 |
| 3 METODOLOGIA .....  | 63 |
| 4 RESULTADOS .....   | 64 |
| 5 DISCUSSÃO .....  | 66 |

|  |            |
|--|------------|
| 6 CONCLUSÕES .....   | 70         |
| REFERÊNCIAS .....  | 71         |
| <b>CAPÍTULO 4 – OS FEMINISMOS E A AUSÊNCIA DAS MULHERES NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA .....</b>   | <b>73</b>  |
| 1 INTRODUÇÃO.....  | 74         |
| 2 FEMINISMOS E A LUTA DAS MULHERES.....  | 76         |
| 3 O LIVRO DIDÁTICO E A AUSÊNCIA DAS MULHERES.....  | 80         |
| 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....  | 85         |
| REFERÊNCIAS .....  | 86         |
| <b>CAPÍTULO 5 – HISTÓRIA DO LIVRO ESCOLAR – GOIAZ: CORAÇÃO DO BRASIL.....</b>  | <b>89</b>  |
| 1 INTRODUÇÃO.....  | 90         |
| 2 LIVRO: ASPECTOS HISTÓRICOS.....  | 91         |
| 3 LIVRO DIDÁTICO: HISTÓRIA E CARACTERIZAÇÃO .....  | 93         |
| 4 “GOIAZ: CORAÇÃO DO BRASIL” – AUTORA E OBRA .....   | 94         |
| 5 GOIAZ: CORAÇÃO DO BRASIL.....  | 94         |
| 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....  | 102        |
| REFERÊNCIAS .....  | 103        |
| <b>CAPÍTULO 6 – A LEGENDA ÁUREA E O LIVRO DAS LEIS E POSTURAS – UMA ORDENAÇÃO DAS RELAÇÕES DE GÊNERO EM PORTUGAL MEDIEVAL: RESULTADOS PARCIAIS .....</b> | <b>105</b> |
| 1 INTRODUÇÃO.....  | 106        |
| 2 OBJETIVO .....   | 108        |
| 3 METODOLOGIA.....   | 108        |
| 4 RESULTADOS .....   | 108        |
| 5 DISCUSSÃO .....  | 109        |
| 5.1 A Legenda Áurea.....   | 109        |
| 5.2 Hagiografia e santidade.....   | 109        |
| 5.3 Os santos nas pregações e no gosto popular .....   | 111        |
| 5.4 <i>A Legenda Áurea em Portugal</i> .....   | 114        |

|   |     |
|---|-----|
| 5.5 O Livro das Leis e Posturas .....   | 115 |
| 6 CONCLUSÕES PARCIAIS .....   | 116 |
| REFERÊNCIAS .....   | 117 |
| <b>CAPÍTULO 7 – A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO NO LIMAR DO SÉCULO XXI</b> .....   | 119 |
| 1 INTRODUÇÃO.....   | 120 |
| 2 PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO .....  | 122 |
| 3 AS ESTRATÉGIAS DA PRECARIZAÇÃO – DA FÁBRICA À VIDA COTIDIANA .....  | 125 |
| 4 RESULTADOS E CONCLUSÕES .....   | 131 |
| REFERÊNCIAS .....   | 133 |
| <b>CAPÍTULO 8 – REFORMA DO SISTEMA ELEITORAL E POLÍTICO: CONSTRUÇÕES PARTIDÁRIAS DE UMA NOVA REALIDADE POLÍTICA</b> .....                 | 135 |
| 1 INTRODUÇÃO.....   | 136 |
| 2 DESENVOLVIMENTO.....  | 139 |
| 3 CONCLUSÃO.....  | 148 |
| REFERÊNCIAS .....   | 151 |
| <b>PARTE II</b> .....   | 153 |
| <b>CAPÍTULO 9 – ADOLESCÊNCIA E SEXUALIDADE NO CONTEXTO ATUAL: DESAFIOS DO PIBID DE PSICOLOGIA DA UFG/REGIONAL CATALÃO</b> ....            | 155 |
| 1 INTRODUÇÃO.....   | 157 |
| 2 ADOLESCÊNCIA E SEXUALIDADE: ASPECTOS HISTÓRICOS E CRÍTICOS ...  | 159 |
| 3 ADOLESCÊNCIA, PRÁTICAS PSI E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS..  | 163 |
| 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....   | 168 |
| REFERÊNCIAS .....   | 169 |
| <b>CAPÍTULO 10 – CONTEÚDOS AFRICANOS E AFRO-BRASILEIROS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA REFLEXÃO COM O PIBID</b> ..... | 171 |
| 1 INTRODUÇÃO.....   | 173 |
| 2 REFLEXÕES ACERCA DO TRATO COM A HISTÓRIA E A CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES                              |     |

|   |     |
|---|-----|
| DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS/REGIONAL CATALÃO .....                                  | 179 |
| 3 RETRAÇANDO AS EXPERIÊNCIAS COM A HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRAS NO PIBID.....                        | 182 |
| 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....   | 184 |
| REFERÊNCIAS .....   | 184 |
| <b>CAPÍTULO 11 – A DIMENSÃO AMBIENTAL NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE QUÍMICA NO ESTADO DE GOIÁS:</b> |     |
| RELATOS INICIAIS .....  | 187 |
| 1 INTRODUÇÃO.....   | 188 |
| 2 OBJETIVO .....  | 191 |
| 3 METODOLOGIA .....   | 192 |
| 4 RESULTADOS .....  | 194 |
| 5 DISCUSSÃO E CONCLUSÕES .....  | 198 |
| 6 AGRADECIMENTOS .....  | 199 |
| REFERÊNCIAS .....   | 199 |
| <b>CAPÍTULO 12 – ENSINO DE GEOGRAFIA: MAPEANDO O ESPAÇO COTIDIANO .....</b>                                 |     |
| 1 INTRODUÇÃO.....   | 202 |
| 2 ENSINO DE GEOGRAFIA E A CARTOGRAFIA NA ESCOLA.....  | 204 |
| 3 OBJETIVO .....  | 209 |
| 3.1 Objetivo geral .....  | 209 |
| 3.2 Objetivos específicos .....   | 209 |
| 4 METODOLOGIA .....   | 209 |
| 5 RESULTADOS E DISCUSSÃO .....  | 211 |
| 5.1 Atividade lúdica.....   | 212 |
| 5.2 Mapa do trajeto escola/casa .....   | 212 |
| 5.3 Plantas da sala de aula .....   | 217 |
| 6 CONCLUSÃO.....  | 222 |
| REFERÊNCIAS .....   | 224 |

|  |            |
|--|------------|
| <b>CAPÍTULO 13 – A ESTIMULAÇÃO PRECOCE DE CRIANÇAS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL .....</b>  | <b>225</b> |
| 1 INTRODUÇÃO.....  | 226        |
| 2 OBJETIVO .....   | 232        |
| 3 METODOLOGIA .....  | 232        |
| 4 DISCUSSÃO .....  | 233        |
| 4.1 A estimulação precoce: conceito .....  | 233        |
| 5 CONCLUSÕES .....   | 239        |
| REFERÊNCIAS .....  | 240        |
| <br>   |            |
| <b>CAPÍTULO 14 – IMPLANTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CATALÃO–GO E O TRABALHO DO PROFESSOR DE APOIO À INCLUSÃO: POLÍTICAS, PRÁTICAS E DESAFIOS .....</b> | <b>243</b> |
| 1 INTRODUÇÃO.....  | 244        |
| 2 METODOLOGIA .....  | 246        |
| 3 A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO MUNICÍPIO DE CATALÃO E A ATUAÇÃO DO PROFESSOR DE APOIO À INCLUSÃO.....   | 247        |
| 3.1 A educação especial numa perspectiva inclusiva em Catalão: os primeiros 5 anos (2009 – 2014).....  | 248        |
| 3.2 A organização do trabalho do profissional que atua como professor de apoio à inclusão.....   | 257        |
| 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....  | 261        |
| REFERÊNCIAS .....  | 262        |
| <br>   |            |
| <b>CAPÍTULO 15 – PRÁTICAS DE LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A EXPERIÊNCIA A PARTIR DA PRÁTICA .....</b>  | <b>265</b> |
| 1 INTRODUÇÃO.....  | 267        |
| 2 A PRÁTICA DE LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....  | 267        |
| 2.1 A percepção sobre o Jardim II .....  | 268        |
| 2.2 A experiência no Jardim II .....   | 272        |
| 3 REFLEXÃO SOBRE O LETRAMENTO E A EDUCAÇÃO INFANTIL.....   | 277        |
| REFERÊNCIAS .....  | 279        |

|  |            |
|--|------------|
| <b>CAPÍTULO 16 – PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM SALAS DE RECURSOS E A INCLUSÃO EM GOIÁS .....</b>              | <b>281</b> |
| 1 INTRODUÇÃO.....  | 282        |
| 2 OBJETIVO .....   | 285        |
| 3 METODOLOGIA .....  | 285        |
| 4 RESULTADOS/DISCUSSÕES.....   | 286        |
| 4.1 A implementação das Salas de Recursos, a redução dos serviços de Atendimento Educacional Especializado e a precarização do trabalho do professor ..... | 289        |
| 5 CONCLUSÕES .....   | 291        |
| REFERÊNCIAS .....  | 294        |
| <br>   |            |
| <b>CAPÍTULO 17 – PROGRAMA E MÉTODO DE LEITURA NA REFORMA EDUCACIONAL GOIANA DE 1930 .....</b>  | <b>297</b> |
| 1 INTRODUÇÃO.....  | 298        |
| 2 REGULAMENTO DO ENSINO PRIMÁRIO DE 1930 .....   | 300        |
| 3 PENSANDO O CURRÍCULO .....   | 303        |
| 4 O PROGRAMA DO ENSINO DE LEITURA: REFLETINDO SOBRE AS CONCEPÇÕES, MÉTODOS E PRÁTICAS PROPOSTAS .....  | 306        |
| 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....  | 310        |
| REFERÊNCIAS .....  | 310        |
| <br>   |            |
| <b>CAPÍTULO 18 – PSICOLOGIA E EJA: APROXIMAÇÕES EM BUSCA DE NOVAS POSSIBILIDADES DE VIDA .....</b>   | <b>313</b> |
| 1 INTRODUÇÃO.....  | 314        |
| 2 ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS ..   | 316        |
| 3 ASPECTOS METODOLÓGICOS E DISCUSSÕES SOBRE AS PRÁTICAS REALIZADAS NA ESCOLA.....  | 319        |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS .....   | 325        |
| REFERÊNCIAS .....  | 326        |
| <br>   |            |
| <b>CAPÍTULO 19 – SUBSÍDIOS DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS PARA ANÁLISE DA GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA .....</b>   | <b>329</b> |
| 1 INTRODUÇÃO.....  | 330        |
| 2 DAS REPRESENTAÇÕES COLETIVAS ÀS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS ..  | 330        |
| 3 COMUNICAÇÃO: UMA PEÇA CHAVE NA CONSTRUÇÃO DAS  |            |

|  |            |
|--|------------|
| REPRESENTAÇÕES SOCIAIS .....   | 332        |
| 4 ENFOQUE NA PSICOLOGIA SOCIAL .....   | 334        |
| 5 ANCORAGEM E OBJETIVAÇÃO: MECANISMOS DE FAMILIARIZAÇÃO .....  | 337        |
| 6 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS NA GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA .....   | 338        |
| 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....  | 341        |
| REFERÊNCIAS .....  | 341        |
| <b>CAPÍTULO 20 – O FRACASSO ESCOLAR E O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM: MÚLTIPLOS OLHARES .....</b>                     | <b>343</b> |
| 1 INTRODUÇÃO.....  | 344        |
| 2 RESGATANDO O CONCEITO DE FRACASSO ESCOLAR .....  | 346        |
| 3 METODOLOGIA .....  | 349        |
| 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO .....   | 350        |
| 5 CONCLUSÃO.....   | 355        |
| REFERÊNCIAS .....  | 355        |
| <b>CAPÍTULO 21 – O PIONEIRISMO DA ESCOLA PAZ E FRATERNIDADE NO ATENDIMENTO AOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA EM IPAMERIGO..</b> | <b>359</b> |
| 1 INTRODUÇÃO.....  | 360        |
| 2 OBJETIVO .....   | 362        |
| 3 MÉTODO .....   | 362        |
| 4 ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL.....  | 363        |
| 5 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM GOIÁS .....  | 366        |
| 6 A ESCOLA PAZ E FRATERNIDADE E O INCÍCIO DO ATENDIMENTO AOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA .....                                | 368        |
| 7 O CRESCIMENTO DA ESCOLA E SUA IMPORTÂNCIA NO CENÁRIO EDUCACIONAL NO ESTADO DE GOIÁS.....                               | 371        |
| 8 CONCLUSÃO.....   | 374        |
| REFERÊNCIAS .....  | 374        |
| <b>CAPÍTULO 22 – O USO DO ACERVO DO PNBE EM OFICINAS DE LEITURA NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL .....</b>                | <b>377</b> |
| 1 INTRODUÇÃO.....  | 378        |
| 2 OFICINAS LITERÁRIAS NO CONTEXTO ESCOLAR: OBJETIVOS E ASPECTOS METODOLÓGICOS .....                                      | 381        |

|                    |  |            |
|--------------------|--|------------|
| 3                  | O FUNCIONAMENTO DO PNBE.....   | 381        |
| 3.1                | Oficinas de leitura e o uso do acervo do PNBE.....   | 383        |
| 4                  | RESULTADOS .....   | 389        |
| 6                  | DISCUSSÃO .....  | 389        |
| 7                  | CONCLUSÃO.....   | 390        |
| 6                  | AGRADECIMENTOS .....   | 390        |
|                    | REFERÊNCIAS .....  | 390        |
| <b>CAPÍTULO 23</b> | <b>- VYGOTSKY E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL...</b>  | <b>393</b> |
| 1                  | INTRODUÇÃO.....  | 394        |
| 2                  | MÉTODO .....   | 402        |
| 2.1                | Participantes .....  | 402        |
| 2.2                | Instrumentos.....  | 402        |
| 2.3                | Procedimento de coleta de dados .....  | 402        |
| 2.4                | Resultados e discussões.....   | 403        |
| 3                  | CONCLUSÃO.....   | 408        |
| 4                  | AGRADECIMENTOS .....   | 408        |
|                    | REFERÊNCIAS .....  | 409        |
| <b>PARTE III</b>   | .....  | <b>411</b> |
| <b>CAPÍTULO 24</b> | <b>- A CONGADA E O MITO DO ACHAMENTO DA SANTA DO ROSÁRIO: PRIMEIROS ESTUDOS.....</b>                 | <b>413</b> |
| 1                  | INTRODUÇÃO.....  | 414        |
| 2                  | MOÇAMBIQUE E O MITO.....   | 418        |
| 3                  | VOCABULÁRIO .....  | 421        |
| 4                  | CONCLUSÃO.....   | 425        |
|                    | REFERÊNCIAS .....  | 426        |
| <b>CAPÍTULO 25</b> | <b>- A REPRESENTAÇÃO FEMININA NA CONTÍSTICA DE AUGUSTA FARO: CORPO, EROTISMO E SEXUALIDADE .....</b> | <b>429</b> |
| 1                  | INTRODUÇÃO.....  | 430        |
| 2                  | OBJETIVOS.....   | 432        |
| 3                  | MÉTODOS .....  | 432        |
| 4                  | DISCUSSÃO .....  | 433        |
| 4.1                | Augusta Faro e sua produção literária .....  | 435        |
| 5                  | CONCLUSÃO.....   | 442        |
|                    | REFERÊNCIAS .....  | 443        |

|  |     |
|--|-----|
| <b>CAPÍTULO 26 – AS RELAÇÕES IDENTITÁRIAS DE GÊNERO NO ROMANCE <i>O PONTO CEGO</i>, DE LYA LUFT</b> .....                                  | 445 |
| 1 INTRODUÇÃO.....  | 446 |
| 2 IDENTIDADE E GÊNERO .....  | 449 |
| 3 O FEMINISMO NO REVÉS DO PATRIARCADO .....  | 452 |
| 4 UM BREVE OLHAR SOBRE O ROMANCE <i>O PONTO CEGO</i> , DE LYA LUFT.....  | 455 |
| 5 CONCLUSÃO.....   | 460 |
| REFERÊNCIAS .....  | 462 |
| <br>   |     |
| <b>CAPÍTULO 27 – CONSIDERAÇÕES LEXICAIS SOBRE BANGUELA E MONJOLO</b> .....   | 463 |
| 1 PRIMEIRAS PALAVRAS .....   | 464 |
| 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....   | 466 |
| 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....  | 470 |
| 4 BANGUELA E MONJOLO: DUAS LEXIAS E MÚLTIPLOS SENTIDOS....   | 472 |
| REFERÊNCIAS .....  | 477 |
| <br>   |     |
| <b>CAPÍTULO 28 – IDENTIDADE COMO REPRESENTAÇÃO: UMA FICÇÃO PERCEBIDA NOS E PELOS DISCURSOS DO FILME <i>NARRADORES DE JAVÉ</i></b> .....    | 479 |
| 1 INTRODUÇÃO.....  | 480 |
| 2 <i>NARRADORES DE JAVÉ</i> : MÚLTIPLAS E INTERLIGADAS LEITURAS.....   | 483 |
| 3 O DIRECIONAMENTO TEÓRICO E A CONSTRUÇÃO DOS DADOS..  | 484 |
| 4 ANTÔNIO BIÁ E A PRODUÇÃO DE ALGUNS EFEITOS DE SENTIDOS.....  | 488 |
| 5 CONCLUSÕES PARCIAIS .....  | 491 |
| 6 AGRADECIMENTOS .....   | 492 |
| REFERÊNCIAS .....  | 492 |
| <br>   |     |
| <b>CAPÍTULO 29 – LEMATIZAÇÃO NO “GLOSÁRIO REGIONAL” DA OBRA <i>ESTUDOS DE DIALETOLOGIA PORTUGUESA: LINGUAGEM DE GOIÁS</i> (1944)</b> ..... | 495 |
| 1 INTRODUÇÃO.....  | 496 |
| 2 METALEXICOGRAFIA: PARÂMETROS E CONCEITOS.....  | 499 |
| 3 DISPOSIÇÃO GERAL DOS ELEMENTOS DO “GLOSÁRIO REGIONAL” ..   | 504 |
| 3.1 Registro dos lemas no “Glosário Regional”: análise e resultados parciais.  | 506 |
| 4 NOTAS FINAIS .....   | 508 |
| REFERÊNCIAS .....  | 509 |

|   |     |
|---|-----|
| <b>CAPÍTULO 30 – OS BENS DO MUNICÍPIO DE CATALÃO NO SÉCULO XIX</b> .....  | 511 |
| 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS .....  | 512 |
| 2 OS AUTOS DE PARTILHA .....  | 514 |
| 3 DISCUSSÕES.....   | 516 |
| 3.1 Campo <i>moveis</i> .....   | 518 |
| 3.2 Campo <i>semovente</i> .....  | 522 |
| 3.3 Campo <i>raiz</i> .....   | 524 |
| 3.4 Campo <i>escravo</i> .....  | 524 |
| 3.5 Campo <i>metais</i> .....   | 525 |
| 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....   | 525 |
| REFERÊNCIAS .....   | 526 |
| <b>CAPÍTULO 31 – REPRESENTAÇÕES DO FEMININO E QUESTÕES RELACIONADAS AO CORPO EM VERGONHA DOS PÉS, DE FERNANDA YOUNG</b> ..... | 529 |
| 1 INTRODUÇÃO.....   | 530 |
| 2 YOUNG E SEU PRIMEIRO ROMANCE.....   | 532 |
| 3 A DIFÍCIL INSERÇÃO DA FIGURA FEMININA NA LITERATURA.....  | 534 |
| 4 A BELEZA DO CONSUMO .....   | 536 |
| 5 O CORPO CONTEMPORÂNEO: EXIGÊNCIAS E MODIFICAÇÕES.....   | 537 |
| 6 RESULTADOS E CONCLUSÕES .....   | 541 |
| REFERÊNCIAS .....   | 542 |
| <b>CAPÍTULO 32 – SEM QUE NINGUÉM O POSSA CHAMAR JAMAIS À ESCRAVIDÃO: ESTUDO SOBRE CARTAS DE LIBERDADE ....</b>                | 543 |
| 1 PALAVRAS INICIAIS.....  | 544 |
| 2 OS TIPOS DE ALFORRIA.....   | 546 |
| 3 A REESCRAVIZAÇÃO .....  | 550 |
| 4 O BRASIL EM 1865.....   | 553 |
| 5 DAS PALAVRAS FINAIS .....   | 555 |
| REFERÊNCIAS .....   | 556 |
| AGRADECIMENTOS .....  | 558 |

# Parte I



# A COR DA TERNURA: O DESAFIO DE SER PROFESSOR NEGRO NA EDUCAÇÃO ATUAL DO SUDESTE GOIANO

*Janaína Nayara de Paula<sup>1</sup>*

**Resumo:** Este texto esboça uma proposta de pesquisa realizada no Programa de Pós-Graduação em História (PPGH) – Mestrado Profissional: História, Cultura e Formação de Professores da Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão, cujos objetivos são: mostrar a condição de professores negros nas escolas do sudeste goiano, tentando, a partir desses espaços, problematizar a questão do racismo no Brasil, a relação entre o professor negro e a educação, bem como seu papel como educador nas escolas. Assim, a proposta metodológica analisa a importância da história dos professores negros no sudeste goiano, considerando suas histórias de vida, práticas didáticas e desafios encontrados na formação aca-

---

1 Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão

dêmica e atuação em sala de aula. Dessa forma, a discussão proposta pretende, também, enfrentar os embates no que diz respeito a ausência dessa reflexão nas escolas e na própria Academia, nas quais a população negra está sujeita à discriminação e ao racismo.

**Palavras-chave:** professores negros; racismo; discriminação.

**Abstract:** This paper outlines the proposal of a survey we conducted in PPGH – Professional Masters: History Culture and Teacher Training of the Federal University of Goiás Regional Catalão, whose objectives are: to show the condition of black teachers in Goiás southeastern schools, trying from these spaces, discuss the issue of racism in Brazil, the relationship between black and teacher education as well as their role as educators in schools. Thus, the methodological approach is to analyze the importance of black history teachers in Goiás southeast from their life stories, teaching practices and challenges encountered in academic and performance in the classroom. Thus, the discussion proposal also intends to address the conflicts in that regard the absence of this reflection in schools and even in the gym, where the black population is subject to discrimination and racism.

**Keywords:** black teachers, racism, discrimination.

## 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente artigo consiste de uma pesquisa ainda em desenvolvimento, realizada no PPGH – Mestrado Profissional, da UFG/Regional Catalão, cujos objetivos principais são: mostrar a condição de professores negros nas escolas públicas do sudeste goiano; problematizar a questão do racismo no Brasil; debater a relação entre o professor negro e a educação; discutir a escola como importante locus de combate ao racismo; e problematizar a vida desses professores a partir de seus relatos. Nossa proposta é analisar a importância dos professores negros no sudeste goiano a partir de suas histórias de vida, de suas práticas educativas e dos desafios encontrados na formação acadêmica e atuação em sala de aula. A pesquisa possibilitará repensar também a escola como um espaço de cultura, moldado, em sua grande maioria, pelo desprezo à negritude, questão que deve ser problematizada em suas práticas e representações (CHARTIER, 1988).

O trabalho se desenvolve levando em consideração os percursos que contribuíram para a construção da identidade desses professores, daí tem-se bibliografia e referencial teórico que discutem o racismo e a discriminação como situações que precisam ser tratadas historicamente, como se mostrará adiante.

Minhas motivações para a pesquisa são, inicialmente, de ordem pessoal, pois, em diversos momentos da minha vida, me deparei ou mesmo vivenciei situações e experiências racistas. Tanto na escola quanto fora dela, essas experiências são memórias permanentes que, hora ou outra, vêm à tona. A pesquisa,

então se tornou um processo de problematização de tais memórias, não mais como marca da minha identidade pessoal, mas como marca da minha relação com o mundo e com o ensino. Esse trabalho tem vida e é narrado por alguém “do lado de cá”, do lado de quem vive a vida de uma mulher negra, formada professora no Brasil.

Outra das minhas justificativas pessoais é sempre ter vivenciado diversos tipos de preconceitos, racismos, e discriminação racial ao longo de minha trajetória. Na infância tive vários embates com minha cor de pele, insatisfação com o cabelo, me sentia a criança mais feia da escola, não tinha amigos, mas somente uma amiga negra que partilhava comigo o desafio de ser negro em uma sociedade racista; vivemos juntas desde o berçário até concluirmos o ensino médio, e os embates por sermos negras eram os mesmos. Diariamente éramos chamadas de “macacas” “cabelim pixaim” “contonete sujo na cabeça” dentre outros apelidos, e permanecemos sempre juntas, mas ao fim do ensino médio, ela havia se convencido de que a universidade não era lugar para “pretos”.

Certo dia minha professora da pré-escola me deu um livro intitulado *A cor da ternura*, de Geni Guimarães, e me expressou com gestos e palavras o amor dela por mim. Lembro-me de ela ter me dito: “filha, você é linda, não tenha vergonha da sua cor. Olha pra tia branca e fica vermelha à toa, porque eu queria ser da sua cor. Você é um anjinho e é brilhante. Eu amo muito você e tenho orgulho de você”. Eu a questioneei se existia “anjinha pretinha” e ela me disse: “claro que sim, e os anjos negros são lindos como você”. Essas palavras me deram novo fôlego de vida, me senti importante, e desse dia em diante quis sempre ser motivo de orgulho para ela. Assim eu comecei a me amar, a gostar do meu cabelo e a me encontrar como ser humano, e por isso mesmo ingressei na universidade.

O livro, então, tornou-se uma referência em minha vida. A protagonista negra tinha orgulho da sua família, orgulho da sua parentela e orgulho da sua raça. No decorrer da trama, é notória a admiração da personagem pela mãe:

Ela era linda. Nunca me cansei de olhá-la. O dia todo arrastava os chinelos pela casa. Ia e vinha. [...] Quando me pegava no flagra, bebendo seus gestos, esboçava um riso calmo, curto. [...] Revivia o riso dela mil vezes e à noite deitava-me mais cedo para pensar no doce cheiro de terra e mãe. (GUIMARÃES, 1998, p. 13)

Nesse trecho, é perceptível uma mãe que tem sua rotina de trabalho, mas não é uma mãe escravizada, sofredora. Ou seja, a menina tinha em sua história outras pessoas negras que não remetiam àquele negro escravo, mas sim protagonistas da suas vida e história. E ainda que envolto por preconceitos no caminho, trata-se de um negro que consegue viver sua vida de forma independente, fazendo suas próprias escolhas. É assim, que, no fim da história, a menina se torna professora.

Características como feiura, maldade, imoralidade, selvageria e passividade são características inferiorizantes que acompanharam as personagens negras durante muito tempo, mas, em seu livro, Geni Guimarães traz o contrário. A personagem principal realiza o seu sonho e o sonho de seus pais, tornando-se professora, rompendo com os paradigmas impostos pela sociedade e o destino de ser mucama, empregada doméstica ou prostituta. Na vida da protagonista de Geni, a transformação é mais que uma realização profissional, pois ser negra e professora em uma sociedade onde essas mulheres foram trazidas para serem amas de leite, para trabalharem como escravas ou para serem objeto sexual dos seus senhores, ser professora ultrapassava os limites da mera realização profissional, sendo uma questão social de quem acessa o que no mundo. O texto é uma representação literária do autoquestionamento de crianças negras em relação à sua cor de pele e posição social, uma vez que essas crianças já nascem com obstáculos a serem superados e crescem com sequelas, pois são, desde cedo, expostas à violência psicológica causada por atitudes racistas.

Outro fator que influenciou a realização dessa pesquisa é a história de minha tia, uma professora negra da cidade de Goiandira. Desde 1993 ela é professora concursada no município, tendo trabalhado com Educação de Jovens e Adultos até meados dos anos 2000. Depois, trabalhou com as séries iniciais do Ensino Fundamental (1º e 2º anos) até o ano de 2005, e ministrou aulas como professora regente das turmas. Porém, em 2005, aconteceu um incidente, uma mãe foi até a diretoria da escola e afirmou que sua filha, que não tinha convívio com pessoas negras, tinha medo da professora, e diante dessa declaração, a professora – minha tia – foi afastada da sala de aula como professora regente e, desde então, lhe são atribuídas apenas aulas de reforço no período do tempo integral. Ou seja, há exatamente dez anos minha tia foi afastada da sala de aula a pedido de uma mãe racista que não admitia que a educação de sua filha fosse ministrada por uma negra. A coordenação usou vários outros argumentos e justificativas, mas o desfecho foi esse.

A história de minha tia é emblemática do tipo de preconceito que professores negros sofrem na sociedade. Uma professora negra na sociedade atual ainda é vista como um “bicho de sete cabeças”, pois alguns alunos não querem ter essa professora; algumas mães não aceitam que seus filhos sejam ensinados por um negro e o sistema acaba acatando esse preconceito, dando ao mesmo “soluções diversas” que não constituem um enfrentamento claro da questão.

Diante do exposto minha tia se conformou com essa situação e hoje diz que este é o lugar no qual ela deveria estar, pois a regência não é para ela e sim para as “outras”: subliminarmente, ela está dizendo que a regência da sala de aula é para as professoras brancas, apenas. Vale ressaltar que minha tia é graduada e pós graduada pela UFG, com inúmeras especializações, tendo capacidade e formação

para atuar em sala de aula, mas sem aceitação social o respaldo institucional para o exercício de sua profissão. Ela sabe o que significa estar na escola como professora negra em uma sociedade racista.

Frente a essas questões, entendemos que, ao falarmos de racismo no Brasil, a primeira imagem que efetivamente vem à cabeça é a imagem dos negros. As pessoas tendem a fugir dessa discussão porque sabem do peso do preconceito contra o negro no Brasil, e percebe-se que o racismo é, muitas vezes, dissimulado, pois as pessoas têm preconceito de ter preconceito e negam constantemente a existência deste, como se fosse um problema inexistente.

Em *O brasileiro, o racismo silencioso e a emancipação do afro-descendente*, Ricardo Ferreira (2002) ressalta a importância de entendermos as formas pelas quais o preconceito é veiculado, sendo primordial buscarmos o entendimento sobre as condições históricas para o desenvolvimento do preconceito. O autor inicia seu texto destacando a argumentação de Nelson Rodrigues, quando este discute abertamente a questão da farsa brasileira, da qual muitos brasileiros se orgulham, que pelo fato de considerar que, no Brasil, vivemos uma “democracia racial” – embora todos saibam da existência da discriminação e se eximam de discuti-la, o que, de certa forma, a legítima mais ainda. Ao falar sobre o assunto, as pessoas não admitem ser racistas, de forma que o preconceito sempre é do outro. Somos coniventes com um racismo silencioso, com termos que silenciam cada vez mais nosso preconceito, e diante das circunstâncias e do processo de desvalorização social, a pessoa negra tende a interiorizar a ideia da superioridade branca, dos brancos como classe dominante, desvalorizando o “mundo negro”, tornando a afrodescendência o fator mais insignificante de suas vidas. Assim, começam a se apoiar no eurocentrismo como visão de mundo, tendo em vista os padrões de beleza derivados de uma estética branca e assumindo a sensação de não se encaixar em nenhum grupo social. “Experiências desconformatórias gradualmente podem provocar transformações. São processos conflitivos, pois questionam a maneira de ser e ver o mundo e tornam impossível ao negro negar a rejeição que sofre socialmente” (FERREIRA, 2002, p. 77).

Ressalte-se que o racismo é corrente e recorrente no Brasil, onde a ideia de três raças ou democracia racial é, como diria Nelson Rodrigues, uma farsa. O mito de democracia racial gerou uma mentalidade distorcida nesses sujeitos e tem provocado na sociedade, de certa forma, o silenciamento, de maneira que é cada vez mais difícil aos professores entender quais são as motivações das discriminação sofridas e, principalmente, como reagir a isso e a partir de quais mecanismos, como a negação da existência do preconceito, a conformação ou ações que remetam à não percepção de sua existência. Nesse sentido, a pesquisa que realizo tem um papel social grande: problematizar a vida de professores negros nos seus contextos sociais e profissionais, e levar tal problemática para as escolas, seja por

meio da divulgação da própria pesquisa ou de trabalhos e projetos específicos que mostrem o que é a vida desses professores no sudeste goiano.

Assim, um dos objetivos do trabalho também é problematizar o racismo como uma marca da cultura brasileira que tem interferido nos processos educativos, especialmente na relação entre professores negros e suas salas de aula. Escolhemos o contexto do sudeste goiano por ser este o espaço de realização da pesquisa de campo.

O referencial teórico metodológico adotado pauta-se na história cultural, tal como a mesma foi pensada por pesquisadores como Roger Chartier (2010) e Sandra Jatahy Pesavento (2004), que tomam a cultura não apenas como modo de vida, mas como modos e formas de representar essa vida em suas práticas e em seu cotidiano. Nesse sentido, também tomamos as fontes orais (ALBERTI, 1989), enquanto produção de história de vida para alcance dos sujeitos da pesquisa. Aliada a essas fontes, um trabalho de observação ativo será importante no processo de compreensão da cultura escolar na qual professores negros estão inseridos.

A história, portanto, trabalha com o passado e com o presente, com aquilo que os seres humanos produziram no passado e produzem no presente (BLOCH, 2001). Nesse caso, o tempo deste trabalho é o tempo da memória, é o tempo das histórias que os testemunhos que recolhermos nos darão. É, de certa forma, um trabalho engajado no seu presente, pois o racismo é uma realidade atual.

Com isso, a proposta de trabalho final de nossa pesquisa é uma dissertação dividida em três tempos de discussão: o primeiro, que constituirá o primeiro capítulo da dissertação, intitulado “Democracia racial: mito ou fato”; o segundo, “A cor da ternura: e quando o professor é negro?”; e, por fim, “Professores negros, onde estão? Caminhos investigativos entre a história e a memória”, terceiro capítulo da dissertação.

## **2 DEMOCRACIA RACIAL: MITO OU FATO?**

Neste momento, o objetivo é fazer algumas considerações sobre as relações raciais no Brasil e o racismo em si, tal como o mesmo pode ser pensado a partir do contexto de Goiás. A condição do professor negro em Goiás tem sido pouco debatida, e mesmo diante dessa escassez de estudos e reflexões, é notório que os trabalhos e pesquisas realizadas sobre a temática têm mostrado a existência da discriminação racial em todos os setores da vida social, o que explicita a desigualdade racial em Goiás.

No sudeste goiano, os professores vivem experiências desagradáveis de racismo e de discriminação que às vezes acontecem de forma silenciosa e, às vezes, de maneira explícita, tanto dentro quanto fora do âmbito escolar. No ambiente

escolar ocorre estes atos discriminatórios, em sua maioria, como tentativa de inferiorizar os professores negros, designando a eles afazeres que, por vezes, não condizem com sua formação ou capacidade.

Entendemos que tais processos discriminatórios interferem de maneira significativa na autoestima do sujeito, levando-o a autonegação ou, até mesmo, à fuga dos espaços educativos e à tentativa de se ver livre das características comuns aos negros, instigando o desejo de se esconder. Ou seja, nossa pesquisa quer compreender como os professores negros têm levado sua vida profissional e como os ambientes escolares têm lidado com as diferenças raciais. Acreditamos que nosso estudo tenha grande importância social, pois coloca em destaque um problema real e que deve ser enfrentado por todos aqueles que fazem parte da comunidade escolar. O racismo não é só uma herança do nosso passado, o racismo faz parte do nosso dia a dia. Assim, esta parte do trabalho constará de uma revisão bibliográfica sobre as várias discussões históricas que foram realizadas no Brasil, principalmente por autores como Sidney Chaloub (2011), Joaquim Silvério Bahia Horta (1994), Circe Bittencourt (1990), Jerry D'Ávila (2005), Patrícia Santana (2004), Maria Solange Ribeiro (2012), Florestan Fernandes (1965), Lee Anne Bell (2003), Guimes Rodrigues Filho e Cristina M. Ribeiro Perón (2011), Carlos Hasenbalg (1979), Carlos Hasenbalg; N. V. Silva (1988), Lilia Moritz Schwarcz (1993) e George Reid Andrews (1998), dentre tantos outros autores que, aqui, não temos espaço para tratar. Como pano de fundo dessa discussão bibliográfica está o magistral *Casa grande e senzala*, de Gylberto Freyre (1993), e os desdobramentos deste na discussão da democracia racial no Brasil. Nesse contexto, esta discussão servirá como suporte teórico para interpretação dos dados e análise das histórias de vida estudadas.

### **3 A COR DA TERNURA: E QUANDO O PROFESSOR É NEGRO?**

Nesse momento se faz necessário apresentar as fontes que serão utilizadas no decorrer da pesquisa e as maneiras como que foram coletadas, sendo este um capítulo de exposição e análise.

No mês de setembro de 2015 foi finalizado o trabalho de campo, com recolha de material documental escrito nas escolas do sudeste goiano, reunindo as informações necessárias à pesquisa. Ainda em andamento, este processo tem mostrado que o racismo é uma realidade nas escolas e que, muitas vezes, suas vítimas são professores que vivem situações diversas, sendo obrigados a sair das salas de aula ou assumir funções que não correspondem à sua qualificação. Isso fornece um quadro mais claro de como se evidencia ou de como se camufla o racismo nas escolas do sudeste goiano, sendo pouco comum encontrarmos em nossas escolas

professores e professoras negras, como fica evidente na Tabela 1, conforme levantamento em nove cidades do sudeste goiano, obtivemos os seguintes dados por amostragem.

**Tabela 1.** Levantamento de professores

| <b>Cidade</b> | <b>Nome da Instituição</b>                          | <b>Professores Concursados</b> | <b>Professores Contratados</b> | <b>Professores Negros</b> |
|---------------|---|--------------------------------|--------------------------------|---------------------------|
| Anhanguera    | 01. CMEI – Cantinho da Criança                      | 4                              | 0                              | 0                         |
| Anhanguera    | 02. Colégio Estadual Adelino Antônio Gomide         | 5                              | 2                              | 2                         |
| Campo Alegre  | 03. Colégio Estadual Major Emídio                   | 17                             | 11                             | 2                         |
| Catalão       | 04. Associação Pestalozzi de Catalão – Santa Clara  | 23                             | 0                              | 0                         |
| Catalão       | 05. Colégio Estadual Abrahão André                  | 32                             | 3                              | 1                         |
| Catalão       | 06. Colégio Estadual Anice Cecílio Pedreiro         | 36                             | 8                              | 2                         |
| Catalão       | 07. Colégio Estadual Dona Iayá                      | 43                             | 1                              | 2                         |
| Catalão       | 08. Colégio Estadual Dr. David Persicano            | 39                             | 5                              | 3                         |
| Catalão       | 09. Colégio Estadual João Neto de Campos            | 48                             | 6                              | 0                         |
| Catalão       | 10. Colégio Estadual Maria das Dores Campos         | 42                             | 8                              | 2                         |
| Catalão       | 11. Colégio Estadual Rita Paranhos Bretas           | 20                             | 1                              | 0                         |
| Catalão       | 12. Colégio Nossa Senhora Mãe de Deus               | 23                             | 4                              | 0                         |
| Catalão       | 13. Colégio Polivalente Dr. Tharsis Campos          | 9                              | 3                              | 0                         |
| Catalão       | 14. Escola Estadual Joaquim de Araújo e Silva       | 11                             | 5                              | 0                         |
| Catalão       | 15. Escola Estadual Madre Natividade Gorrochá Tegui | 17                             | 6                              | 1                         |
| Catalão       | 16. Escola Estadual Prof. Zuzu                      | 29                             | 2                              | 1                         |

(continua)

**Tabela 1.** Levantamento de professores (*continuação*)

| <b>Cidade</b> | <b>Nome da Instituição</b>                                      | <b>Professores Concursados</b> | <b>Professores Contratados</b> | <b>Professores Negros</b> |
|---------------|---|--------------------------------|--------------------------------|---------------------------|
| Catalão       | 17. Escola Estadual Wilson Elias Jorge Democh                   | 15                             | 1                              | 0                         |
| Catalão       | 18. Instituto de Educação Matilde Margon Vaz                    | 27                             | 5                              | 0                         |
| Catalão       | 19. Secretaria Municipal de Educação                            | 529                            | 16                             | 1                         |
| Corumbáiba    | 20. Colégio Estadual Simon Bolivar                              | 24                             | 1                              | 1                         |
| Corumbáiba    | 21. Escola Comecinho de Vida                                    | 45                             | 0                              | 4                         |
| Corumbáiba    | 22. Escola Estadual Osório Martins Cardoso                      | 5                              | 3                              | 0                         |
| Corumbáiba    | 23. Escola Municipal Ascendino Celestino da Silva               | 22                             | 0                              | 2                         |
| Corumbáiba    | 24. Escola Municipal Couto de Magalhães                         | 20                             | 0                              | 2                         |
| Corumbáiba    | 25. Escola Municipal Prof. Geani Marcia dos Santos Lourenço     | 9                              | 0                              | 0                         |
| Cumari        | 26. Colégio Estadual Castro Alves                               | 13                             | 2                              | 0                         |
| Cumari        | 27. Colégio Estadual Getúlio Evangelista da Rocha               | 17                             | 3                              | 0                         |
| Cumari        | 28. Secretaria Municipal de Educação e Cultura – Cumari         | 20                             | 0                              | 1                         |
| Davinópolis   | 29. Colégio Estadual João Bernardes de Assunção                 | 15                             | 5                              | 0                         |
| Goiandira     | 30. Colégio Estadual Dom Emanuel                                | 25                             | 3                              | 0                         |
| Goiandira     | 31. Escola Estadual Amelia de Castro Lima                       | 15                             | 4                              | 2                         |
| Goiandira     | 32. Escola Municipal Santa Maria Goretti                        | 16                             | 4                              | 2                         |
| Goiandira     | 33. Escola Municipal Santa Maria Goretti Unidade 1 – Pré Escola | 8                              | 0                              | 0                         |

*(continua)*

**Tabela 1.** Levantamento de professores (*continuação*)

| Cidade       | Nome da Instituição   | Professores Concursados | Professores Contratados | Professores Negros |
|--------------|---|-------------------------|-------------------------|--------------------|
| Goiandira    | 34. Escola Municipal Santa Maria Goretti Unidade 2 – Creche | 11                      | 0                       | 2                  |
| Nova Aurora  | 35. Colégio Estadual Illydia Maria Perilo Caiado            | 10                      | 4                       | 0                  |
| Nova Aurora  | 36. Escola Estadual Raimundo Gomide                         | 7                       | 2                       | 0                  |
| Nova Aurora  | 37. Escola Municipal Jardim de Infância Branca de Neve      | 13                      | 1                       | 0                  |
| Ouvidor      | 38. Colégio Estadual Antônio Ferreira Goulart               | 12                      | 3                       | 1                  |
| Ouvidor      | 39. Escola Estadual Dacio Amorim Fonseca                    | 6                       | 7                       | 1                  |
| Ouvidor      | 40. Secretaria Municipal de Educação – Ouvidor              | 28                      | 10                      | 0                  |
| Três Ranchos | 41. Colégio Estadual Maria Elias de Melo                    | 16                      | 5                       | 0                  |

A Tabela 1 evidencia o quão baixo é o número de professores negros na região do sudeste goiano, considerando-se os números absolutos alcançados pela pesquisa de campo, de forma que a presente pesquisa nos leva a refletir sobre a necessidade da ampliação de discussões que busquem o significado dos dados acima. Como aponta Patrícia Santana,

Se analisarmos o conjunto dos relatos dos professores negros sobre a escola e a postura de alguns profissionais, veremos que não é questão de desconhecimento, de desinformação, de ausência de formação. É possível pensar que existe algo que vai além da questão de não terem passado por processos formativos que os habilitassem a ter outro tipo de postura. A crueza dos relatos demonstra que mais uma vez o preconceito prevaleceu, e continua realizando estragos e mantendo o *status quo* de determinados grupos. Apesar das ambiguidades na forma de como esse racismo se expressa, se levarmos em consideração que a maioria dos professores dessa escola são brancos, essa situação teria que ser levada mais a sério, como um quadro de conflito racial (SANTANA, 2004, p. 125-126).

O que se percebe, então é a importância de nosso estudo para o conhecimento da situação verificada em nossa região e como isso responde às questões ante-

riormente colocadas sobre a dificuldade de as populações negras se integrarem em determinadas áreas da sociedade, como a educação.

Para além dos dados coletados, também é preciso fazer um breve relato de fatos ocorridos no desenrolar das visitas às instituições de ensino. Começamos pelo município de Anhanguera, onde fomos extremamente bem recebidos. Em uma das escolas, fomos recepcionados por uma das coordenadoras, que se diz negra. Solicitei a ela as informações necessárias para o desenvolvimento da pesquisa e, antes mesmo de responder e após olhar as questões, ela ressaltou que é difícil ser professor negro, aliás, que é difícil ser negro em qualquer profissão. Isso foi dito com voz trêmula e tristeza no olhar e, dobrando um papel que estava em suas mãos, constantemente a coordenadora abaixava a cabeça e fazia alguns minutos de silêncio, silêncio este que dizia mais do que muitas palavras.

Em contrapartida, ao indagar se ela poderia ser nossa entrevistada, a coordenadora recuou e se negou, dizendo que sua atuação é muito tranquila naquela escola, que nunca enfrentou obstáculos raciais por sempre trabalhar em cidade pequena, e que, vivendo uma realidade tranquila nesse sentido, não se fala sobre racismo naquele ambiente. Como mencionamos acima, trata-se do racismo silencioso, velado, e que mais se propala na sociedade, pois é muito fácil ignorar o problema, como se ele não existisse. Isso já nos aponta como é difícil para a pesquisadora, também negra, compreender como se dá esse imaginário que cerca o ser negro na escola. No decorrer dessa conversa informal, a professora diz que às vezes o racismo na escola é velado e que as pessoas fingem que não existe (embora ela mesma tenha anteriormente negado a existência desse racismo), afirma que a escola pública é para o negro e, conseqüentemente, que os negros estão na escola pública. Ainda, fala que muitas vezes foi indagada pela sociedade do seu município de como conseguiu ingressar ao ensino superior, apesar de reiterar que, por ser Anhanguera uma cidade pequena, não se fala tanto em racismo, e lembra que, ao ingressar na pós-graduação, seu professor a indagou se ela chegou a este patamar por pura teimosia, pois, sendo negra deficiente e de escola pública, a pós-graduação não era o seu lugar, estando ela lá por pura persistência. Naquele momento, a professora diz que não abaixou a cabeça nem se sentiu inferiorizada, e com um sorriso no rosto, respondeu que era teimosa sim, e que continuaria até o fim. Sobre o ser negro a partir das experiências entendidas pelo próprio negro, Lee Anne Bell (2003) afirma que:

As pessoas de cor mais frequentemente entendem sua experiência através de uma consciência de discriminação passada e contínua que afeta todo aspecto de suas vidas nesta sociedade. As pessoas veem a história se repetindo continuamente através da oscilação de ciclos de progresso e retirada em assuntos raciais (BELL, 2003, p. 4).

Diante disso, é preciso compreender como os professores – e, no caso de Anhanguera, a professora que nos recebeu – reagem à uma pesquisa sobre negros

e racismo, visto que a professora nos diz que não se coloca na condição de vítima e, ainda, diz que há muitos negros que não se aceitam e ela mesma conhece diversas pessoas que vivem essa negação, como a tia da pesquisadora. Por fim, a professora diz que jamais se casaria com um negro porque não queria que os filhos tivessem traços negros, e por isso se casou com um branco, escolha que ela justifica por ter sido ensinada pelos seus antepassados que negro “faz mal feito” e que negro não tem condições sociais, reproduzindo esse discurso racista que a ela foi ensinado.

Nos lares de famílias negras e na escola, a maneira mais comum de se lidar com o preconceito é o silêncio. [...] Parece ser politicamente correto tratar o afrodescendente como moreno, palavra fortemente enraizada na cultura brasileira. É um exemplo de uma situação que revela uma estratégia simbólica de fuga de uma realidade em que a discriminação impera. Dessa forma as pessoas procuram elementos de identificação em símbolos do grupo considerado social e economicamente dominante, no caso o brasileiro branco-europeu (FERREIRA, 2002, p. 72).

Podemos observar que, na conversa com essa professora, esta, a princípio, se negou a falar do assunto e, com segurança, dizia que não havia racismo ali, mas no decorrer da conversa ela mesma foi reconhecendo a presença do racismo e, no fim, ainda pontuou que isso acontece de forma velada, dizendo que passou por algumas situações difíceis e constrangedoras de racismo em sala de aula; mas, novamente se cala e afirma que prefere não falar sobre o assunto – como menciona Ferreira, “assim não temos de compreender o que não existe” (FERREIRA 2002, p. 70). Percebe-se uma confusão de sentimentos dentro dela, de não conseguir se expressar sem sentir a dor de um racismo sempre presente, por vezes tentando se refugiar na farsa de uma democracia racial para fugir da dor que é a realidade.

Sobretudo, é perceptível que esses são alguns dos discursos construídos ao longo das relações tecidas no seio familiar, escolar e social. Assim, tem-se um dia a dia marcado por discriminações, agravado por discursos midiáticos que, na maioria das vezes, inferiorizam a mulher negra, que acaba sendo vista como objeto sexual e motivo de cobiça, dentre outros estereótipos. Esses discursos por vezes aparecem embutidos no mascaramento e no silêncio, que, como resultado, geram o ressentimento, mas nunca o esquecimento ou o apagamento dessa realidade. O problema mais evidente nessa conversa foi o fato de ainda não ter por certo o que é ser uma mulher negra, e é isso que a dúvida e o silêncio dizem. O que se sabe sobre ser mulher negra é o que ouvem outras pessoas falarem sobre si mesmas. Ferreira (2002, p. 75) diz que, “em função do processo de desvalorização da pessoa negra, os afrodescendentes tendem a interiorizar a visão dominante do mundo branco visto como superior. Em decorrência, tendem a desvalorizar o

mundo negro ou assumirem como insignificante para suas vidas o fato de serem afrodescendentes”.

A coordenadora de outra escola no município de Anhanguera pontua que é comum os negros se dizerem pardos, e depois se dizem e intitulam negros, ainda ressalta que mesmo com tantos problemas hoje em dia o cara pode ser azul, que ainda diz ser pardo, ninguém quer ser negro. Vê-se, então, alguns processos envolvidos na construção da identidade do brasileiro afrodescendente.

Já a coordenadora da creche do município de Anhanguera (branca), ao pegar o questionário, indaga se ainda existe racismo, pontuando que antigamente isso era verdade, mas que hoje todos são iguais, e conclui dizendo que naquela escola não há esse tipo de preconceito, exemplificando que uma funcionária responsável pela limpeza é negra. Disse, ainda, que foi em um congresso sobre diversidade e a mesa era composta só por negros (com espanto) e que só se falava “sobre isso”, sobre racismo (com indiferença). A dureza com que essa senhora nos diz essas palavras parece reverberar a nossa própria experiência de vida, e isso é de nossa sociedade. Conforme Ferreira,

Tais questões sugerem a dificuldade de se lidar no Brasil com o preconceito racial. Este revela-se no dia a dia, nas situações mais simples. Numa sociedade em que, apesar da crença consolidada de ser o país da democracia racial, as pessoas desenvolvem um mundo simbólico, cujas características fenotípicas acabam operando como referências para o preconceito. (FERREIRA, 2002, p. 72)

Em Cumari, ouvimos da diretora que, na cidade não havia professores negros, afirmando que “na cidade tem uma professora da minha cor”, mas reforça que ela não é negra por ter “cabelo bom e liso” – ou seja, “ela é da minha cor mas tem o cabelo bom, então não é negra, ela é morena, bem moreninha”. Ferreira (2002, p. 76) externa sua visão sobre esse assunto e diz que “as noções de beleza são derivadas de uma estética ‘branca’ usada como referência correta, positiva racional e bem desenvolvida, levando em decorrência a uma desvalorização da estética negra, encarada como exótica, emocional e primitiva, qualidades consideradas menores”.

O que podemos perceber com as afirmações da professora é a inferiorização dos traços negros, de forma que o indivíduo tem a sensação de não pertencer realmente a nenhum grupo, pois dentro dele estão internalizados valores “brancos” e o fato de ser negro gera um sentimento de desvalorização enquanto pessoa.

Catalão foi o município no qual fui, de forma clara, mais maltratada na realização do trabalho de campo. Às vezes com muito descaso nos respondiam às questões solicitadas, outrora diziam que não teriam tempo para isso – o interessante é que, via *e-mail*, as respostas eram gentis, mas no ato de recolha das

informações pessoalmente, o tratamento era outro, indiferente e frio. O primeiro ponto de partida foi ir à Subsecretaria de Ensino na Regional Catalão, que alegou não ter as informações sobre os professores negros, que é um assunto que não vem ao caso e é indelicado falar disso. Diante disso, fui pessoalmente às escolas em busca dessas informações. Mas, como mencionado acima, o tratamento não foi dos melhores. Conseguir os dados expostos na Tabela 1 foi um trabalho árduo.

Em uma das escolas foi especialmente notória a resistência em ceder as informações necessárias à pesquisa em função de a entrevistadora ser negra. Quando cheguei nesta instituição, fui recebida com grosseria, a secretária mal me olhou ao responder às questões e quando indaguei a quantidade de professores negros na escola, a mesma imediatamente se exasperou e, irritada, me olhou e disse que não queria falar sobre esse assunto, que “isso não é pergunta que se faça”, e que ela não sabia “disso”, sendo incapaz de me informar quem era negro ou não. A este respeito, Gomes (1994) diz que:

O Racismo e a discriminação racial, que fazem parte da sociedade brasileira, estão presentes na escola, na relação entre os educadores e entre professores e alunos. O próprio fato de não se aceitar que nas escolas existam racismo e discriminação racial pode ser considerado como um indicador de sua existência. Negar a existência do outro já é a confirmação da sua presença (GOMES, 1994. p. 51).

No contato com as escolas visitadas, pude notar muitas funcionárias responsáveis pela limpeza e pela segurança que eram negras, mas, como os dados da Tabela 1 evidenciam, professores negros eram a minoria ou nem sequer existiam.

Para concluir, como aponta Gomes (1994), vale ressaltar que o professor negro visto como sujeito é portador de valores culturais que refletem suas representações sobre o que é ser negro na sociedade brasileira. Portanto, não podemos negligenciar que a escola ainda é uma das instituições sociais que, por sua vez, interferem significativamente no processo da construção da identidade racial tanto de professores quanto de alunos negros. Então, de certa forma, o silenciamento, a folclorização da cultura e a ênfase e o crédito dados à teoria da “democracia racial” são fatores que impedem a ampliação da discussão sobre relações raciais nas escolas. Às vezes, o silêncio e a omissão são impedimentos cruciais para essa problemática gritante.

Os resultados da pesquisa ainda são parciais, pois faltam os dados de algumas cidades para a conclusão do trabalho de campo. Até aqui, percebemos que ser professor negro nesse país ainda significa ter que transpor diversas barreiras, visto que ter uma formação universitária em uma sociedade onde o negro historicamente tem baixa escolaridade ainda é um grande desafio a ser enfrentado, e ser aceito em uma comunidade escolar exige transformação cultural.

## 4 PROPOSTA FINAL: PROFESSORES NEGROS, ONDE ESTÃO? CAMINHOS INVESTIGATIVOS ENTRE A MEMÓRIA E A HISTÓRIA

*(...) que memória conserva o indivíduo de seus próprios ressentimentos?*  
(Pierre Ansart)

Em nossa discussão final, propomos o questionamento dos dados coletados expostos no item anterior e a elaboração da descrição densa das entrevistas com os professores do sudeste goiano, problematizando sua experiência escolar, os contextos político-sociais, suas experiências com a discriminação racial e seus questionamentos pessoais. Será entrevistado um professor de cada cidade do sudeste goiano, abordando-se os seguintes temas: vida, família, infância, experiência como professor, trajetórias e espaços de atuação profissional em seu percurso enquanto professor negro. Então, serão transcritas as entrevistas, evidenciando os contextos escolares e as relações raciais na escola enquanto espaço de manifestação de discriminação racial. Por fim, serão abordadas as políticas públicas relativas à questão. Trabalharemos tanto com histórias de vidas individuais, quanto com histórias de vida observadas em nossa própria experiência, coletadas com entrevistas e testemunhos, mas ainda dependemos do parecer do Comitê de Ética da UFG para realização dessa fase da pesquisa.

A conclusão possível até agora nessa discussão é a de que não vivemos em um país livre do racismo, do preconceito e da discriminação, mas, ao contrário, vivemos em um país cuja cultura criou representações tão arraigadas sobre o ser negro ou negra, que perpetua tais representações não apenas em espaços formais do pensamento, como a escola, mas também, como se demonstrou, em práticas informais. O resultado esperado com a pesquisa é contribuir com a discussão sobre racismo, preconceito e a vida dos professores negros no sudeste goiano, promovendo conscientização tanto com a dissertação quanto com as oficinas de ensino que serão realizadas.

## REFERÊNCIAS

- ALBERTI, V. *História oral: a experiência do CPDOC*. RJ:CPDOC, 1989.
- ANDREWS, G. R. *Negros e brancos em São Paulo (1888-1988)*. Bauru: EDUSC, 1998.
- BAIA HORTA, J. S. *O hino, o sermão e a ordem do dia*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1994.
- BELL, L. A. *Contando contos: o que as histórias podem nos ensinar sobre o racismo*. *Etnia raça e a Educação*, v. 6, n. 1, p. 3-28, 2003.

- BITTENCOURT, C. *Pátria, civilização e trabalho*. São Paulo: Loyola, 1990.
- BLOCH, M. *Apologia da História: ou o ofício do historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- CHALOUB, S. *Cidade febril: cortiços e epidemias na corte imperial*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- CHARTIER, R. *História Cultural: entre práticas e representações*. Lisboa/Rio de Janeiro: Difel/Bertrand do Brasil, 1988.
- D'ÁVILA, J. *Diploma de brancura*. São Paulo: Ed. Unesp, 2005.5.
- DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. *Cadernos de Pesquisa*, n. 115, p. 139-154, mar. 2002.
- FERNANDES, F. *A integração do negro na sociedade de classes*. Dominus Editora, São Paulo 1965. FOLHA *On-line*. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/dinheiro/ult91u112473.Shtml>>. Acesso em: 20 nov. 2006.
- FILHO, G. R.; PERÓN, C. M. R. (Org.). *Racismo e educação: contribuições para a implementação da lei 10639/03*. Uberlândia, EDUFU, 2011.
- FERREIRA, R. F. O brasileiro, o racismo silencioso e a emancipação do afrodescendente. *Psicologia & Sociedade*. n. 14(1), p. 69-86, jan/jun. 2002.
- FREYRE, G. *Casa grande e senzala*. Rio de Janeiro: Schmidt Editor, 1993.
- GOMES, N. L. Professoras negras: identidades e memória. *Educ. Rev*, Belo Horizonte (18/19), p. 49-58, dez. 1993/jun. 1994.
- GUIMARÃES, Geni. *A cor da ternura*. São Paulo: FTD, 1998.
- HASENBALG, C.; SILVA, N. do V. (Org.). *Estrutura social, mobilidade e raça*. Rio de Janeiro: Iuperj/Vértice, 1988.
- LE GOFF, J. *História e Memória*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1990.
- PESAVENTO, S. J. *História & história cultural*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- RIBEIRO, M. S. *O romper do silêncio: história e memória na trajetória escolar e profissional dos docentes afrodescendentes das universidades públicas do estado de São Paulo*. 2012. Disponível em: <<http://w3.ufsm.br/afirme/LEITURA/noensino/ne04.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2012.
- SANTANA, P. *Professores Negros*. Belo Horizonte: Mazza Edições. 2004
- SCHWARCZ, L. M. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e a questão racial no Brasil (1870-1930)*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

# 2

## CAPÍTULO

# EDUCOMUNICAÇÃO E O ENSINO DE HISTÓRIA

*Larissa Cristina Pacheco<sup>1</sup>*  
*Regma Maria dos Santos<sup>2</sup>*

**Resumo:** A educomunicação é um campo de relação entre saberes. É um espaço de questionamento, de busca e construção de conhecimentos; um campo de ação política, lugar de encontro e debate das diferenças e semelhanças, de aproximações e distanciamento, um campo de prática e de discussão. Junto a isso temos o historiador, com sua importante tarefa enquanto formador de opinião e enquanto sujeito histórico, dentro e fora das salas de aula, com o papel social de formar cidadãos conscientes, de despertar ou aguçar a crítica e de dar condições para a reflexão. Nesse sentido, percebemos a importância de aliar comunicação

---

1 Unidade Acadêmica Especial de História e Ciências Sociais, Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão, Catalão – GO, Brasil

2 Unidade Acadêmica Especial de História e Ciências Sociais, Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão, Catalão – GO, Brasil

E-mail para contato: larissacrispacheco@gmail.com

e educação, dois campos aparentemente distintos, mas aliados à medida que as técnicas educacionais entre pedagogia e didática e uso das tecnologias em sala faz dos meios de comunicação realidades didáticas. O professor precisa se aproximar dos meios de comunicação e se familiarizar com eles, aproveitando suas potencialidades, controlando sua eficiência e uso para criar novos saberes. Essa é a proposta deste trabalho, que, sob a perspectiva da cultura histórica, acredita que a narrativa histórica não é mais exclusividade dos historiadores, de forma que a transmissão e a recepção do conhecimento pode ser pensada como uma história sem historiadores. Neste contexto, percebemos que o poder da cultura não está mais na escola, mas em todos os espaços, inclusive nos meios de comunicação. Assim, este trabalho propõe a reflexão sobre as práticas educacionais no ensino de História em escolas de Catalão – GO e suas contribuições para a formação da cidadania.

**Palavras-chave:** educomunicação; educação; história.

**Abstract:** The Educommunication is a relationship field of knowledge. It is a search space of questioning of knowledge and knowledge construction. A field of action policy, meeting place and discussion of the differences and similarities of approaches and distancing, a practice and discussion field. Next to this we have the historian with the important task as opinion leader and as a historical subject, inside and outside the classroom with the social role of educating citizens aware of awakening and or sharpen criticism and give conditions for reflection. In this sense, we realize the importance of combining Communication and Education, two seemingly different fields, but allies as the educational techniques of pedagogy and didactics and use of technology in the classroom is the teaching of media realities. The teacher must approach the media and become familiar with them enjoying their potential by controlling its efficiency and use to create new knowledge. This is the purpose of this study, which from the perspective of Historical Culture, believes that the historical narrative is no longer exclusive to historians, the transmission and reception of knowledge can be thought of as a story without historians. In this context, we realize that the power of culture is no longer at school, it is in all areas, including in the media. Thus, this work proposes a reflection on the educommunication practices in teaching history in Catalan schools/GO and their contributions to the formation of citizenship.

**Keywords:** educommunication, teaching, history

## 1 INTRODUÇÃO

Com este estudo, buscamos mostrar a popularização dos meios de comunicação e como eles permearam nossa sociedade sem deixar de fora as escolas. Seja por imagens ou sons, os alunos levam para a sala de aula experimentos da vida

cotidiana. Assim, é necessário romper com os métodos tradicionais de ensino e perceber que os meios de comunicação devem se tornar ferramentas pedagógicas, modificando as relações entre professores e alunos. Procuramos definir o conceito de educomunicação e mostrar a importância de se aliar o método ao ensino de História para que, enquanto educadores, nós formemos cada vez mais sujeitos que possuam consciência crítica em relação ao que é veiculado pela mídia, desenvolvendo a ideia de pertencimento à sociedade em que vivem, tornando-se sujeitos atuantes em seus deveres e direitos. A pesquisa na qual se baseia este artigo está em andamento e se inicia com o levantamento bibliográfico sobre a temática e sobre as ações realizadas em escolas de Catalão – GO.

## **2 A EDUCOMUNICAÇÃO E O ENSINO DE HISTÓRIA**

Antes de se iniciar este trabalho, é importante retratar os primórdios da educomunicação, que surge na década de 1970. Segundo Fausto (2004 apud MACHADO, 2009), entre 1950 e 1964 houve um momento de embate entre capitalismo e socialismo. Bem além de disputa econômica e ideológica, esse período compreende uma fase desenvolvimentista de crescimento urbano e industrial, desencadeando um avanço social que impulsiona movimentos sociais como as ligas camponesas, a União Nacional dos Estudantes (UNE) e até mesmo a Igreja Católica.

Nas análises de Machado (2009), o governo de 1950 inicia um projeto de alfabetização da população associado a um processo de expansão econômica, dinâmica exigida pelo mercado. O primeiro passo da perspectiva progressista foi alfabetizar os adultos com métodos rápidos e eficientes. Nesse momento, teóricos como Paulo Freire e a própria Igreja vão desenvolver uma proposta alfabetizadora que formasse as pessoas para uma leitura de mundo, para uma análise crítica socioeconômica.

Em 1964, em uma atitude radical, o governo militar considera o método de Paulo Freire subversivo. Diante do contexto de repressão e violência contra os princípios democráticos, crescem os protestos em todo o país. Manifestações estudantis foram reprimidas com violência e a instauração do Ato Institucional-5 (AI-5) não conseguiu anular a revolta da população contra a forma política com que o país era conduzido.

Em 1969, ainda para Machado (2009), é criada a União Cristã Brasileira de Comunicação (UCBC), que estimula e promove o cristianismo nas políticas de comunicação social e na mídia em geral. Assim, foi como forma de tentar barrar a sustentação política repressiva de controle social dos militares que práticas, ainda no campo da educação, tinham o propósito de conscientizar as camadas mais pobres da sociedade acerca das possíveis manipulações dos meios de comunicação.

Um dos projetos da UCBC foi o Leitura Crítica da Comunicação (LCC), que levava aos setores populares a discussão sobre a necessidade da democrati-

zação dos meios de comunicação de massa. Projetos semelhantes se difundiram pela América Latina em países como Costa Rica, Peru e Venezuela. Pesquisadores como Peruzzo (2002) consideraram que o momento histórico de negativa da cidadania da maioria da população e de movimentos como o LCC são vistos como práticas de comunicação popular que marcaram o processo de mudança nas sociedades latino-americanas.

Nesse aspecto, a comunicação popular representou “um grito, antes sufocado, de denúncia e reivindicação por transformações exteriorizado, sobretudo em pequenos jornais, boletins, alto-falantes, teatro, folhetos, vídeo, audiovisual etc” (PERUZZO, 2002 apud MACHADO, 2009, p. 27). Essa nova comunicação é voltada para a mudança social e para a transformação do sujeito histórico. São processos que envolvem desde os pequenos até os grandes meios de comunicação de massa.

Todo o processo político vivido principalmente depois de 1968, toda repressão e desigualdade socioeconômica, fez surgir o movimento pela Comunicação Popular, que uniu o alternativo e o comunitário. Ambos lutam pela liberdade de expressão, cidadania e democratização dos meios de comunicação.

De acordo com Machado (2009), o comunicador, jornalista e educador uruguaio Mario Kaplún é considerado o fundador da Comunicação Popular com o projeto radiofônico chamado “Cassete Fórum” na década de 1960, produzindo programas que contribuíssem para a formação da comunidade para a emancipação, e que eram veiculados a programação comercial. Ele acreditava que os destinatários das informações tinham que tomar consciência da sua realidade antes de qualquer reflexão e, assim, gerar uma discussão adequada para um processo formativo e transformador, processo no qual os meios de comunicação são instrumentos de educação popular.

Kaplún (1985) dividiu a educação em endógena e exógena. A exógena trabalha a educação tradicional, o conteúdo e os efeitos, enquanto a endógena destaca a importância do processo de transformação da pessoa e da comunidade com o desenvolvimento da capacidade intelectual e da consciência social. O modelo exógeno foca na educação libertadora ação-reflexão-ação, educa para a democracia. Como Freire, Kaplún acreditava que ninguém educa sozinho, “os homens se educam entre si, mediados pelo mundo, e essa trajetória na qual os homens se educam entre si é precisamente o processo educativo” (KAPLÚN, 1985 apud MACHADO, 2009, p. 42).

No pensamento desse autor, o papel do educador é estimular análises e reflexões para aprender e construir junto com os alunos, provocando a crítica. É uma educação em grupo, e não individual, comprometida com o social e os excluídos, onde a falha ou o “erro” são vistos como parte do processo de busca da verdade e de problematização das coisas para se instigar o conhecimento.

Ainda, segundo Machado (2009), o educador brasileiro Paulo Freire desenvolveu fundamentos sólidos para um novo modelo educacional. Ele inaugura um pensamento dialógico-democrático e libertador na pedagogia nacional e latino-americana. Seus estudos repercutiram internacionalmente e provocaram uma ruptura no que se conhecia acerca da educação/comunicação. Apostando na educação intermediada pelo audiovisual, Freire acreditava que a tomada de consciência dá condições de pensar e agir sobre a realidade e que as pessoas somente vão atingir essa consciência quando se reconhecerem como parte da humanidade, da história, indignando-se e tornando-se capazes de agir. Essa ação é o comprometimento que ocorre por meio da educação. A Educação Popular idealizada por Freire tem como pressuposto a emancipação para a humanização em uma sociedade dividida em classes.

Na perspectiva de Machado (2009), para Paulo Freire cada ser humano tem um saber único, o qual permite estabelecer uma nova relação com a vida, criando uma metodologia dialógica que renega a transmissão vertical do conhecimento, na qual o professor detém o conhecimento e o aluno deve absorvê-lo. Freire defendia uma educação pautada pelo respeito ao educando na busca da autonomia, do diálogo e de um pensamento crítico e libertador. Isso produz uma educação problematizadora, que revela o mundo pela confabulação e não pela imposição. Nesse sentido, a conversação e a comunicação são essenciais para o conhecimento: “a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (FREIRE, 1978 apud SARTORI; SOARES, s.d., p. 10).

Assim, por meio da interação comunicação/educação, é possível transformar o ser humano enquanto sujeito da própria história e, pelo diálogo, pela igualdade, conseguir desenvolver sua consciência crítica e garantir sua transformação. Paulo Freire, com sua base teórica, forneceu as raízes da educomunicação, juntamente com os teóricos latino-americanos que passaram por um contexto histórico semelhante ao brasileiro em seus países, enxergando a comunicação como objeto libertador. Esses são os pressupostos da educomunicação, e é por aí que tudo começa.

Para nos aprofundarmos mais na educomunicação, é importante entendermos um pouco mais a fundo o que vem a ser a comunicação que defendemos em sala de aula. Assim, em Baitello Jr. (2010), o autor Aby Warburg vê no início da eletrificação do planeta um marco que transformou a vida humana e a sociabilidade ao encurtar as distâncias por intermédio dos meios de comunicação. Ele desenvolve a Teoria da Mídia, que discorre sobre as diferenças da comunicação e propõe um estudo a partir “de uma tripla tipologia dos processos de mediação: a mediação primária, os meios secundários e os meios terciários” (BAITELLO Jr., 2010, p. 61).

Sendo assim, a comunicação primária é aquela onde os participantes têm como único recurso o próprio corpo para produzir linguagem, é a comunicação

presencial, contida nos sons, ruídos, gestos e odores. É a primeira forma de comunicar que nós desenvolvemos, e por isso ela é tão importante a ponto de interferir nas demais.

A comunicação secundária constitui-se quando os corpos deixam marcas, sobre suportes ou outros corpos, que podem ser repassadas e podem se transformar em sistemas de sinais. É quando os laços de comunicação se expandem e podem ser transportados, repassados, como os alfabetos, ideogramas, livros, panfletos e jornais. Isso já representa uma enorme expansão no tempo e no espaço da comunicação.

Já a comunicação terciária aparece com a eletricidade e a criação de aparatos que transmitem mensagens para outros aparatos similares. Essa já não requer mais a transmissão física da mensagem, mas do impulso elétrico, que é indispensável para a construção de redes transmissoras, retransmissoras e captadoras. É a telefonia, radiofonia, televisão e internet. Nesses sistemas, a voz ou a imagem são transmitidas imediatamente com um único esforço atingindo muito mais pessoas. Os meios terciários inauguram novas relações de tempo (escrita e da leitura) e espaço (distância).

Diante do exposto, acreditamos que não há uma comunicação mais importante que a outra, cada uma delas tem suas vantagens e desvantagens, potenciais maiores ou menores. O importante é saber que não somente os meios de comunicação de massa da mídia terciária são eficazes, mas também os meios de comunicação interpessoal, como a oralidade, a escuta e a comunicação olfativa, têm fundamental importância, por exemplo, nas salas de aula. A comunicação primária, presente desde a palavra falada, a maneira de sentar, gesticular ou mesmo o franzir de testa, é importante para a comunicação entre alunos e professores. Da mesma forma, a comunicação secundária dá significado aos corpos por veicular outros conteúdos, mensagens como, por exemplo, a roupa e a moda, o alfabeto e a escrita.

Para um trabalho que busca a dialogicidade, como o da educomunicação, o conceito de Teoria da Mídia é muito importante porque o sujeito é reconhecido como algo além de um receptor das mensagens, fazendo parte do processo, interferindo e modificando as formas de pensar as informações que chegam pelos meios de comunicação. As aproximações ou os distanciamentos entre as mensagens – como imaterialidade e imagem, gesto e corpo, escrita e história – delas podem ser pontes ou abismos para a comunicação. Por isso, reforça Baitello Jr. (2010, p. 63), “tal aplicação do conceito de mídia oferece um notável desafio para os estudos da comunicação humana hoje, deslocando este campo do saber para um novo patamar, mais complexo, exigindo a inclusão de fatores tanto quanto psicoantropológicos, ao lado dos indispensáveis componentes sociopolíticos e econômicos”.

Flusser (1983 apud BAITELLO Jr, 2010) acredita que três grandes catástrofes se abateram sobre o homem em seu percurso sobre a terra: o momento em que sai do nomadismo, depois quando começa a possuir bens e, por fim, quando as casas ficam esburacadas e permeadas pelos ventos da mídia. Essa mídia terciária que entra pelas frestas vai tornar possível transmitir e retransmitir imagens e sons, os símbolos arcaicos dos mitos, rituais e celebrações tradicionais, ganhando novos suportes para ampliação da memória humana.

Precisamos aplicar as diversas formas de comunicação nas aulas de História. A comunicação é genuinamente um ato humano, ela começa e termina entre corpos, e o fato de uma ser mais simples que a outra não diminui sua importância; assim, desde a aula expositiva àquela amparada com tecnologia de ponta, o grande objetivo é transmitir mensagens e pensamentos e, também, recebê-los dos alunos. Comunicação não é um ato unilateral e, por isso, a educação também não o é. Lidar com essas questões faz parte do contexto educacional, ou seja, educar enquanto se é educado, enquanto existe uma troca de mensagens, de conhecimentos, aproveitando as possibilidades da mídia para tanto.

Já que a comunicação é uma das primeiras ações humana, é natural que a mesma passe por um processo evolutivo. Entender como foi e como tem sido esse processo, é importante para a proposta de educar por meio das mídias. É importante assimilar, então, quais transformações políticas, sociais, econômicas e culturais ocorreram no século XX, culminando com o surgimento de tecnologias da comunicação e da informação, pois essas mudanças ditaram diferentes práticas, vivências e formas de vida em sociedade. Enquanto o século XIX preocupou-se com a reorganização econômica e política em função do crescimento industrial, o século XX preocupou-se com a onipresença dos meios de comunicação.

Em um espaço de tempo muito curto (cerca de 20 anos), as novas tecnologias penetraram em todos os campos do nosso cotidiano: “essa mudança técnica não alterou apenas os hábitos da vida, mas também das estruturas do pensamento e da valoração” (McLUHAN apud CARR, 2010, p. 16). A velocidade com que a tecnologia da informação chega e se impõe a nós quase impossibilita a reorganização de hábitos, sendo que a informação por vezes é considerada como o bem de consumo mais importante da Terceira Revolução Industrial por autores como Junquer (2002).

Paralelamente, a globalização surge e abala as referências que serviam de modelos individuais e coletivos, tendo um papel fundamental na manipulação e uniformização da sociedade, gerando uma “erosão social da cidadania” (JUNQUER, 2002, p. 21), numa nova forma de pensar tempo e espaço, fronteira e informação, conhecimento e comunicação. Tudo é visto e acessado instantaneamente, e esse imediatismo, essa inclusão digital, preocupa-se apenas com o acesso e não com o conteúdo e ou contexto da informação. É a era da comunicação,

onde as novas tecnologias permitem que a informação chegue de forma não dispendiosa e rápida, o que torna o leitor mais independente.

A volatilidade da informação disponível hoje já era preocupação de estudiosos de décadas atrás. A proposta comunicativa popular de 1970 é tida como superada para autores como Peruzzo (2002), que afirma que essa proposta não atendeu à sociedade e às mudanças que estavam marcando um novo momento da história, permanecendo restrita aos setores mais combativos. Enquanto em 1970 a prática “comunicativa-cidadã” ganhou visibilidade por conta do período das ditaduras na América Latina, em 1980 e 1990 o que sustenta essas práticas é a luta por uma comunicação democrática e participativa.

Seguindo a linha de raciocínio de Peruzzo, essa nova proposta de espaço educativo com o uso de tecnologias como internet, rádio e TV por parte de organizações comunitárias e ONGs produziu um processo de democratização dos meios de comunicação em massa, ao mesmo tempo em que a mídia também passa a abrir espaço para temáticas de interesse público, ou seja, a partir de 1980 passa a transmitir mensagens de interesses menos mercantis e mais comunitários.

As estatísticas levantadas pela autora revelam que através de leis que regulam as rádios comunitárias, por exemplo, começam permitir depois de 1990 a utilização de veículos de comunicação pelas massas populares. Foi com a luta por uma comunicação democrática e participativa, iniciada no período da ditadura, que grupos como organizações não governamentais e grupos sociais foram influenciados, e a escola não ficou aquém da mudança de paradigmas.

O pesquisador Jesús Martín-Barbero, na leitura de Tatiana Canziani (2009), acredita que, diante das linguagens eletrônicas e audiovisuais, ultrapassam tudo e respondem a novas formas de narrativa os universos diferentes convivam. Tal qual um ecossistema ambiental, surge também o ecossistema comunicativo, que busca a descentralização de vozes e diálogos, e incentiva a interação, com relações harmônicas entre os diferentes atores. Assim como é necessário o equilíbrio entre homem e natureza, é também necessária a presença desses ecossistemas comunicativos nos espaços educativos para que exista uma relação equilibrada em ambientes nos quais vários atores convivem.

Soares (2000) vai desenvolver o conceito de ecossistemas comunicativos de modo mais abrangente, conceito este que constitui a própria aducomunicação. Conforme Soares, a aducomunicação pode ser definida como:

[...] o conjunto das ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos, programas e produtos destinados a criar e a fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educativos presenciais ou virtuais, tais como escolas, centros culturais, emissoras de TV e rádio educativas, centros produtores de materiais educativos analógicos e digitais, centros coordenadores de educação à distância ou *e-learning*, e outros (SOARES, 2000, p. 115).

A educomunicação, dessa forma, é um campo de relação entre saberes. É um espaço de questionamento, de busca e construção de conhecimentos; um campo de ação política, lugar de encontro e debate das diferenças e semelhanças, das aproximações e distanciamentos. É um campo de prática, de discussão.

À primeira vista, comunicação e educação são áreas que não têm ligação alguma. Soares percebe que a educação era vista como o saber oficial, autoritária e atrelada ao Estado; já a comunicação é aberta, sempre à procura do novo e veiculada ao mercado. A junção da educação e da comunicação surge, para o autor, como um novo campo de intervenção que procura ressignificar os movimentos comunicativos na área da educação. Esta junção é toda ação comunicativa no espaço educativo com o objetivo de desenvolver ecossistemas comunicativos, que reforça o papel dos meios de comunicação no ensino formal e informal, como acredita Diegues (2010), ou seja, comunicação e educação, assim como a educomunicação, são áreas do saber que possuem a ação como seu elemento inaugural.

Diegues (2010) constata algumas áreas de intervenção da educomunicação e as descreve da seguinte forma:

- a) Educação para a comunicação: essa área reflete as relações entre produtores, o processo produtivo e a recepção das mensagens. Tem a intenção de ensinar os alunos a lidar com os meios de comunicação de forma consciente. As ações dessa área estão direcionadas para o estudo do lugar e dos meios que ocupam a sociedade e têm o objetivo de ir além da teoria. Preocupa-se com os impactos sociais que os meios de comunicação promovem na sociedade, a participação e a percepção. Apesar dos esforços, a educação para os meios de comunicação não é parte integrante da escola. A popularização da mesma na América Latina contou com o empenho de Paulo Freire e de um grupo de educadores que lutavam contra o imperialismo cultural norte-americano, acreditando na consciência crítica como forma de combatê-lo e, para isso, estas produções priorizam o receptor no sentido de fortalecer seu sentimento de pertencimento ao lugar, ao grupo social, firmando valores. Assim, a chamada “teoria das mediações” supõe que a recepção é mediada pela família, pela escola, pelos amigos, por isso é importante trabalhar os outros intermediários também.
- b) Mediação Tecnológica na Educação: a educomunicação trabalha com temas transversais e valoriza o conhecimento como um todo, de forma que as tecnologias não são utilizadas apenas para melhorar a performance dos professores, mas também dos alunos e da comunidade. O modelo de educação linear tradicional está sendo substituído para o modelo em rede. Por isso ocorre a introdução de novas tecnologias na educação, para a mediação na aprendizagem:

a aprendizagem ocorre quando o indivíduo sente-se tocado, envolvido, conectado. E, como o ambiente mediado por tecnologias pode ajudar a “produzir sentidos”, ele se converte em mediação, porém não é a tecnologia que provoca aprendizagem, mas sim o “sentido”, razão pela qual o campo compete à comunicação (METZKER, 2008, p. 8).

Mas a chegada da tecnologia é diferente para professores e alunos. Professores mostram-se resistentes e até receosos, enquanto os alunos se sentem atraídos e, nessa brincadeira, os professores passam a ser aprendizes dos próprios alunos, o que mostra que o ensino não se restringe à sala de aula e os objetivos da educação têm que ir além do conteúdo escolar. Por tudo isso, a falta de orientação dos professores pode ser um obstáculo para a realização da mediação tecnológica na educação.

- c) **Gestão da Comunicação em Espaços Educativos:** essa é a área de planejamento, realização e execução dos projetos, criando e implementando ecossistemas comunicacionais tanto em espaços formais quanto informais. Sua principal característica é a interface que o educador faz entre a Comunicação e a Educação. A escola é vista como um mundo com conexões externas e, por isso, a importância de romper com métodos tradicionais. Assim, essa área se dedica a garantir que todos os envolvidos em projetos educacionais sejam liderados por pessoas competentes que usem adequadamente a tecnologia.
- d) **Expressão Comunicativa através da Arte:** é uma área nova que trabalha com arte-educadores. A educação incentiva os indivíduos a se expressar pela forma da arte, dando espaço para livre expressão e sujeitos sociais.

Segundo estatísticas levantadas por Jorge (2004), as crianças passam cerca de 3,5 horas por dia em frente a televisão: “em estudo feito pela Unesco, o tempo que as crianças gastam assistindo a televisão é, pelo menos, 50% maior que o tempo dedicado a qualquer outra atividade do cotidiano, como fazer a lição de casa, ajudar a família, brincar, ficar com os amigos e ler” (JORGE, 2004, apud RIBEIRO, 2012, p. 2).

Por estarem presentes no dia a dia das crianças, os meios de comunicação, na maioria das vezes, são vistos como vilões sutis que as influenciam. Segundo a linha de pensamento da mesma autora, a admiração que as crianças tinham por seus pais, avós e tios é transferida, na adolescência, aos atores, atrizes, cantores, jornalistas e apresentadores da televisão, cinema, rádio, internet. Esse é um dos motivos que reforça a importância de a escola trabalhar os meios de comunicação e ensinar o aluno a receber, da forma mais proveitosa possível, a quantidade gigantesca de informações a qual é exposto todos os dias.

Caminhando nessa direção, Martín-Barbero (2000, p. 55) afirma que “a escola deixou de ser o único lugar de legitimação do saber, pois existe uma multiplicidade de saberes que circulam por outros canais, difusos e centralizados”. O educador se torna, então, importante, à medida que as técnicas educacionais estão entre a pedagogia e a didática e o uso das tecnologias em sala faz dos meios de comunicação realidades didáticas, e não meras ferramentas no ensino. Esse profissional reconhece que não é mais o único que tem direito à palavra, porque a informação pertence a todos, e isso coloca professores e alunos no mesmo patamar de aprendizado. Para os educadores, aprender é um processo coletivo onde as diferenças devem ser respeitadas; é pensar de forma multidisciplinar e multimidiática.

Acreditando que é necessário existir uma troca de conhecimentos entre mestre e aluno, uma igualdade entre os seres, que Soares afirma:

Um novo referencial para a relação educador-educando, o aluno pode ensinar ao mestre (principalmente a manipulação das novas tecnologias), os alunos podem ensinar uns aos outros (principalmente confrontando seus pontos de vista ou suas fontes de informações ou suas soluções para o problema, em diálogo direto, por correio eletrônico ou fórum mediado) (SOARES, 2009 apud SANTOS; TONUS, 2010, p. 103).

É nesse cenário que Paulo Freire, desde a década de 1970, retratou que a Educação é diálogo, é o encontro de interlocutores, e que “o educador já não é mais o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1978 apud SARTORI; SOARES, s.d. p. 10).

No bojo dessa discussão, Jacquinet (1998) revela em seus estudos que é importante reconhecer que não existe somente um saber midiático e outro saber, escolar. Primeiro porque, seja ou não de nossa vontade, os alunos terão contato com o mundo além de casa e, depois, porque a escola e os meios de comunicação possuem pontos em comum, sendo que o que se aprende na escola pode ajudar a compreender o que eles veem na mídia e vice-versa.

Esse pensamento é reforçado por Jacquinet quando este afirma que, a partir de 1940, mudam-se os impactos dos meios de comunicação e o que se sabia sobre comunicação pedagógica, visto ser seguida por um modelo matemático e funcionalista da informação, o qual enfatiza uma educação unidirecional de emissor para receptor, ao passo que as ideias neomarxistas da escola de Frankfurt “diabolizavam” a relação escola-televisão, fazendo com que os professores temessem tal relação em particular. Mas no final do século XX, por volta de 1980, novas perspectivas mostram uma mudança pedagógica da transmissão para a mediação:

o receptor é visto agora como co-construtor da mensagem, e acredita-se que o conhecimento seja resultado das interações do sujeito com os outros sujeitos e, porque não, com os próprios meios de comunicação.

Como afirma Baccega, ao chegar às salas de aula, as crianças já estão alfabetizadas. É uma alfabetização “pós-moderna”, já que a interação com os meios de comunicação faz com que, logo cedo, as crianças percebam que o conhecimento não está somente nos bancos das escolas ou nos professores.

Outra faceta dessa deslocação se manifesta nas fontes legitimadoras das aprendizagens. Antes, o livro tinha “a última palavra” nos combates do professor em sala de aula. Agora, a última imagem está na tela, a última palavra a tem os sujeitos-audiência e seus olhos: “se vejo na televisão, eu creio, é verídico, se não o vejo, posso duvidar e desconfiar”. (BACCEGA, 2002 apud CANZIANI, 2009, p. 68)

Nesse sentido, é essencial que o professor se aproxime dos meios de comunicação e se familiarize com eles aproveitando suas potencialidades, controlando sua eficiência e utilizando-os para criar novos saberes: “a escola deixa de ser o único local de legitimação do saber, pois existe uma multiplicidade de saberes que circulam por outros canais, difusos e descentralizados” (CANZIANI, 2009, p.64). Os alunos vivem submersos nos meios de comunicação fora da sala de aula, por isso a mídia deve ser utilizada como proposta de fonte de aprendizado extra. Também deve ser valorizado o local em que o aluno vive, sua organização social, sua etnia, os professores com os quais já teve contato e até a igreja que frequenta, pois são estes agentes externos aos muros da escola que também marcam a forma com que cada indivíduo vai enxergar o mundo. Assim, uma sincronia entre escola, meios de comunicação e comunidade irão formar o aluno como cidadão para o mundo, e esse é um dos desafios da educomunicação.

Para romper com uma cidadania associada ao consumismo capitalista, com um público hipnotizado pela ideologia, é preciso formar um novo sujeito, com diferentes significados. Esse conceito começa a mudar na metade século passado, através da comunicação popular, quando o público se torna mais capaz de rejeitar a informação produzida e passa a ser um usuário mais crítico e consciente. É preciso rever as relações de comunicação dentro das escolas, formando espaços democráticos e aperfeiçoando sempre os ecossistemas comunicativos, possibilitando ao aluno conviver com os meios de comunicação de forma positiva, desenvolvendo um espírito crítico e usando adequadamente os meios de informação nas práticas educativas, além de facilitar a aprendizagem e incentivar os alunos, professores e a comunidade a se expressar. As críticas feitas aos meios de comunicação não eram no sentido de questionar a existência dessas mídias, mas de alertar para a utilização que se fazia delas. Essa preocupação, aliada à preocupação de a

educação conscientizar os usuários dessas mídias, marcam o início dos trabalhos da educomunicação, em meados de 1970.

Pela educomunicação se promove a educação emancipatória, que prepara o sujeito para pensar e desenvolver seu senso crítico, segundo Metzker (2008). A preocupação não deve ser a emissão das informações, mas a recepção deve ser trabalhada para que a pessoa aprenda a entender a mensagem. Por isso a escola não deve se limitar a fazer um recorte sobre os saberes, tendo a função de mediar a aquisição de conhecimentos e, ainda, possibilitar “uma conscientização e o desenvolvimento de uma autonomia crítica do aluno/cidadão frente aos meios de comunicação que, de repente sozinho, ele não conseguisse desenvolver” (CANZIANI, 2009, p. 54).

Para se atingir esses objetivos, são necessárias várias ações, incluindo no processo desde o plano pedagógico da escola até a participação da comunidade escolar. “Enfim, o objetivo principal das ações educacionais é o crescimento da autoestima e da capacidade de expressão das pessoas, tanto individualmente quanto em grupo” (METZKER, 2008, p. 5). Nesse sentido, a comunicação, enquanto espaço de convívio humano, de produção de conhecimento e de mudanças sociais, se volta para a educação para encontrar, nas relações sociais, a forma de trabalhar os aspectos críticos e comportamentais do público. Em contrapartida, a escola vê nos meios de comunicação um instrumento para ajudar a formar o senso crítico, o pensamento, a leitura, a análise de textos, imagens e as estratégias de comunicação, conforme a leitura de Jawsnicker (2008).

Além de dedicar-se aos ensinamentos científicos, a educomunicação se preocupa também em preparar os alunos para o exercício de seus direitos e ensiná-los a receber, da forma mais proveitosa possível, o bombardeio de informações ao qual estão expostos, por meio de um diálogo em que todos podem expor o que pensam e ouvir ao que o outro pensa também, produzindo um novo discurso em conjunto. É no exercício de enfrentamento de diversos pontos de vista, junto com as experiências pessoais e modos de vida de cada um, que se forma o senso comum. E para respeitar os pensamentos e decisões individuais, aprender a olhar uma matéria jornalística, por exemplo, e ter argumentos que sejam positivos ou contrários, ter uma relação mensageiro-receptor mais saudável, necessitamos da educomunicação. Este pensamento é reforçado por Schaun (2002), para quem:

Atuar dentro e fora dos muros, servir de ponto de mediação, de integração e de reflexão, saindo do impasse e transitando nos vários territórios, comunicar não apenas os enunciados científicos e técnicos, mas produzir a comunicação de discursos éticos, estéticos e sobretudo políticos que mirem transformações e inclusões sociais – esses, os objetivos do educador (SCHAUN, 2002, p. 84).

A escola passa a ser questionada quanto às suas práticas metodológicas tradicionais que pensam o saber científico em uma cultura livresca. Culpam-se os meios de comunicação e os conhecimentos facultados às novas tecnologias pela depreciação da escola. Para Jacquinet (1998), a questão é que os meios de comunicação, mais especificamente os audiovisuais, chegam às escolas sem que haja tempo de analisar seus resultados aplicados à educação. É impossível conter esse avanço e é impossível que os professores não sejam preparados para lidar com os media e sala de aula.

Essa situação é reforçada por Jawsnicker (2008), que afirma que a insegurança dos professores em relação ao uso pedagógico dos meios de comunicação se dá pelo fato de que a escola considera contraditória a relação entre os media e a sociedade. De um lado a mídia é criticada por estimular um consumo alienante, mas os professores reconhecem que ela é muito mais atraente que a escola.

Muitas vezes o professor, por desconhecer as etapas da produção jornalística, valoriza mais a aula expositiva e elimina das aulas o que sai na mídia. É importante que este profissional entenda que uma matéria jornalística está sujeita a seleções arbitrárias por quem a editou, por isso é importante olhar criticamente a informação e não tomá-la como crença ou como absoluto reflexo da realidade.

O uso das práticas de educomunicação em sala serve para ajudar o recebimento mais saudável das informações pelos alunos. E para que essa aplicação seja mais eficaz, a escola precisa de professores capacitados que compreendam seu sentido e que estejam dispostos a utilizar-se dessas práticas, sendo necessária a presença de um profissional que faça este intermédio, o educador, que, segundo Jacquinet (1998, p. 10), “é alguém que tem dupla função teórica, trabalhando na convergência entre as ciências da educação e as ciências da comunicação”. Nessa perspectiva, compreende-se que esse profissional é quem vai elaborar diagnósticos, coordenar projetos na inter-relação comunicação e educação, implementar programas com o intuito de se relacionarem com a mídia, e assessorar educadores no adequado uso dos recursos da comunicação enquanto instrumento de expressão da cidadania. O educador, enfim, reconhece que o professor não é o único que acumula conhecimento, pois este é construído em conjunto na sala de aula e ele respeita essa diversidade de representações.

Essa forma de conduzir a educação proposta por esses teóricos caminha junto com uma proposta educativa prática e participativa no campo da historiografia. Unir educomunicação e ensino de História, nesse sentido, torna-se uma tarefa possível, atual e agradável.

Aprofundando-nos no ensino de História, percebemos que, no século XIX, este seguia a linha positivista, cujo objetivo era ensinar a História pontual, de momentos da origem até a atualidade. A narrativa do professor era endossada

pelos livros didáticos. Era uma História na qual os documentos escritos é que tinham validade, e o trabalho do historiador se resumia em extrair desses documentos as informações que estavam ali contidas. Para Schmidt (2004), as transformações ocorridas com a pedagogia da Nova Escola mudaram a forma de usar os documentos históricos em sala de aula. O aluno passou a ser considerado o centro do processo ensino-aprendizagem e o professor se tornou um orientador. O documento ainda continua sendo a prova do real, mas foi com a renovação historiográfica do século XX que houve uma renovação da concepção de documento histórico.

Ainda na perspectiva dessa autora, o documento passa a ser visto como índice do passado e seu uso e utilização em sala de aula também são repensados para permitir ao aluno estabelecer um diálogo com a realidade e proceder à análise histórica, havendo, portanto, uma interação entre as fontes históricas. Antes, apenas os documentos escritos eram considerados como verdadeiros, agora este é um leque muito maior, que contempla o cinema, a literatura, os relatos orais e, porque não, os meios de comunicação.

Sendo assim, uma nova compreensão da ciência histórica vem moldando as práticas de ensino nas últimas décadas, na qual teoria e prática se unem defendendo a História ligada ao cotidiano. Trata-se da cultura histórica, que entende a importância do despertar de uma consciência histórica prática para as salas de aula.

Existem diversas narrativas históricas, construídas pelas memórias coletivas ou produzidas por instituições. Aos profissionais da área não basta apenas ensinar a verdade histórica da disciplina, mas exercitar os estudantes para a construção do conhecimento. A cultura histórica pode ser concebida pela pluralidade; para isso, é preciso analisar as diversas tradições de determinada cultura, desenvolvendo a tradição de se estudar as escolas locais, aquilo que está mais próximo dos alunos.

Para Flores (2007),

Entendo por cultura histórica os enraizamentos do pensar historicamente que estão aquém e além do campo da historiografia e do cânone historiográfico. Trata-se da intersecção entre a história científica habilitada no mundo dos profissionais, como historiografia, feita, apropriada e difundida por uma plêiade de intelectuais, ativistas, editores, cineastas, documentaristas, produtores culturais, memorialistas e artistas que disponibilizam um saber histórico difuso através de suportes impressos, audiovisuais e orais (FLORES, 2007, p. 95).

Nesse aspecto, a História não é exclusividade dos historiadores, podendo ser narrada por escritores, cronistas, memorialistas e cineastas. O professor não é o único que ensina História e nem é ele quem está mais no centro das discussões.

Jörn Rüsen é um dos maiores representantes da cultura histórica. Para Barrom e Cerri (2012), ele pertence a uma geração de intelectuais que cresceu depois da Segunda Guerra Mundial e tem como inspiração a filosofia iluminista, diferenciando-se dos autores de sua época e interessando-se pelo método que havia sido abandonado frente às tantas mudanças econômicas e sociais de então. Para alguns teóricos, Rüsen surge como forma de resposta a um desconforto causado pelos *Annales*, pois, conforme ele, a História precisa ser compreendida e teorizada a partir de um conjunto, ou seja, diante das várias outras correntes filosóficas em voga, como positivismo, hermenêutica, marxismo, história social. Ele propõe um conceito que assimile as diferenças entre as correntes historiográficas contemporâneas e uma identidade comum. É uma teoria desenvolvida por ele que pode ser apresentada como uma resposta aos pós-modernos e, portanto, aos diferentes modelos de ciência histórica.

E assim, Rüsen propõe um novo sentido para a História, onde o passado tem um sentido a partir de sua interpretação no presente, onde o sujeito tem uma identidade e ele entende o mundo a partir de suas memórias e experiências. Isso é ter a consciência histórica, é perceber que a História tem uma função prática na vida das pessoas, que ela é útil, como afirmam Marrera e Souza (2013). É o que acontece em uma sala de aula.

O aprendizado histórico é um processo da consciência que se dá entre os dois pontos de referência seguintes. De um lado, um dado objetivo da mudança temporal do homem e de seu mundo no passado. De outro, um sujeito determinado, uma autocompreensão e uma orientação da vida no tempo. O aprendizado histórico caracteriza-se, pois, como um movimento duplo: algo objetivo torna-se subjetivo, um conteúdo da experiência de ocorrências temporais é apropriado, simultaneamente, um sujeito confronta-se com essa experiência que se objetiva nele (RÜSEN, 2007 apud BARROM; CERRI, 2012, p. 1004).

Nesse sentido, ao tentar se localizar social e culturalmente, o indivíduo, num movimento dialético, interioriza experiências do passado, refazendo-as enquanto sujeito do presente, ou seja, ele olha seu passado e o interpreta. Esse exercício é o que resulta no processo de aprendizagem, é o ponto de convergência entre consciência da história didática e ensino de História.

A consciência histórica proposta por Rüsen, segundo Marrera e Souza (2013), não pode ser vista somente como conhecimento do passado, mas também como meio de entender o presente e antecipar o futuro.

Que os homens tenham consciência da história baseia-se, afinal, no fato de que o seu próprio agir é histórico. Como usam intencionalidade, os homens inserem, pois, seu tempo interno [...] no contato com a natureza externa, na confrontação com as condições e as circunstâncias de seu agir, nas suas relações com os demais homens e

com si mesmos. Com isso, o agir humano é, em seu cerne, histórico (RÜSEN, 2001 apud MARRERA; SOUZA, 2013, p. 1071).

Nesse aspecto, a interpretação que o sujeito faz de sua experiência de vida, orienta suas ações e dá sentido às relações cotidianas, e assim entendemos que a história não é exclusividade dos professores, mas está nas ações cotidianas, através das inúmeras narrativas que estabelecemos dia a dia.

Para Azevedo e Lima (2001), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1990 articulam a disciplina História com a realidade do aluno, substituindo a memorização pela reflexão e a valorização da história local. O conceito de fonte histórica muda também: são inseridas músicas, cinema e jornalismo para se ensinar História, mas grande parte dos professores não estava preparada para lidar com essas mudanças e a reflexão sobre a natureza, a complexidade e os elementos históricos não era trabalhada. Essas fontes eram vistas enquanto objetos ilustrativos. A grande questão, agora, é que os professores sejam capacitados para lidar com essa nova realidade, dominando suas ferramentas de trabalho (os documentos), o referencial teórico e as discussões metodológicas.

Com o intuito de que a História tenha uma linguagem prática e teórica, não voltada somente para um estudo empírico e sim para aplicabilidade nas salas de aula, a educação histórica objetiva o desenvolvimento de crianças e jovens de forma desafiante e criativa. É preciso que o professor construa uma ponte entre seus alunos e a disciplina História.

Considera-se que as crianças já possuem um conjunto de ideias históricas ao chegar às salas de aula. A escola já não pode mais ignorar a família, a comunidade e os meios de comunicação que são importantes fontes de conhecimento histórico para jovens, que se manifestam de forma desfragmentada e desorganizada, e o professor é importante nesse momento para ajudar elaborar essas ideias.

Portanto, a consciência histórica liga-se ao estar no mundo e ao viver em sociedade. A mudança paradigmática que Rüsen provoca sobre a consciência histórica é referência para as práticas de ensino, pois alia teoria e prática para uma compreensão da História enquanto ciência, relacionada ao dia a dia. A proposta educacional coincide com a proposta da cultura histórica e, dessa forma, busca no uso das mídias dentro do ambiente escolar outras formas de documentos históricos, aliados à valoração individual, construindo o conhecimento pelo diálogo e pelo respeito das diferenças.

### **3 CONCLUSÃO**

Diante dessas considerações, acreditamos que a comunicação é uma área de mudanças e permite a interdisciplinaridade, e que a educação pode transformar-se

em campo de exercícios da própria comunicação. Não é possível fazer educação sem considerar os fenômenos massivos dos meios de comunicação. Para isso, é preciso derrubar paredes e estabelecer pontes entre os dois campos e o contexto sociocultural e, acima de tudo, não ver essas áreas como concorrentes, mas como complementares. A educomunicação é um campo que atua nas atividades de intervenção política e social, na formação crítica dos processos históricos voltados para uma leitura crítica dos meios de comunicação, seja no ensino formal ou não (organizações e instituições da sociedade civil), nas empresas, nos meios de comunicação, nos movimentos populares e nas organizações não governamentais. Portanto, a educomunicação propõe a formação de cidadãos críticos, participativos e inseridos no meio social e na comunicação democrática. É uma realidade que precisa ser mais bem entendida e praticada no ensino de História para que a sociedade, de forma conjunta, descubra novos caminhos para a resolução de problemas. Como a pesquisa apresentada se encontra em andamento, propomos observar em campo se a escola pública tem cumprido seu papel de formar cidadãos capazes de ter um mínimo de conhecimento crítico e, ainda, atestar se, nas aulas de História, essa discussão tem sido feita com os alunos, colocando-os como parte integrante do processo. Espera-se, também, perceber como os diferentes meios de comunicação estão presentes nas aulas de História e como os professores utilizam os recursos midiáticos para dinamizar as aulas e incentivar a participação e a cidadania dos estudantes.

## REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, C. B. de; LIMA, A. C. da S. O uso de fontes e diferentes linguagens no ensino de História na educação básica. **Roteiro**, Joaçaba, v. 36, n. 1, p. 55-80, jan./jun. 2001. Disponível em: <<http://editora.unoesc.edu.br/index.php/roteiro/article/view/791>>. Acesso em: 3 abr. 2015.
- BAITELLO JR., N. **A serpente, a maçã e o holograma**: esboços para uma Teoria da Mídia. São Paulo: Paulus, 2010.
- BARCA, I. Educação histórica: uma nova área de investigação. **Revista da Faculdade de Letras**, Porto, v. 2, p. 13-21, 2001.
- \_\_\_\_\_. Marcos de consciência histórica de jovens portugueses. **Currículo Sem Fronteiras**, Braga, v. 1, n. 1, p. 115-126, jan./jun. 2007.
- \_\_\_\_\_. Ideias chave para a educação histórica: Uma busca de (inter) disciplinariiedades. **História Revista**, Goiânia, v. 17, n. 1, p. 37-51, jan./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/historia/article/view/21683/12756>>. Acesso em: 16 jan. 2015.
- BARCA, I.; MARTINS, E. de R.; SCHIMIDT, M. A. Jörn Rüsen e o ensino de história. **Revista Brasileira de História da Educação**, Curitiba, v. 11, n. 2, p. 91-197, mai./ago. 2011.

- BAROM, W. C.; CERRI, L. F. A teoria da História de Jörn Rüsen entre a Modernidade e a Pós-modernidade: uma contribuição à didática da História. **Educação Real**, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 991-1008, set./dez. 2012.
- BESSAGIO, N. M.; VELHO, A. P. M. Educação e comunicação: caminhos para o ensino de História. **Rebej**, Ponta Grossa, v. 1, n. 9, p. 63-91, jan./jun. 2012.
- CANZIANI, T. **TV Paulo Freire: desafios para a construção de uma televisão educativa**. 2009. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.
- CERTAU, M. de. A operação historiográfica. In: CERTAU, M. de. **A escrita da História**. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982; p. 65-118.
- CONCI, T. C. Narrativa histórica: uma nova perspectiva em sala de aula. In: Seminário de Educação Histórica – Desafios da aprendizagem na perspectiva da Educação Histórica, 3, 2010, Curitiba. **Anais...** Paraná: UFPR, 2010, p. 49-58.
- DIEGUES, V. M. S. **Educomunicação: produção e utilização de podcasts na dinamização de uma web radio**. 2010. 150 f. Dissertação de Mestrado (Tecnologia Educativa) – Instituto de Educação, Universidade do Minho, Portugal, 2010.
- FLORES, E. C. Dos feitos e dos ditos: História e Cultura Histórica. **Revista de História**, João Pessoa, v. 16, p.83-102, jan./jun. 2007.
- GERMINIANI, G. Educação histórica: a constituição de um campo de pesquisa. **Revista Histedbr**, Campinas, v. 42, p. 54-70, jun. 2011. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/histedbr/article/view/3261>>. Acesso em: 3 set. 2014.
- GUTIERREZ, F. **Linguagem total: uma pedagogia dos meios de comunicação**. São Paulo: Summus, 1978.
- Intercom: Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. XIII Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sudeste – São Paulo – 07 a 10 de maio de 2008.
- JACQUINOT, G. O que é um educador: o papel da comunicação na formação dos professores. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO, 1, São Paulo, maio 1998. Disponível em: <<http://www.usp.br/nce/aeeducacao/saibamais/textos/>>. Acesso em: 04 jun. 2014.
- JAWSNICHER, C. Educação: reflexões sobre teoria e prática – a experiência do Jornal do Santa Cruz, p. 1-11, 2008. Disponível em: <<http://www.bocc.ubi.pt/pag/jawsnicker-claudia-educomunicacao.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2014.
- JUNQUER, Â. et al. **Novas competências na sociedade do conhecimento**. Campinas: Leitura Crítica, 2002.
- MACHADO, E. S. **Pelos caminhos de Alice: vivências na Educomunicação e a dialogicidade no Educom.tv**. 2009. 150 f. Tese (Doutorado) – Ciência da Comunicação, Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.
- MARRERA, F. M; SOUZA, U. A. A tipologia da consciência histórica em Rüsen. **Revista Latino-americana de História**, Porto Alegre, v. 2, n. 6, p. 1699-1077, ago. 2003.

MARTÍN-BARBERO, J. M. Retos culturales de la comunicación a la educación: elementos para una reflexión que esta por comenzar. **Revista Reflexiones Academicas**, Santiago, n. 12, p. 45-57, 2000.

METZKER, G. F. R. Educomunicação: o novo campo e suas áreas de intervenção social. In: CONGRESSO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO NA REGIÃO SUDESTE, 13, São Paulo, p. 1-15, 2008. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/16370414/Educomunicacao-o-novo-campo-e-suas-areas-de-intervencao-social#scribd>>. Acesso em: 30 jul. 2014.

MONTEIRO, A. M. A História ensinada: algumas configurações do saber escolar. **Revista História e Ensino**, Londrina, v. 9, p. 37-62, out. 2003.

\_\_\_\_\_. **Ensino de História: entre história e memória**. p. 1-26, s.d.. Disponível em: <[www.ufrj.br/graduacao/prodocencia/publicacoes/pesquisa-pratica-educacional/artigos/artigo1.pdf](http://www.ufrj.br/graduacao/prodocencia/publicacoes/pesquisa-pratica-educacional/artigos/artigo1.pdf)>. Acesso em: 23 dez. 2013.

PERUZZO, C. M. K. Comunicação comunitária e educação para a cidadania. **Revista Pcla**, v. 4, n. 2, s.p., out./dez. 2002. Disponível em: <[http://www2.metodista.br/unesco/PCLA/revista13/artigos 13-3.htm](http://www2.metodista.br/unesco/PCLA/revista13/artigos%2013-3.htm)>. Acesso em: 7 fev. 2014.

RIBEIRO, R. R. A Educomunicação como alternativa para criação de ecossistemas comunicativos nas organizações: uma análise do Programa “Veja na Sala de Aula”. **Revista Comunicação e Informação**, Goiânia, v. 15, n. 2, p. 80-86, jul./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/ci/article/view/24570>>. Acesso em: 12 ago. 2015.

SANTOS, A. C.; TONUS, M. Meios de comunicação e educação biopsicossocial: jornalismo e educação em ações de Educomunicação. **Revista em Extensão**, Uberlândia, v. 9, n. 1, p. 101-128, jan./jun. 2010.

SATORI, A. S.; SOARES, M. S. **Concepção dialógica e as NTIC: a educomunicação e os ecossistemas comunicativos**. p. 1-14, s.d. Disponível em: <<http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/86.pdf>>. Acesso em: 30 jan. 2015.

SCHMIDT, M. A. **História com pedagogia: a contribuição da obra de Jonathas Serrano na construção do código disciplinar da História no Brasil**. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 24, n. 48, 2004. p. 189-219.

SILVA, R. C. da. A dimensão narrativa e a didática da História em Jörn Rüsen. **Opsis**, Catalão, v. 9, n. 12, p. 173-176, jan./jun. 2009.

SCHAUN, Â. **Educomunicação: reflexões e princípios**. Rio de Janeiro: Mauad, 2002.

SOARES, D. **Educomunicação o que é isto?**, São Paulo, p. 1-12, 2006. Disponível em: <[http://www.portalgens.com.br/baixararquivos/textos/educomunicacao\\_o\\_que\\_e\\_isto.pdf1](http://www.portalgens.com.br/baixararquivos/textos/educomunicacao_o_que_e_isto.pdf1)>. Acesso em: 8 set. 2014.

SOARES, I. de O. **Educomunicação: o conceito, o profissional a aplicação – contribuições para a reforma do ensino médio**. São Paulo: Paulinas, 2000.

\_\_\_\_\_. **Uma educomunicação para a cidadania. Núcleo de Comunicação e Educação**, São Paulo, p. 1-14, s.d., Disponível em: <<http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/6.pdf>>. Acesso em: 3 fev. 2014.

\_\_\_\_\_. **Comunicação/Educação: a emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais**. *Contato*, Brasília, v. 1, n. 1, s.p., jan./mar. 1999.

# 3

## CAPÍTULO

# ENSINO DE HISTÓRIA A PARTIR DO TEATRO: ENTRE PRÁTICAS E REPRESENTAÇÕES

*Maria Helena Gondim Almeida<sup>1</sup>*

**Resumo:** O que justifica a presente proposta de pesquisa, ainda em desenvolvimento no Programa de Mestrado Profissional em História da Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão, é pensar o teatro como possibilidade para trabalhar temáticas históricas propostas nos currículos escolares, abordando os temas de forma interessante, produtiva e prazerosa. O objetivo é explorar a capacidade criativa dos alunos e professores, que podem partir de uma perspectiva interdisciplinar para a produção do conhecimento no ensino de História.

**Palavras-chave:** ensino de história; teatro; representações; práticas.

---

1 Unidade Acadêmica Especial de História e Ciências Sociais, Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão, Catalão – GO, Brasil  
E-mail de contato: leninhagondimalmeida@gmail.com

**Abstract:** What justifies this proposed research development in the Professional Master's Program in UFG-RC history is to think of theater as a possibility to work proposed themes in school curricula to address the issues in an interesting, productive and enjoyable way. The aim is to explore the creative ability of students and teachers, who can make use of interdisciplinarity to the production of knowledge in teaching history.

**Keywords:** history teaching; theater; representations; practices

## 1 INTRODUÇÃO

O presente texto tem como objetivo apresentar algumas reflexões, ainda que embrionárias, sobre as discussões propostas pelo projeto de mestrado desenvolvido na Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão, pelo PPGH – Mestrado Profissional.

### 1.1 Uma conversa inicial

Ao iniciar minha carreira como docente no ensino fundamental na rede pública municipal da cidade de Uberlândia – MG, em 1992, sempre me encantei por atividades criativas que envolviam práticas de ensino utilizando o teatro como possibilidade metodológica, a partir de um conteúdo de História, recurso que tinha por objetivo fundamental construir novos caminhos de comunicação com os alunos.

O teatro, como recurso metodológico, ensina os alunos a viver e a ampliar seus horizontes culturais, bem como perder a timidez e se colocar no lugar do outro, tornando-se, com isso, um artefato eficaz para o desenvolvimento da capacidade cognitiva, uma vez que, desperta nos alunos o interesse por temas, textos e autores variados.

O uso do teatro como prática metodológica ajuda a desenvolver no aluno a noção de trabalho em grupo e a capacidade de resolver melhor situações que exigem improviso. De acordo com Koudela (1990), consultora do Ministério da Educação na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), “o teatro é um exercício de cidadania, um meio de ampliar o repertório cultural de qualquer estudante” (ARAÚJO, 2004, s.p.), enfatizando, assim, as inúmeras habilidades desenvolvidas com essa prática.

Acreditando no uso do teatro como recurso metodológico na prática de ensino, de forma que o desenvolvimento desta pesquisa junto ao Programa de Mestrado Profissional em História UFG/CAC pauta-se na possibilidade de produzir conhecimentos que contribuirão para a reflexão e promoção dos saberes e das práticas de ensino de História. É importante ressaltar que nós, professores de

História, temos um papel fundamental na formação da consciência histórica dos alunos através da ampliação da relação ensino-aprendizagem, e da incorporação de diferentes linguagens no processo educativo. Diante disso, acreditamos que o teatro constitui um recurso metodológico eficaz para alcançar tais objetivos no que concerne o ensino e a aprendizagem.

Com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996, p. 1-2), a arte foi reconhecida como área de conhecimento no currículo escolar. Com a aplicação da referida lei, o teatro alcançou um espaço dentro das escolas como linguagem artística, sugerida pelos PCNs, a ser trabalhado na disciplina de Arte. Mas outras disciplinas, principalmente História, abraçaram a possibilidade do uso do teatro, tendo como perspectiva conteúdos relacionados aos processos históricos. Mesmo com pouquíssimo espaço para discussões, reflexões metodológicas e práticas criativas de ensino em sala de aula, não houve desistência por parte dos professores envolvidos, no sentido de avanço na discussão sobre o uso de linguagens artísticas no ensino de História, principalmente sobre o trabalho com o teatro.

Há algum tempo, novas correntes historiográficas, especialmente do campo da nova história cultural, muito têm contribuído para que os professores pensem conceitualmente a sua prática educativa, e mesmo não conseguindo, ainda, avançar na sua concepção metodológica e prática pedagógica devido a implicações e limitações na formação dos professores, tentam descobrir os fios, tecer a trama e traduzir o mundo a partir da cultura. A História trabalha com a mudança no tempo, e a história cultural assinala a reinvenção do passado através das práticas e representações de mundo partilhadas pelos sujeitos históricos. Para D'Assunção (2011),

“representação”, no campo da História e das Ciências Humanas, é uma palavra com múltiplos significados. As “práticas” se referem aos fazeres, aos modos de agir, as “representações” dizem respeito aos modos de ver e conceber o mundo através de imagens, de esquemas mentais. Assim, há um entrelaçamento entre o fazer e o conceber, ou seja, há uma arquitetura entre “práticas” e “representações” (D'ASSUNÇÃO, 2011, p. 12).

Na nova história cultural, os objetos historiográficos, bem como os temas de abordagem, têm se expandido de forma significativa, o que viabiliza os mais variados estudos sobre a cultura popular, a cultura letrada e as representações sociais, dentre outros. Os historiadores contemporâneos defendem que todos os seres humanos produzem cultura porque “se comunicam por meio dos gestos, do corpo e da sua maneira de estar no mundo social, isso é, do seu ‘modo de vida’” (D'ASSUNÇÃO, 2011, p. 13).

A despeito da contribuição de vários autores para a história cultural, D'Assunção cita Roger Chartier, um dos mais conhecidos historiadores da atualidade. Sua

especialidade é a pesquisa sobre leitura, com ênfase nas práticas culturais da humanidade desenvolvidas em torno do ato de ler, seus objetos e fazeres. Desse modo, o autor afirma que constituem

[...] práticas culturais não apenas a feitura de um livro, uma técnica artística ou uma modalidade de ensino, mas também os modos como, em uma dada sociedade, os homens falam e se calam, comem e bebem, sentam-se e andam, conversam ou discutem, solidarizam-se, morrem ou adoecem, tratam seus loucos ou recebem os estrangeiros (D'ASSUNÇÃO, 2011, p. 17).

Com isso, pode-se situar a pesquisa aqui exposta dentro do referencial teórico da história cultural, pois é ela que instrumentaliza a interpretação da história necessária ao trabalho proposto.

## 2 OBJETIVO

Na perspectiva de que todos os homens produzem cultura e estão inseridos das mais diferentes formas nos processos históricos, é importante que o professor, dentro do espaço escolar, apresente questões que tenham como objetivo problematizar as relações cotidianas que são construídas e vivenciadas pelos alunos. Partimos do pressuposto de que o interesse pelo estudo de História, de uma forma participativa e prazerosa, pode ser despertado a partir do momento em que o professor conscientiza o aluno de que ele se insere como sujeito nos processos históricos e como construtor da cultura que o circunda.

Nesse sentido, propomos tomar o teatro como fonte, como linguagem, mas principalmente como metodologia de ensino de História. Isso porque esta é uma pesquisa que tem como principais objetivos compreender a contribuição do teatro para o ensino de História e identificar se os estudantes são incentivados pelos professores a criar suas próprias encenações ou encenam espetáculos prontos. Ou seja, tem-se os objetivos de tentar entender como o teatro tem sido usado nas escolas e como tem servido ao próprio processo de ensino-aprendizagem. Ainda, investigar o conhecimento técnico dos professores sobre teatro e, também, verificar se há apoio da direção da escola e supervisão pedagógica, no sentido de dar suporte aos professores e alunos no desenvolvimento e montagem de uma peça no espaço escolar.

Tencionamos, por fim, comparar como outras escolas estão envolvidas em projetos teatrais e investigar o porquê da falta da disciplina de Teatro no currículo escolar. Ainda nesta perspectiva, pretendo relacionar e refletir sobre o papel da história, da memória e do teatro no processo de construção de conhecimentos dos professores e estudantes acerca da realidade em que vivem; apresentar o diagnóstico da pesquisa; e elaborar uma metodologia para o uso do teatro no ensino de

História numa perspectiva interdisciplinar. Esses objetivos estão alicerçados nas experiências que tenho vivido e que mostram a pertinência do uso do teatro como metodologia de ensino-aprendizagem.

### 3 METODOLOGIA

O meu envolvimento com alunos na atividade teatral nas escolas sempre foi algo de relevância, haja vista que os mesmos muitas vezes encenam peças durante a apresentação de trabalhos em feiras culturais ou mesmo em sala de aula. Já apresentamos algumas produções teatrais, como *Caravelas no Novo Mundo* (1995), de Antônio Augusto da Costa Faria, abordando os primeiros contatos dos europeus com os índios do Brasil, e fizemos algumas atividades teatrais durante os estudos sobre a República Velha (1889-1930), período de grande instabilidade política: a difícil situação econômica dos pobres e a insatisfação com o domínio das oligarquias geraram vários movimentos populares. Nesse sentido, buscamos na metodologia do teatro a compreensão das rebeliões deste período: Contestado (SC), 1912; Canudos (BA), 1893; Cangaceiros (CE), 1870-1938; Vacina e Chibata (RJ), 1904 e 1910, respectivamente.

A peça *A Lei e o Rei*, de Teresa Frota (1998), foi encenada em uma experiência interdisciplinar com professoras de História, Geografia e Artes, contando com a participação, na época, de alunos da 7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries da Escola Municipal Prof. Domingos Pimentel de Ulhôa, entre março e novembro de 2001. A atividade envolveu a realização de jogos teatrais para que o aluno pudesse escolher a função que mais lhe interessasse no trabalho, de forma que, motivados, os alunos compareceram às reuniões feitas extra turno na escola e, até mesmo, na casa dos professores, devido às dificuldades encontradas no espaço escolar. As habilidades individuais começaram a aflorar para diferentes setores: alguns alunos se identificaram com as coreografias e outros com personagens específicos da peça. O espetáculo foi apresentado na Escola Prof. Domingos Pimentel de Ulhôa, no Teatro Rondon Pacheco, em Uberlândia, e no Centro de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (CEMEPE).

Houve algumas adaptações, com exclusão de falas e adição de jogos teatrais e coreografias. *A Lei e o Rei* é uma peça épica e o tema principal é a corrupção política. A comparação entre passado e presente foi evidenciada no cenário e no figurino da peça: o painel do cenário mostra um castelo cujas estruturas de sustentação são os dois prédios do Congresso Nacional em Brasília, relacionando uma forma de governo monárquico com o sistema republicano presidencialista brasileiro atual. Alguns móveis usados na montagem do cenário eram rústicos e, ao mesmo tempo, foram utilizadas também peças contemporâneas. No figurino houve um equilíbrio entre roupas do período imperial brasileiro e traços

modernos, adaptados em função da limitação de recursos materiais para a confecção do figurino. As coreografias apresentadas no decorrer da peça deram mais graça ao espetáculo, tendo como suporte sonoro músicas do repertório nacional e internacional.

Mesmo diante das dificuldades encontradas, o trabalho teatral com os alunos superou todas as expectativas, não somente dos envolvidos no projeto, mas também de toda a equipe escolar, que se emocionou com a atividade e teceu vários elogios acerca desta.

Outro tema bastante pertinente é o racismo, e este se expressa de múltiplas formas nas escolas, refletindo sobre esta temática, que muitas vezes é trabalhada como um discurso de lamentação. Propusemos a leitura do livro *Irmão Negro*, de Walcir Carrasco (2008), para um trabalho interdisciplinar entre professoras de História, Artes e Literatura, novamente na Escola Municipal Prof. Domingos Pimentel de Ulhôa, em Uberlândia (MG), no período de setembro a novembro de 2011. O processo envolveu os alunos na leitura e interpretação do livro nas aulas de Literatura; o painel, o roteiro, os ensaios e a encenação foram feitos pelas professoras de História e Artes; e o resultado foi, posteriormente, apresentado na Feira Cultural, a partir do Projeto “A Cor da Cultura” – projeto educativo de valorização da cultura afro-brasileira visando a Lei nº 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileiras e africanas nas escolas públicas e privadas do ensino fundamental e médio –desenvolvido ao longo do ano na escola, com apresentação e exposição dos trabalhos realizados na Feira supracitada.

## 4 RESULTADOS

Os resultados aqui apresentados são parciais, uma vez que o projeto se encontra em andamento. Contudo, podemos salientar que nas escolas públicas, no geral, ainda há uma padronização muito grande do fazer docente, em que os professores são condicionados à utilização dos livros didáticos (muitas vezes o único material de leitura dos estudantes), das provas, das Diretrizes, dos cadernos de exercícios e muitos outros. Acerca do nosso condicionamento, Paulo Freire reflete sobre a importância de “reconhecer que somos seres condicionados, mas não determinados. Reconhecer que a História é tempo de possibilidades e não de determinismo, que o futuro permita-me reiterar, é problemático e não inexorável” (FREIRE, 2003, p. 19).

Essa afirmação nos desperta a necessidade de contrapor a realidade em que tudo parece estar já determinado, e vemos o uso do teatro no ambiente escolar como uma ferramenta oportuna para que tais “determinismos” se rompam. Por isso, escolhemos trabalhar com esse outro recurso metodológico que pode

desenvolver nos alunos uma compreensão crítica do conhecimento histórico, como também sua autonomia na construção e reconhecimento da realidade que os circunda, seja na esfera social, econômica ou política, e refletir sobre isso.

Dessa forma, a linguagem teatral é também um mergulho na história, já que se apropria do discurso histórico e possibilita, por vezes, que encontremos formas e autonomia para interpretar a realidade histórica passada e presente, visando leituras críticas do passado e quicá, a modificação do presente.

Nessa perspectiva, nossos objetivos, nos trabalhos teatrais com temáticas históricas aqui citados foram, em parte, alcançados, pois possibilitaram uma discussão de saberes históricos que fizeram sentido aos alunos, visto que, por meio das representações teatrais, estes foram instigados a pesquisar diferentes contextos históricos, aprendendo a sistematizá-los, compará-los e atuar como sujeitos da construção do saber ensinado. Essa busca pelo conhecimento ocasionou, em certo modo, uma aproximação entre os alunos e o passado (presente/passado) e, com isso, uma construção do conhecimento a partir da curiosidade pelo passado.

Observamos que a escolha da metodologia teatral é um dos caminhos para conectar o passado ao presente, porque, com o teatro, os saberes, não podem simplesmente ser transferidos, devendo ser pensados, discutidos, refletidos criticamente junto ao grupo, mesmo porque esse caminho metodológico não possibilita o individualismo, o determinismo. Essa metodologia revelou alunos instigadores e mais respeitosos, proporcionando, inclusive, um entendimento mais claro de sua própria vida, de seu bairro, de sua cidade, de seu país. Ou seja, os conhecimentos produzidos em sala de aula a partir da representação teatral não se limitaram ao ambiente escolar, mas alcançaram a própria vida social dos alunos, transcendendo, com isso, os muros da escola.

O trabalho com o teatro promoveu momentos prazerosos, divertidos, alegres e de integração da turma, mas também revelou conflitos e desânimo devido às circunstâncias pouco adequadas na escola para o desenvolvimento de práticas desafiadoras, como o ensino de História e Teatro.

As seguintes frases foram proferidas pelos alunos durante e depois da apresentação do teatro, e podem revelar um pouco da experiência em sala de aula: “houve um aprendizado bem completo sobre a revolta da vacina no Rio de Janeiro, em 1904”; “houve total integração do grupo, com a participação de todos os envolvidos”; “queremos ressaltar que todos os integrantes do grupo merecem nota máxima, pois todos participaram muito, foi um trabalho difícil, com seriedade e um pouco de diversão, cheio de sentimentos, tudo misturado, de modo que o trabalho se tornasse rico. Gostaríamos de deixar registrado que demos o nosso melhor, devendo agora a professora apresentar o seu ponto de vista sobre o trabalho”.

O grupo destacou, também, alguns pontos negativos, como gasto financeiro excessivo (R\$ 175,00, fora parte final remontada depois); desgaste físico dos participantes; dificuldades para que todos se encontrassem, pois os pais de alguns alunos participantes do grupo no final do primeiro trabalho (que fracassou) não queriam deixar que todos se reunissem; dificuldades de obtenção de cenário (primeiro trabalho); e dificuldades de obtenção de figurino (primeiro trabalho), dentre outros. Além disso, um dos alunos contribuiu com R\$ 30,00 e ficou indignado com tal quantia.

A partir das declarações dos alunos e alunas, a recepção do ensino de História utilizando o Teatro foi muito positiva e significativa na construção de novas pontes de conexão com os jovens estudantes. A experiência com o teatro, amparada no processo de aprendizagem dos alunos e a partir do empenho e dedicação no trabalho teatral proposto, pauta-se na declaração de Paulo Freire (2003), que afirma que

O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se aproximar dos objetos cognoscíveis (FREIRE, 2003, p. 26).

## 5 DISCUSSÃO

Ao contrário do que se pensa, a relação entre teatro e educação é muito antiga. Ainda na Grécia, o teatro adquiriu uma experiência estética original, de caráter artístico, ligada à própria história grega. Japiassu (2001, p. 20) observa que, “já na antiguidade clássica, filósofos gregos (como Aristóteles e Platão) e romanos (Horácio e Sêneca, por exemplo) produziram escritos nos quais foram tecidas considerações a respeito de aspectos da complexa relação entre teatro e educação”. Desde então o teatro constitui um meio de compreensão da realidade em que vivemos. Nas palavras de Garcia (1974), o teatro, no campo educacional, tem a tarefa de alertar os alunos para o exercício da cidadania: “o teatro na escola é capaz de oferecer ao aluno a oportunidade de se exprimir livremente, de criar, de extravasar o manancial de riquezas que tem dentro de si” (GARCIA, 1974, p. 9).

Portanto, através dele o aluno pode criar e desenvolver valores morais, principalmente o respeito às diferenças; integrar-se ao grupo; fazer uso da escrita e da linguagem falada e gestual; desenvolver a expressão corporal; conhecer a si mesmo; e expressar o que pensa do mundo e das pessoas, o que aspira, e o que receia. Sem dúvida nenhuma, o teatro na escola é um exercício de criatividade, tanto por parte do aluno como por parte do professor.

Em diferentes campos de atuação, muito se tem falado na importância do teatro na educação, e vários estudiosos consideram essa arte como uma forma

humana de expressar a relação do homem com o mundo e com outros homens. Nesse sentido, torna-se necessário estudar e sistematizar aspectos simbólicos, de linguagem e comunicação, com o intuito de buscar respostas sobre o que é o mundo. Segundo Cavassin (2008), o teatro aplicado à educação possui o papel de mobilização de todas as capacidades criadoras e o aprimoramento da relação vital do indivíduo com o mundo contingente. As atividades dramáticas liberam a criatividade e humanizam o indivíduo, pois o aluno é capaz de aplicar e integrar o conhecimento adquirido nas demais disciplinas da escola e, principalmente, em sua vida. Isso significa o desenvolvimento gradativo da área cognitiva e também afetiva do ser humano.

Nas discussões aqui expostas, podemos dialogar com outras áreas do conhecimento, como o próprio teatro enquanto campo do saber, a literatura, a sociologia e a filosofia, o que pode ampliar as possibilidades de se pensar o trabalho do professor de História, não somente no que se refere ao ensino, mas também à pesquisa científica.

Por outro lado, é importante pensar no ensino de História e na possibilidade do uso da linguagem teatral como um caminho, ou seja, uma ferramenta pedagógica que pode ser mais prazerosa para o ensino e a aprendizagem, entendendo que não basta ao aluno ler e confrontar documentos, mas formular hipóteses e visualizar o conhecimento da História como construção, podendo, também, ter a oportunidade de representar a história teatralmente, de forma a expressar sua compreensão e entendimento do conteúdo em relação à sua realidade individual.

Numa perspectiva mais ampla, é importante citar a reflexão de Cavassin (2008), ao apontar que

O Teatro, assim, pode ser a brecha que se abre na nova perspectiva da ciência e ensino-aprendizagem, pois envolve essencialmente o que o soberanismo da lógica clássica e do modelo racional excluía: o ilógico, as possibilidades (o “vir a ser”), a intuição, a intersubjetivação, a criatividade... Enfim, elementos existentes nas relações dessa manifestação artística e que são princípios para a concepção de inteligência na complexidade e vice-versa (CAVASSIN, 2008, p. 48).

Diante do que é colocado pela autora, a linguagem teatral muda os paradigmas da lógica clássica de aprendizagem, pois valoriza, também, a brincadeira, o faz de conta, e até mesmo experiências vividas pelas próprias crianças e adolescentes para que estes desenvolvam sua imaginação criativa. Para isso, é necessário discutir os conteúdos, tornando-os vivos; ensinar a interpretar, criticar, ver, sentir, tocar. É importante perceber que,

[...] para aprendermos, todos os nossos sentidos são postos à prova: ouvir, cheirar, tocar, sentir o sabor... sabor do saber. [...] No momento em que estamos a criar,

os nossos poros se abrem à nova aprendizagem. As funções cognitivas superiores – analisar, generalizar, compreender, deduzir, imaginar – estariam, assim, em melhores condições de estruturar as aprendizagens, como diria Vygotsky (MENDONÇA, 2009, p. 207).

Dessa forma, a linguagem teatral é também um mergulho na História, já que se apropria do discurso histórico e possibilita, por vezes, que encontremos formas e autonomia para interpretar a realidade e, quiçá, modificá-la. Nessa perspectiva, o que justifica a atual proposta de pesquisa é pensar o teatro como possibilidade para trabalhar temáticas propostas nos currículos escolares, abordando-as de forma interessante, produtiva e prazerosa, embora o sistema de trabalho pedagógico ainda não contribua para o desenvolvimento das capacidades criativas dos alunos e professores.

Ainda vivemos, no cotidiano escolar, uma realidade em que o espaço se caracteriza por inúmeras limitações e dificuldades que não favorecem o processo de construção de um ambiente criativo. Nesse sentido, podemos potencializar a dimensão lúdica focada no conteúdo possibilitando que alunos e professores desenvolvam seus trabalhos com prazer, e não apenas por obrigação.

Pearce, conforme Pereira (2005), considera a brincadeira como base da inteligência criativa, precisando ser desenvolvida para ser atualizada. Para Huizinga (2008), a criança brinca na mais perfeita seriedade. Uma educação lúdica busca a compreensão do ser humano como um ser em movimento permanente de construção de si mesmo. Pensar o ser humano dessa forma “implica compreendê-lo como um ser em mudança, que possui o potencial de assenhorear-se de si, e não como um ser impotente a ser modelado pela escola e a quem deve ser dito o que fazer” (PEREIRA, 2005, p. 2). Portanto, a ludicidade, o prazer e a brincadeira podem estar associados à aprendizagem, sendo o teatro uma possibilidade de se trabalhar esses três elementos.

Podemos dizer, então, que a tarefa dos professores de História é formar o cidadão, partilhando saberes, contribuindo para o desenvolvimento de uma determinada maneira de ver e compreender o mundo de uma forma crítica. Para isso, segundo Gadamer:

Ninguém pode atualmente eximir-se da reflexividade que caracteriza o espírito moderno. Seria absurdo, daqui por diante, confinar-se na ingenuidade e nos limites tranquilizadores de uma tradição fechada sobre si mesma no momento em que a consciência moderna encontra-se apta a compreender a possibilidade de uma múltipla reatividade de pontos de vista. Também nos habituamos, nesse sentido, a responder aos argumentos que se nos opõem através de uma reflexão em que nos colocamos deliberadamente na perspectiva do outro (GADAMER, 2003, p. 18).

A verdadeira intenção do conhecimento histórico não é explicar um fenômeno concreto como caso particular de uma regra geral. Seu verdadeiro objetivo vem antes da compreensão de um fenômeno histórico em sua singularidade e unicidade: o que interessa ao conhecimento histórico não é saber como os homens, os povos e os Estados se desenvolvem em geral, mas, ao contrário, como este homem, este povo, este Estado veio a ser o que é; como todas essas coisas puderam acontecer e encontrar-se aí.

Ao utilizar o recurso do teatro no ensino de História, pretendo contribuir para uma melhor aprendizagem dos alunos que, por meio das encenações, poderão observar e confrontar as diferentes culturas ao longo da História, e aprofundar temas trabalhados em sala de aula, contrapondo-se ao ensino passivo onde o aluno acumula e memoriza informações, prática muito comum na educação tradicional. Dessa forma, ao estudar uma determinada sociedade e elaborar uma peça, os alunos aprofundam os estudos, podem compreender hábitos da época, traços culturais marcantes, e se sentir sujeitos históricos ativos e críticos. Tudo isso nos faz pensar que ensinar História não é uma profissão exercida algumas horas por semana e, como dirá Benjamin,

O historiador é aquele que tem a função messiânica de colher, como um jardineiro, as últimas flores da esperança que, embora murchas e já sem perfume, ainda teimam em permanecerem balançando sob o vento dos tempos, ainda tremulam como bandeiras que simbolizaram, que foram o escudo e a heráldica, que marcharam à frente dos exércitos de vencidos de todos os tempos. O historiador é a carpeideira que, ao mesmo tempo, chora e louva os mortos, que num gesto de carinho para com os que se foram, os veste de novo para um ato inaugural, os faz novamente vir para o centro da sala, para a frente do cortejo, os faz levantar a frente e novamente falarem, vociferarem, imprecarem, readquirindo o direito à fala e a dirigir seu próprio enterro, a simularem o controle sobre a versão de sua própria vida, da sua própria memória (ALBUQUERQUE JR, 2009, p. 3-5).

Na construção desse processo de ser professor e ensinar História, passando pela experiência, é necessário pensar no que Pesavento (2005) aponta ao propor que,

Em termos gerais, pode-se dizer que a proposta da História Cultural seria, pois, decifrar a realidade do passado por meio de suas representações, tentando chegar àquelas formas discursivas e imagéticas pelas quais os homens expressaram a si próprios e o mundo. Torna-se claro que este é um processo complexo, pois o historiador vai tentar a leitura dos códigos de um outro tempo, que podem se mostrar, por vezes, incompreensíveis para ele, dados os filtros que o passado interpõe. Este seria, contudo, o grande desafio para a História Cultural, que implica chegar até um reduto de sensibilidades e de investimento de construção do real que não são os seus do presente, a rigor o historiador lida com uma temporalidade escoada, com o não visto, o não vivido, que só se torna possível acessar através de registros e sinais do passado que chegam até ele (PESAVENTO, 2005, p. 42).

Na perspectiva da autora, podemos entender que a História é uma construção da experiência do passado, mostrando-nos a possibilidade de seu resgate a partir de qualquer tema ou objeto do nosso cotidiano, sendo que a experiência humana não se manifesta somente nas lutas políticas e de classe, mas, também, nos sentimentos, valores, imagens, ritos, crenças e hábitos, enfim, no resgate dos fios, no tecer da trama de sentidos conferidos ao mundo.

Podemos dizer que, infelizmente, as experiências com o ensino de teatro no currículo escolar ainda não se referem às práticas pedagógicas permanentes nas escolas públicas devido à falta de espaço para ensaios e produção, ao número excessivo de alunos, ao tempo reduzido, à falta de apoio pedagógico e até mesmo à formação de professores vinculados aos referenciais artísticos. O que vemos são professores esforçados, inquietos e com sede de trazer o apetite para novos sabores em nossos adolescentes e crianças, trazendo o teatro para as disciplinas como recurso facilitador da aprendizagem.

Nas palavras de Pupo (apud DESGRANGES, 2006), são raros, ainda, esses sabores:

Embora possamos acompanhar experiências bastante fecundas de ensino de Teatro na educação básica, elas tendem a se constituir – com raras e honrosas exceções nas quais se inserem efetivamente dentro de projetos pedagógicos mais amplos – em casos esparsos dentro de modalidades extracurriculares (PUPO apud DESGRANGES, 2006, p. 15-16).

Na perspectiva dos autores, é de muito valor essas experiências que, de certa forma, rompem com as quatro paredes das salas de aula, devendo-se entender que a escola tem uma função central no que se refere à reflexão sobre a importância de projetos e processos que podem potencializar a aprendizagem das jovens gerações de uma forma democrática, participativa e provocativa.

## **6 CONCLUSÕES**

Como exposto, a pesquisa ainda está em andamento. No momento, estamos realizando o levantamento bibliográfico e a leitura dos textos do referencial teórico sobre teatro e ensino de História. No entanto, percebe-se a pertinência do uso do teatro como metodologia para o ensino de História, haja vista, como mostrado, as experiências positivas que subsidiaram a elaboração da pesquisa e a proposição de atividades práticas como resultado aplicável de nosso trabalho dentro do Programa de Pós-Graduação em História – Mestrado Profissional.

O processo de orientação irá definir os caminhos metodológicos para a reflexão acadêmica, obtendo conhecimento e argumentação teórica com o objetivo de desenvolver adequadamente as práticas pedagógicas no âmbito escolar. Vale

lembrar a afirmação de ALBUQUERQUE Jr. (2009, p. 21): “aprendizes de historiador têm que enfiar a mão na massa, têm que praticar cada etapa do ofício, sob pena de nada aprender”.

## REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE Jr., D. M. O tecelão dos tempos: o historiador como artesão das temporalidades. *Revista Eletrônica Boletim do Tempo*, Rio de Janeiro, ano 4, n. 19, 2009.
- ALMEIDA, M. H. G; LACERDA, G. C.; MONTES, S. R. teatro na escola: uma experiência Interdisciplinar. *Cadernos de História*, Uberlândia, v. 01, n. 10, p. 51-65, mar. 1990.
- ARAÚJO, P. O teatro ensina a viver: a turma perde a timidez, amplia os horizontes culturais e trabalha bem em grupo quando a arte cênica faz parte do currículo. *Revista Nova Escola*, São Paulo, mar. 2004. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/artef/pratica-pedagogica/teatro-ensina-viver-424918.shtml>>. Acesso em: 28 set. 2015.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, Brasília, D.F. Disponível em: <<http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf-2005>>. Acesso em: 30 out. 2015.
- CARRASCO, W. *Irmão Negro*. 2. ed. São Paulo: Editora Moderna, 2008.
- CAVASSIN, J. Perspectivas para o teatro na educação como conhecimento e prática pedagógica. *Revista Científica/FAP*, Curitiba, v. 3, p. 39-52, jan./dez. 2008.
- D’ASSUNÇÃO, J. B. Representações e práticas sociais: discutindo o diálogo das duas noções no âmbito da História Cultural Francesa. In: SANTOS, R. M. dos; BORGES, V. R. (Org.). *Imaginário e representações: entre fios, meados e alinhavos*. Uberlândia: Aspectus, 2011.
- DESGRANGES, F. *Pedagogia do teatro: provocação e dialogismo*. São Paulo: Editora Hucitec: Edições Mandacaru, 2006.
- FARIA, A. A. da C. *Caravelas do Novo Mundo*. São Paulo: Ática, 1995.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FROTA, T. A Lei e o Rei. In: *Coleção Teatro Brasileiro*. v. 2. Belo Horizonte: Editora Handam, 1998.
- GADAMER, H. Problemas epistemológicos das ciências humanas. In: \_\_\_\_\_. *O problema da consciência histórica*. 2 ed., Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003.
- GARCIA, E. C. Apresentação. In: ARAÚJO, H. C. de. *Educação através do teatro*. Rio de Janeiro: Editex, 1974.
- HUIZINGA, J. *Homo ludens*. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- JAPIASSU, R. *Metodologia do ensino do Teatro*. Campinas: Papiros. 2001.
- KOUDELLA, I. D. *Jogos teatrais*. São Paulo: Perspectiva, 1990.
- MENDONÇA, C. S. *Fome de quê? Processos de criação teatral na rede pública de ensino de Salvador*. 2009. 238 f. Tese (Curso de Artes Cênicas, Artes Cênicas) – Universidade Federal da Bahia–Escola de Teatro, Salvador, 2009.

PEREIRA, L. H. P. Ludicidade e auto expressão. In:\_\_\_\_\_. **Bioexpressão**: a caminho de uma educação lúdica para a formação de educadores. 2005. 405 fls. ese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005. p. 88-141.

PESAVENTO, S. J. **História e história cultural**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

VASCONCELOS, C. P. O teatro como linguagem e fonte no ensino de história. In: XXVI Simpósio Nacional de História, 2011, São Paulo. **Anais...** São Paulo, 2011, p. 1-11. Disponível em: <[http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300851800\\_ARQUIVO\\_TextoANPUH2011.pdf](http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300851800_ARQUIVO_TextoANPUH2011.pdf)>. Acesso em: 30 out. 2015.

# 4

CAPÍTULO

## OS FEMINISMOS E A AUSÊNCIA DAS MULHERES NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA

*Juliana Kummer Perinazzo Ferreira<sup>1</sup>*

*Lilian Marta Grisolio<sup>2</sup>*

**Resumo:** O trabalho ora apresentado é parte integrante da pesquisa em andamento no Mestrado Profissional em História da Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão, e trata a questão da exclusão e do silenciamento feminino nos livros didáticos de História. Busca-se, a partir do estudo sobre a questão de

---

1 Unidade Acadêmica Especial de História e Ciências Sociais, Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão, Catalão – GO, Brasil

2 Unidade Acadêmica Especial de História e Ciências Sociais, Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão, Catalão – GO, Brasil

E-mail de contato: julianaperinazzo@yahoo.com.br

gênero e representação da mulher, analisar os caminhos percorridos pelo movimento feminista, destacando algumas contribuições e avanços do movimento para a história das mulheres e sua representação social. Por meio dessas conquistas, buscamos discutir as mudanças que ocorreram, então, na sociedade, pois, de acordo com as pesquisas preliminares, constata-se uma ausência das questões da mulher e suas realizações nos livros didáticos de História. Entendemos ser fundamental fomentar o debate que vise à valorização das questões do feminino, considerando a vital importância das mulheres como parte essencial da nossa História. Reconhece-se, aqui, a escola por sua importância e função social, local privilegiado para esse debate. Dessa forma, esta pesquisa reflete sobre as relações de poder e a representação do feminino nos livros didáticos, e o papel que a escola desempenha para a implantação de uma sociedade igualitária e não sexista.

**Palavras-chaves:** história dos feminismos; educação; ensino de história; livros didáticos.

**Abstract:** This ongoing research in the Professional Masters in History of UFG - Regional Catalan, part of the reflections related to studies on gender and representation of women and aims to analyze the paths taken by the feminist movement highlighting some contributions and achievements of even the history of women. And through these achievements, discuss the changes that have occurred in society, since according to preliminary research notes is an absence and silencing of women's issues in the textbooks of history. We understand how important foster debate aimed at the enhancement of female issues, considering the vital importance of women as an essential part of our history. It is understood here to school, because of its importance and social function, a prime location for this debate. Thus, this research seeks to reflect on relations of power and the female representation in textbooks and the role that the school plays in the implementation of non-sexist egalitarian society.

**Keywords:** history of feminisms; education; teaching history; textbooks.

## 1 INTRODUÇÃO

Quando falamos em lutas por direitos femininos ou até mesmo em feminismo, imediatamente podemos observar diversas reações. Alguns consideram este um tema ultrapassado, outros acreditam que elas – as mulheres – já conquistaram o que podiam, e muitos ainda o veem como um movimento desnecessário, sendo que as mulheres não precisam desse tipo de engajamento para suas conquistas. Mas o fato é que estudamos as mulheres e a sua luta por direitos porque há um longo caminho a ser percorrido. Presenciamos a conquista de uma relativa autonomia e independência femininas, mas percebemos que ainda não há uma igualdade de direitos e que a mesma é negada há muito tempo. Além disso, existem

lugares pelo mundo onde quase nenhum avanço foi alcançado. De maneira geral, as mulheres ainda não conseguiram ser vistas e tratadas com igualdade perante os homens, ou ainda não conseguiram se desvencilhar da situação de submissão que lhes foi imposta ao longo dos séculos.

Sendo assim, é fundamental estudar e compreender os feminismos e a luta pelos direitos das mulheres até que a sociedade se transforme, de fato, e garanta todos os direitos igualmente. Ao falar em feminismos ou em luta por direitos, não queremos aqui “criar” uma sociedade exclusivamente de mulheres e para mulheres, crítica simplista de senso comum que demonstra pouco ou nenhum, conhecimento acadêmico. Entendemos que o feminismo é fundamental para todos em nossa sociedade, incluindo os homens, pois, se não, perpetuaremos a mesma sociedade sexista, discriminatória e segregacionista na qual vivemos.

Conforme proposto por Auad (2003, p. 14), “o objetivo maior do feminismo é liberar tanto as mulheres quanto os homens para uma vida autêntica e consciente [...]. Assim, o feminismo propõe que mulheres e homens compartilhem o poder na sociedade, e não que o poder seja apenas das mulheres.”

Podemos, a partir dessas questões, defender que a discussão sobre temas como feminismo, enquanto um movimento social, deve abarcar um projeto amplo de transformação na sociedade. Ser feminista deve ser um ponto de partida para a busca de uma mudança social profunda, para que com isso, então, ocorra o surgimento de uma sociedade livre de preconceitos, de discriminações e de sexismos.

O surgimento dessa “nova” sociedade é o objetivo final de quem defende o movimento feminista, com discussões e debates não só acerca dos feminismos, mas, principalmente, sobre as relações de gênero, discussões que devem ser, substancialmente, incorporadas ao cotidiano. Essa é uma das propostas aqui apresentadas, e concordamos que essas discussões devem perpassar pela escola, local privilegiado onde os embates ocorrem, onde as principais questões relacionadas à discriminação e ao preconceito aparecem.

Citando Miguel e Birolli, em *O feminismo e a política*: “como corrente intelectual, o feminismo, em suas várias vertentes, combina a militância pela igualdade de gênero com a investigação relativa às causas e aos mecanismos de reprodução da dominação masculina.” (2014, p. 17). Ser feminista é enfrentar os preceitos inquestionáveis dessa sociedade patriarcal, é questionar os espaços e locais – público e privado – para os quais fomos destinados de acordo com o nosso sexo.

Por isso, vemos a escola como um local de conflitos e os professores e professoras, como mediadores(as), serão capazes de transformar essa mesma sociedade. Para confirmar o que defendemos sobre esse silenciamento feminino, partimos da análise de diversas pesquisas de autores que tratam da ausência das mulheres nos

livros didáticos de História. Diante desse contexto, compreendemos que, ao analisarmos o silenciamento e/ou ausência feminina nos livros didáticos, contribuiremos para essas discussões, já que as mulheres foram há tanto tempo esquecidas da história tradicional, e daremos a elas o espaço que lhes foi negado.

Para tanto, compreendemos a necessidade vital de se criar meios, através do debate e de discussões, para nos “desprender” desses mecanismos de reprodução da dominação masculina, desenvolvendo novas atitudes e comportamentos, sendo este o dever da escola e, principalmente, dos professores e professoras por sua função social.

## 2 FEMINISMOS E A LUTA DAS MULHERES

Ao longo dos séculos, várias mulheres buscaram melhorias e algumas até chegaram a se destacar perante a sociedade patriarcal em que viviam, fazendo o que podiam para se desvencilhar do jugo e da dominação masculina ou simplesmente distinguir-se perante a sociedade, obtendo o mesmo reconhecimento que era dado aos homens.

Mas a história das lutas das mulheres e do movimento feminista propriamente dito tem início no século XIX, quando as mulheres brancas, de classe média, passaram a reivindicar seu direito ao voto, ao estudo e à possibilidade de trabalhar “fora de casa”, ou seja, o direito de exercer uma profissão. Nesse momento, havia a necessidade de afirmação de direitos.

Devemos entender que esse grupo de mulheres reivindicava esses direitos que lhes eram negados, mas aquelas mais pobres, principalmente as mulheres negras, já dispunham de alguns desses mesmos “direitos”, como o direito de “trabalhar fora” para ajudar os maridos e/ou os pais, e, em alguns casos, elas eram as chefes da família, sustentando a todos.

Nepomuceno (2012), em *Mulheres Negras: protagonismo ignorado*, aponta que:

Às mulheres negras não coube experimentar o mesmo tipo de submissão vivido pelas mulheres brancas de elite até início do século XX. Tampouco seu espaço de atuação foi unicamente o privado, reservado às bem-nascidas, uma vez que, pobres discriminadas, se viram forçadas a lançar mão de uma gama de estratégias para sobreviver e fazer frente aos desafios cotidianos.

A chegada do novo século encontrou-as trabalhando como pequenas sítiantes, agricultoras, meeiras, vendedoras de leguminosas e demais produtos alimentícios nas ruas das cidades brasileiras. Muitas delas viviam em lares sem presença masculina, chefiando a casa e providenciando o sustento dos seus. Outras trabalhavam para famílias de mais posses como criadas para todo o serviço. Algumas haviam conseguido acumular patrimônio, formar núcleos familiares estáveis, criar redes de solidariedade

e comunidades religiosas. Ao contrário do prescrito para a mulher idealizada da época, as negras circulavam pelas ruas, marcando a sua presença no espaço público. (NEPOMUCENO, 2012, p. 383)

O início do movimento feminista, como uma organização propriamente dita, foi então uma luta por direitos e espaços de mulheres mais abastadas. Para Miguel e Birolli (2014, p. 64), “as primeiras reivindicações dos movimentos de mulheres, nos séculos XVIII e XIX, podem ser entendidas como exigências de acesso a espaços que eram exclusivos dos homens, como a educação ou a política”.

Essas conquistas reivindicadas por um grupo de mulheres – direito de votar, de estudar, de trabalhar –, aconteceram no início do século XX, entre os anos de 1920 e 1940. Durante esse período, alguns governantes atenderam os seus pedidos e, após essa fase, ocorreu um momento de amortecimento, de silenciamento do movimento feminista, uma vez que, pressupunha-se que os direitos exigidos pelo movimento feminista e pelas mulheres haviam sido conquistados, garantidos pelo próprio governo por meio de leis.

Após o final dos anos 1960, há uma retomada do movimento feminista, que adquiriu um caráter mais social. Percebeu-se que a luta não era só pelo voto ou pelo direito de poder trabalhar sem a necessidade da permissão do pai ou do marido. A luta era por uma maior igualdade de direitos em geral, pois as mulheres participaram de importantes movimentos do final da década e não eram vistas como iguais dentro dos próprios movimentos ou, ainda, apesar das conquistas, também não eram tratadas como iguais pelos homens. Elas perceberam que, apesar dos avanços obtidos, não lhes era dada a devida importância.

Grossi (1998), em *Identidade de Gênero e Sexualidade*, ressalta que:

Os estudos de gênero são uma das consequências das lutas libertárias dos anos 1960, mais particularmente dos movimentos sociais de 1968: as revoltas estudantis de maio em Paris, a primavera de Praga na Tchecoslováquia, os *black panthers*, o movimento *hippie*, as lutas contra a guerra do Vietnã nos EUA, a luta contra a ditadura militar no Brasil. Todos esses movimentos lutavam por uma vida melhor, mais justa e igualitária, e é justamente no bojo destes movimentos “libertários” que vamos identificar um momento-chave para o surgimento da problemática de gênero, quando as mulheres que deles participavam perceberam que, apesar de militarem em pé de igualdade com os homens, tinham nestes movimentos um papel secundário. Raramente elas eram chamadas a assumir a liderança política: quando se tratava de falar em público ou de se escolher alguém como representante do grupo, elas sempre eram esquecidas, e cabia-lhes, em geral, o papel de secretárias e de ajudantes de tarefas consideradas menos nobres, como fazer faixas ou panfletar. (GROSSI, 1998, p. 02)

Elas estavam ao lado dos homens em atribuições e responsabilidades nos movimentos que sucederam à década de 1960, mas, apesar disso, não lhes era

concedido o devido valor. As mulheres ainda tiveram que lutar para conquistar o privilégio de serem reconhecidas e, embora tenham se passado alguns anos desde a conquista de alguns direitos, essa luta ainda não cessou.

De acordo com Colling (1997) em *A resistência da mulher à ditadura militar no Brasil*,

As transformações sociais ocorridas na sociedade brasileira, especialmente a partir dos anos 1960, criaram as condições mais gerais para a efetiva constituição da mulher como sujeito político. Não se trata apenas da conquista de espaços significativos no mercado de trabalho e na universidade; é um processo marcado pela crescente conscientização e participação política da mulher (COLLING, 1997, p. 48).

Para Colling (1997, p. 43-44), a ação feminina se dá em duas frentes: “na luta contra a repressão e na luta contra as desigualdades entre homem e mulher, respeitando as diferenças existentes”, pois, além de lutar contra a repressão, as mulheres ainda reivindicavam melhores condições de vida e a discussão de seus problemas específicos.

Mas, até esse momento, o termo “gênero” não havia sido teorizado. Somente a partir da década de 1980, com o aprofundamento dos estudos feministas, houve a necessidade de teorizar a questão do gênero, pois se buscava uma legitimidade acadêmica para tais estudos. A partir daí, vemos o “surgimento” dos estudos relacionados a gênero, procurando, também, desvinculá-lo do seu caráter estritamente político.

Para pesquisadora norte-americana Scott (1995, p. 72), em *Gênero: uma categoria útil para a análise histórica*, “as feministas começaram a utilizar a palavra ‘gênero’ mais seriamente, no sentido mais literal, como uma maneira de referir-se à organização social da relação entre os sexos”.

A presente autora destaca, ainda, que “a palavra indicava uma rejeição ao determinismo biológico implícito no uso de termos como ‘sexo’ ou ‘diferença sexual’. O gênero sublinhava também o aspecto relacional das definições normativas das feminilidades” (SCOTT, 1995, p. 72).

Era uma tentativa de rejeitar a naturalização e a biologização presente no referido termo. Scott nos esclarece que, “no seu uso mais recente, o ‘gênero’ parece ter aparecido primeiro entre as feministas americanas que queriam insistir no caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo” (SCOTT, 1995, p. 72).

No Brasil, o campo de estudos sobre gênero surge entre as décadas de 1970 e 1980, e tinha como preocupação estudar a mulher e a opressão dentro das sociedades patriarcais. De acordo com Grossi (1998),

Nesta época, foi feita uma série de estudos sobre operárias, camponesas, empregadas domésticas etc., os quais tinham um duplo objetivo: por um lado, mostrar que as mulheres das classes trabalhadoras eram mais oprimidas que as outras; por outro, eles também compartilhavam da visão de que havia uma mesma opressão de todas as mulheres, independentemente do lugar que elas ocupavam na produção, pois todas eram oprimidas pela ideologia patriarcal (GROSSI, 1998, p. 3).

Gênero passou a ser, então, a “organização social da diferença sexual” (SCOTT, 1995, p. 13) e, também, uma categoria de análise histórica, cultural e política, além de expressar relações de poder. Podemos perceber que o termo “gênero” é muito recente, tal qual as próprias conquistas femininas, sendo fruto de uma construção histórico-social.

Nesse sentido, o termo está “encravado” não apenas na sociedade atual, mas de todos os tempos, épocas e espaços em que se desenvolveu a história da humanidade, apesar de cada momento histórico ter diferentes formas de expressar e de classificar o que eram as feminilidades e as masculinidades.

À medida que o movimento feminista foi se organizando, ele adquiriu particularidades em decorrência do que era proposto dentro da luta de cada grupo, e com isso se desmembrou em vários. No entanto, é possível encontrar pontos em comum e fazer únicas algumas reivindicações, com o intuito de não enfraquecer o movimento. Scott (2011, p. 69) esclarece que “o feminismo tem sido, nas últimas décadas, um movimento internacional, mas possui características particulares, regionais e nacionais”.

Com isso, entendemos que as discussões sobre gênero e sobre as mulheres são de fundamental importância, pois perpassam pela escola, parte integral da sociedade em que vivemos. Aí, conseqüentemente, essas questões destacam-se nos comportamentos, nas posturas dos professores e professoras, dos alunos e alunas, e “aparecem descaradamente” nos livros didáticos, carregados de pontos de vista, ideologias e interesses de quem os produz ou de quem os escreve, apesar de todas as pesquisas que já foram desenvolvidas na academia nessa área.

Bittencourt (2009) reforça essa argumentação ao afirmar que,

Segundo muitas das pesquisas, o poder da ideologia reside em uma imposição sem mediações e toda ideologia é integralmente incorporada por alunos e professores. Embora não se possa negar e omitir o papel dos valores e da ideologia nas obras didáticas, as conclusões de muitas das atuais pesquisas sobre as práticas de leitura desse material têm apontado para a importância das *representações sociais* na apreensão do seu conteúdo e método. A recepção feita pelos usuários é variada, até porque o público escolar não é constituído por um grupo social homogêneo (BITTENCOURT, 2009, p. 316-317).

Sendo assim, inconscientemente, os professores e professoras, se não estiverem preparados, acabam por incorporar aquilo que está nos livros didáticos. Como não há nenhum questionamento, a história vai sendo ensinada da forma como é retratada. Louro (1997) menciona que:

A escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o “lugar” dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas. Através de seus quadros, crucifixos, santas ou esculturas, aponta aqueles/as que deverão ser modelos e permite, também, que os sujeitos se reconheçam (ou não) nesses modelos. O prédio escolar informa a todos/as sua razão de existir. Suas marcas, seus símbolos e arranjos arquitetônicos “fazem sentido”, instituem múltiplos sentidos, constituem distintos sujeitos (LOURO, 1997, p. 62).

A escola segrega e os professores, mesmo que inconscientemente, “fabricam” as diferenças, pois foram educados nessas mesmas diferenças. A escola perpetua a exclusão das minorias, dos grupos menos favorecidos, das classes desprivilegiadas. E aqui não citamos apenas as mulheres, mas os negros, os pobres, os homossexuais e uma infinidade de grupos que são tidos como “anormais” pela sociedade. Existe uma hierarquização das identidades hegemônicas, e com elas ocorre a anulação das diferenças, pois toda a nossa educação nos leva a pensar, a sentir e a viver a partir de uma perspectiva sexista e misógina.

Pensando nisso, podemos nos indagar sobre o sentido de estudar a história das mulheres: por que pesquisar sobre a representação feminina nos livros didáticos? E a resposta é clara: principalmente para fazê-las existir perante a sociedade; para compreender os diferentes aspectos da cultura e sociedade de diferentes épocas; para incorporar mudanças e comportamentos que possibilitem a construção de uma sociedade igualitária, não sexista, onde a mulher é vista como um sujeito histórico e parte constituinte desse processo e dessa História.

Se a escola marginaliza e separa, ela pode também realizar o oposto, ou seja, integrar o indivíduo na sociedade, fazendo com que ele se torne um cidadão, transformando posturas e comportamentos segregacionistas, modificando esse mesmo espaço onde se vive.

### **3 O LIVRO DIDÁTICO E A AUSÊNCIA DAS MULHERES**

Atualmente, o livro didático desempenha um importante papel na educação brasileira, sendo, por isso, foco de diversas pesquisas, enquanto produto comercial, cultural e ideológico, a partir de seu conteúdo, e se este condiz com as mudanças que ocorrem na academia, dentre outros. Com todas essas questões, surgem várias indagações e uma delas, talvez a principal, é se tem sido ele – o livro

ou o manual didático –, o grande vilão da crise educacional que vivemos. Alguns acreditam que sim enquanto outros discordam dessa visão e não colocam uma sobrecarga nos livros. Trata-se de uma questão e difícil resposta.

O que compreendemos e, acima de tudo, com o que concordamos, é que o livro, segundo Fonseca (2006, p. 49), “é, de fato, o principal veiculador de conhecimentos sistematizados, o produto cultural de maior divulgação entre os brasileiros que têm acesso à educação escolar”.

Com tudo isso, o livro didático, por meio da importância que adquiriu no sistema educacional brasileiro, acaba sendo protagonista das aulas, por vezes o único recurso utilizado em sala e o único meio de acesso ao conhecimento – isso ocorre por diversos motivos, o excesso de aulas devido à baixa remuneração dos professores e professoras, a burocracia devido à quantidade de papéis que atualmente se preenchem nas escolas, e, o principal de todos, por frequentemente ser o único material de leitura acessível aos alunos e alunas. Assim, dentro desse contexto, o livro perpetua a condição de exclusão feminina, visto que, em muitas situações, não existe outro material a ser utilizado ou não há tempo disponível para que os professores e professoras façam um planejamento mais adequado e detalhado de suas aulas.

Por outro lado, apesar de todas essas questões, deveria ocorrer o inverso: por conta da grande quantidade de pesquisas desenvolvidas nessa área, o livro didático deveria ser um dos responsáveis por incorporar a discussão de gênero no ensino da História e, assim, desconstruir as desigualdades no espaço escolar. A análise dos livros didáticos, a partir da história das mulheres e, principalmente, das questões de gênero, torna-se de fundamental importância, pois pode e deve contribuir para que os livros, ao incorporarem mudanças, possibilitem, também, a revisão de comportamentos normativos, preconceitos e discriminações erigidos sobre a diferença.

Destacamos aqui a necessidade de analisar o papel que a escola e os professores desempenham na formação e na vida de seus alunos e alunas. Como professores e professoras, temos a difícil tarefa de tornar o ensino de História mais adequado à realidade sociocultural dos educandos, além da necessária implantação de uma educação histórica voltada para a formação da consciência histórica, uma vez que entendemos que esta é inerente aos alunos e alunas, assim como as concepções de masculinidades e de feminilidades.

Mas o que levou a sociedade a “criar” essa concepção de definir as diferenças existentes entre homens e mulheres através das diferenças sexuais, através de um determinismo biológico, de uma naturalização? O que levou a sociedade a renegar às mulheres a possibilidade de também serem protagonistas da história, a não lhes dar os mesmos direitos que os homens?

Badinter (1985, p. 31), em *O amor conquistado: o mito do amor materno*, afirma que três discursos foram utilizados para justificar a submissão feminina: o legado aristotélico, a teologia cristã e o absolutismo político. De acordo com a autora, Aristóteles foi o primeiro a justificar a autoridade do marido e do pai, pois, para ele,

O princípio que sustentava toda a sua filosofia política era assim enunciado: a autoridade do homem é legítima porque repousa sobre a desigualdade natural que existe entre os seres humanos. Do escravo, desprovido de alma, até o senhor da *domus*, cada um tinha uma posição específica que definia suas relações com os outros [...].

Quanto à cidadã, é essencialmente inferior ao homem, seja qual for a sua idade. Desvalorizada do ponto de vista metafísico, pois encarna o princípio negativo, a matéria (contrariamente ao homem, que personifica a forma, princípio divino de sinônimo de pensamento e inteligência), a mulher é igualmente considerada personagem secundária na concepção. Semelhante à terra que precisa ser semeada, seu único mérito é ser um bom ventre. Como é dotada de uma frágil capacidade de deliberação, o filósofo deduz logicamente que sua opinião não é digna de consideração. A única virtude moral que lhe reconhecia era a de “vencer a dificuldade de obedecer”. Sua honra reside num “modesto silêncio” (BADINTER, 1985, p. 32).

Já, na teologia cristã, ela destaca que,

Apesar da mensagem de amor e do discurso igualitário de Cristo, a teologia cristã, em virtude de suas raízes judaicas, teve sua cota de responsabilidade no reforço e na justificação da autoridade paterna e marital, invocando constantemente dois textos carregados de consequências para a história da mulher. O primeiro é o Gênesis: [...]. Primeiro ato: a criação do homem [...]. Segundo ato: a mulher, responsável pelo pecado [...]. Terceiro ato: as maldições [...]. Certos doutores da Igreja, porém, vão agravar essa imagem primeira. [...] Eva transformou-se no símbolo do Mal (BADINTER, 1985, p. 33-34).

E ainda há os textos de Santo Agostinho, “que evocava as más condições da mulher” (BADINTER, 1985, p. 35), além das cartas de São Paulo aos efestos: “Por certo, diz Paulo, o homem e a mulher têm os mesmos direitos e os mesmos deveres. Mas trata-se de uma igualdade entre pessoas que não são idênticas, o que não exclui uma hierarquia” (BADINTER, 1985, p. 35).

Com relação ao absolutismo político, ela aponta uma relação entre as ideias de Aristóteles e as de Bossuet, defensor da autoridade paterna, a qual “transformou-se progressivamente em autoridade soberana [...]” (BADINTER, 1985, p. 39), enquanto para a mulher foi dada a natureza de guardiã dos bons costumes.

Com base nessa percepção, é possível constatar que existem diversas justificativas dadas para a posição a que as mulheres foram submetidas na sociedade durante muitos séculos. É claro que cada época definiu o que era próprio do

sexo feminino e o que era próprio do sexo masculino, mas concordamos que, em muitos momentos, como ainda hoje, apesar dos avanços que ocorreram, as mulheres foram (e são) vistas como meras coadjuvantes da história, e não como protagonistas.

Apesar da complexidade do assunto, é necessário reforçar aqui que, com isso e, principalmente, a partir das questões que foram apresentadas, devemos entender que as representações são construídas a partir das nossas práticas sociais.

Partindo dessa constatação, é essencial analisar não só como é a formação deste educando, e sim, mais precisamente, como os professores e professoras estão sendo formados ou se existe uma formação continuada, permitindo-lhes auxiliar seus alunos e alunas nesse processo de ensino-aprendizagem, pois o nosso currículo não valoriza a história dos menos favorecidos ou das minorias. Existe uma exclusão evidente nos currículos com relação à história e a participação da mulher nessa história. Para Horn e Germinari (2009, p. 19),

em geral as escolas trabalham com o objetivo de difundir conhecimentos e valores, é importante que os educadores analisem e tenham consciência das formas pelas quais consentem que concepções e acordos, mesmo que inconscientemente, sejam viabilizados através deles.

Incorporar a temática das mulheres e dos gêneros nas aulas de História é importante, não só porque legitima a mulher como sujeito histórico, como também a história passa a ser pensada e reescrita por outros temas, outras narrativas, outras visões, contribuindo com o real papel da História. Além disso, discutir essa questão da mulher em sua relação com a educação e a História pode significar a revisão de comportamentos em várias instâncias, modificando práticas sexistas e discriminatórias em geral.

Moreno (1999), em *Como se ensina a ser menina: o sexismo na escola*, nos diz que:

A escola pode contribuir para este trabalho, analisando conjuntamente com as alunas e os alunos os papéis que a sociedade atribui a cada sexo (estudando os modelos que a televisão e as histórias em quadrinhos apresentam, realizando pesquisas etc.) e ajudando-os a descobrir o que de bom e de mau cada um tem, mas, sobretudo, a limitação imposta a cada pessoa ao ter que se submeter aos estereótipos que a sociedade, gratuitamente, impõe a seu gênero (MORENO, 1999, p. 74).

Contudo, buscando essas análises de como as mulheres são representadas nos livros didáticos, descobrimos que o problema não são só os livros de História, pois encontramos diversos autores que tratam da questão da exclusão feminina em outras disciplinas.

Brigolla e Ferreira (2014), no artigo intitulado “A representação feminina nos livros didáticos de Língua Inglesa”, analisaram as imagens presentes em livros de inglês e destacaram que,

Afinal, essa seção é predominantemente composta por pessoas do sexo masculino. Dos cinquenta e oito personagens, apenas treze são do sexo feminino. Há um personagem do qual não é possível fazer uma análise criteriosa; ainda assim, a porcentagem de homens é maior do que das mulheres. Estas, além de serem minoria, possuem função secundária: enfermeira, vendedora de ingressos para o cinema e caixa do banco, e pessoas comuns. Os homens, por sua vez, possuem papéis diversos: em quatro ilustrações, eles aparecem fazendo atividades como ler ou esporte; fato que não se aplica a nenhuma personagem mulher nestas imagens. Os homens ocupam também os ofícios de vendedor, médico ou ilustração em vitrine ou livro e pessoas comuns, figurantes.

Nos manuais escolhidos e analisados perceberam que ainda há uma discrepância entre os papéis considerados femininos e aqueles considerados masculinos. E as mulheres, é claro, sempre aparecem como coadjuvantes. Além disso, os autores deixam claro que, de acordo com as representações e imagens presentes nos livros, o homem branco é aquele que trabalha e a mulher é aquela que fica sempre na cozinha, esperando pelo marido ou em empregos secundários (BRIGOLLA e FERREIRA, 2014, p. 11).

Em alguns livros didáticos da disciplina de Matemática também houve essa constatação por Casagrande e Carvalho (2006) em seu artigo “Educando as novas gerações: representações de gênero nos livros didáticos de Matemática” As autoras citam que,

De um modo geral, pode-se concluir que os gêneros são representados de forma diferenciada nos livros analisados. A representação de meninos é mais frequente que a de meninas. Eles são representados em situações mais diversas que elas. São mais autônomos, têm mais iniciativa, além de serem aventureiros. Ao representar os gêneros de forma distinta e desigual, os livros didáticos podem contribuir para a construção e manutenção de outras desigualdades sociais. Contribuem também para a socialização diferenciada de meninos e meninas. (CASAGRANDE E CARVALHO, 2006, p. 14)

Infelizmente, essa constatação do silenciamento e/ou ausência da mulher nos livros didáticos não é um caso isolado do Brasil; percebemos que em vários outros países ocorre esse mesmo fato. Moreno (1999) em *Como se ensina a ser menina: o sexismo na escola*, destaca que, na Espanha, o mesmo fato ocorre nos livros didáticos, e justamente é no livro de História onde o problema é maior, porque es livros deveriam ao menos apresentar as principais mulheres que se destacaram na História. Para a autora, “a narração histórica não é imparcial, como também não o é a narração de um fato observado na atualidade, mas reflete o ponto de vista de quem o narra” (MORENO, 1999, p. 50).

Concordando com Moreno, tem-se a constatação feita por Silva (2009) no artigo “Prisioneiras do esquecimento: a representação das mulheres nos livros didáticos de História”, onde se indica a

[...] Ausência quase que absoluta, nas páginas dos livros didáticos, de referência explícita às mulheres. [...] A inserção da História das Mulheres é feita, vez por outra, por intermédio de leituras complementares que abordam o cotidiano feminino em algumas sociedades. [...] Ou a participação feminina nos processos históricos é simplesmente ignorada ou a mulher é tratada de modo acessório e episódico, em textos “especialmente” selecionados para, de quando em quando, lembrar aos alunos que as mulheres também fazem parte da história vivida e ensinada (SILVA, 2009, p. 58).

A História ainda é contada através dos grandes impérios e dos grandes homens, perpetuando-se uma visão positivista dessa mesma história, na qual não existe espaço para as mulheres. Scott (2001, p. 80) defende que, “por isso, reivindicar a importância das mulheres na história significa necessariamente ir contra as definições de História e seus agentes já estabelecidos como ‘verdadeiros’, pelo menos a partir de reflexões acuradas sobre o que aconteceu (ou teve importância) no passado”.

De acordo com Louro (apud SILVA, 2009, p. 62), “a História das Mulheres é um lugar de memória e não de reflexão crítica”. Apesar disso, Scott (2011, p. 81) ainda menciona que a história das mulheres traz à tona questões de domínio, pois as mulheres são parte constituinte desse processo histórico como formadoras, compositoras dessa história, e sua participação, apesar de ter sido desconsiderada ao longo de muitos anos, deve ser levada em questão. Como afirma Perrot (2001, p. 212): “As mulheres não são passivas nem submissas. A miséria, a opressão, a dominação, por reais que sejam, não bastam para contar a sua história. Elas estão presentes aqui e além”.

Dessa forma, a partir das análises aqui brevemente apresentadas, buscaremos aprofundar a temática sobre a representação feminina na História, analisando até que ponto o livro didático perpetua a condição da mulher como inferior, ausente e submissa.

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se, através de pesquisa bibliográfica preliminar, que ainda há um silenciamento feminino nos livros didáticos. Existem, ainda, estereótipos das representações femininas e masculinas nos livros de didáticos, de forma que, quando as mulheres aparecem ou são citadas, desempenham um papel de menor função, como coadjuvantes, ajudando os homens em algumas tarefas ou assumindo uma posição considerada inferior àquela dada ao sexo oposto. Isso

ocorre, infelizmente, apesar de toda a pesquisa e de todos os esforços das mulheres e do movimento feminista ao longo do século XX e começo do XXI. Com isso, percebemos que o seu papel de protagonista, de sujeito histórico, ainda lhe é negado.

## REFERÊNCIAS

- ABUD, K. Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. IN: BITTENCOURT, C (org.) **O saber histórico na sala de aula**. 12 ed. São Paulo: Contexto, 2012.
- AUAD, D. **Feminismo: que história é essa?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- BADINTER, E. **Um Amor conquistado: o mito do amor materno**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- BAIRRO, C. C. de. **Livro didático: um olhar nas entrelinhas da sua história**, 2011. Disponível em: <[www.histedbr.fae.unicamp.br/acer\\_histedbr/.../Cj5GgE6L.doc](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/.../Cj5GgE6L.doc)>. Acesso em: 27 jul. 2015.
- BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- BUFFA, E; NOSELLA, P. **A educação negada: introdução ao estudo da educação brasileira contemporânea**. São Paulo: Cortez, 1991.
- CANEN, A. Universos culturais e representações docentes: subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, ano 22, n. 77, dez. 2001, p. 207-227. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v22n77/7051.pdf>>. Acesso em: 05 maio 2014.
- CASAGRANDE, L. S.; CARVALHO, M. G. de. **Educando as novas gerações: representações de gênero nos livros didáticos de Matemática**. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. 29, 2006, Caxabum. Anais... Caxabum: ANPEd, 2006. p. 1-17.
- COLLING, A. M. **A resistência da mulher à ditadura militar no Brasil**. Rio de Janeiro: Record/Rosa dos Tempos, 1997.
- CONFORTIN, H. **Discurso e gênero: a mulher em foco – representações do feminino**. Campinas: Editora Átomo, 2003.
- FONSECA, S. G. **Didática e prática de ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados**. 5 ed. Campinas: Papirus, 2006.
- \_\_\_\_\_. **Caminhos da história ensinada**. 3 ed. Campinas: Papirus, 1995 (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).
- GONÇALVES, A. L. **História e gênero**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- GROSSI, M. P. **Identidade de gênero e sexualidade**. 1998. Disponível em: <[www.miriamgrossi.cfh.prof.ufsc.br/pdf/identidade\\_genero\\_revisado.pdf](http://www.miriamgrossi.cfh.prof.ufsc.br/pdf/identidade_genero_revisado.pdf)>. Acesso em: 5 mai. 2014.
- HORN, G. B.; GERMINARI, G. D. **O ensino de História e seu currículo: teoria e método**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

- LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 16 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- MATOS, J. S. Os livros didáticos como produtos para o ensino de História: uma análise do Plano Nacional do Livro Didático – PNLD. **História**, Rio Grande, v. 3, n. 3, p. 165-184, 2012. Disponível em: <<http://www.seer.furg.br/hist/article/view/326>>. Acesso em: 28 jul. 2015.
- MIGUEL, L. F. BIROLI, F. **Feminismo e política: uma introdução**. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2014.
- MORENO, M. **Como se ensina a ser menina: o sexismo na escola**. Campinas: Moderna, 1999.
- NEPOMUCENO, B. **Protagonismo ignorado**. In: \_\_\_\_\_. Nova história da mulher no Brasil. São Paulo: Contexto, 2012.
- PERROT, M. **Os excluídos da História: operários, mulheres e prisioneiros**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.
- PINSKY, C. B. **Novos temas nas aulas de História**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2013.
- PINSKY, C. B.; PEDRO, J. M. (Org.). **Nova história das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2012.
- PINTO, R. P. Formação de professor e as questões étnico-raciais. **Cadernos de Pesquisa**, n. 108, p. 199-231, nov. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n108/a09n108.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2014.
- SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil para análise histórica. **Educação e realidade**. Porto Alegre, v. 20, n 2, p. 71-99, jul/dez. 1995. Disponível em: <<https://archive.org/details/scottgender>>. Acesso em: 22 mar. 2015.
- \_\_\_\_\_. História das Mulheres. In: BURKE, P. (org.). **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: Editora Unesp, 2011, p. 63-96.
- SILVA, G. V. Prisioneiras do esquecimento: a representação das mulheres nos livros didáticos de história. **Dimensões**. Niterói: UFES, vol. 23, p. 45-66, 2009. Disponível em: <<http://www.ufes.br/ppghis/dimensoes/artigos/Dimensoes23GilvanVenturadaSilva.pdf>>. Acesso: 30 mar. 2015.
- SILVA, M. A. A fetichização do livro didático no Brasil. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 803-821, set./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edreal/v37n3/06.pdf>>. Acesso em: 28 jul. 2015.
- SILVA, M. A.; FONSECA, S. G. **Ensinar História no século XXI: em busca do tempo entendido**. 4 ed. Campinas: Papirus, 2011 (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).
- TEDESCHI, L. A. **História das mulheres e as representações do feminino**. Campinas: Curt Nimuendajú, 2008. Disponível em: <[www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-026X2009000300021&script](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-026X2009000300021&script)>. Acesso em: 06 maio 2014.
- \_\_\_\_\_. **O ensino de História e a invisibilidade da mulher**. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/artemis/article/view/2100>>. Acesso em: 29 ago. 2014.
- XAVIER, E. **Declínio do patriarcado: a família no imaginário feminino**. Rio de Janeiro: Record/Rosa dos Tempos, 1998.



# 5

CAPÍTULO

## HISTÓRIA DO LIVRO ESCOLAR – GOIAZ: CORAÇÃO DO BRASIL

*Ingrid Janini Ramos Oliveira<sup>1</sup>*

*Selma Martines Peres<sup>2</sup>*

**Resumo:** O presente trabalho contempla os resultados do projeto de pesquisa PIBIC, que tem como objetivo a análise do livro didático *Goiaz: coração do Brasil*, de Ofélia Sócrates Nascimento Monteiro, publicado em 1934, obra que constitui a primeira publicação sobre a história de Goiás em material didático para uso nas escolas primárias no estado. Este estudo fundamenta-se na perspectiva metodológica de análise documental e estudo bibliográfico, que oportuniza

---

1 Unidade Acadêmica Especial de Educação, Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão, Catalão-GO, Brasil

2 Unidade Acadêmica Especial de Educação, Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão, Catalão-GO, Brasil

E-mail para contato: [ingridjani@gmail.com](mailto:ingridjani@gmail.com)

uma compreensão maior quanto à adoção do livro didático e a realidade das escolas naquele período, considerando-se o contexto, o momento histórico e o governo em exercício. Neste texto são apresentados alguns estudos sobre a história do livro e do livro didático, além de dados da autora Ofélia Sócrates, bem como uma breve introdução para se chegar ao foco principal, que é o estudo do livro em si. Neste livro percebemos o caráter de patriotismo e modelos de bom aluno/filho e professor alicerçados nos valores da época, pois os bons cidadãos contribuiriam para o avanço do estado. Por fim, observamos que a organização do livro apresenta de forma cronológica a transição que ocorrera em Goiás no período do Brasil Colônia, Império e República até 1930.

**Palavras-chave:** livro didático; *Goiáz: coração do Brasil*; história do livro.

**Abstract:** This paper presents results of PIBIC research project which aims to analyze the textbook “Goiáz Heart of Brazil”, the Ofélia Socrates Nascimento Monteiro author, published in 1934. This work was the first publication on the history of Goiás as educational materials for use in primary schools in the state. This study is based on the methodological perspective of document analysis and bibliographical study, which provides an opportunity greater understanding on the adoption of the textbook and the reality of schools that period, taking into account the context, historical moment that was lived in, the incumbent government. In this paper we present some studies about the history of the book and textbook, the Ophelia Socrates author data, and a brief introduction to reach the main focus is the study of the book “Goiáz Heart of Brazil”. Book in which we perceive the character of patriotism, models good student / child and teacher, based on the values of time, for being good citizens, contribute to the state of advancement. Finally, we observed that the organization of the book presents chronologically the transition that occurred in Goiás, and, Colony, Empire, Republic until 1930.

**Keywords:** textbook; Goiás, the heart of Brazil; history of the book.

## 1 INTRODUÇÃO

Pensar a leitura a partir dos materiais didáticos, em especial do próprio livro de leitura, pode contribuir para a compreensão das práticas de professores e alunos das escolas primárias nas primeiras décadas do século XX. Nestes termos, este artigo apresenta resultados de pesquisa do *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás (PIBIC/FAPEG)*, que tem como objetivo a análise do livro *Goiáz: coração do Brasil*, de Ofélia Sócrates do Nascimento Monteiro. Este material, publicado em 1934, foi o primeiro livro de caráter didático a trabalhar a história de Goiás nas instituições primárias.

Para desenvolver este estudo, o fundamento teórico metodológico adotado pautou-se na pesquisa documental, pois, segundo Cellard (2010), a partir do estudo de documentos é possível acrescentar à dimensão do tempo a compreensão do social, tendo as seguintes análises: o contexto, o autor ou os autores, a autenticidade e a confiabilidade do texto e a natureza do texto.

Pesquisar sobre a história de um livro – neste caso, *Goiás: coração do Brasil* – exige primeiramente o exercício de se pensar sobre a história do livro. Assim, apresentamos de modo breve o percurso acerca da história do livro para compreender seu processo de desenvolvimento, desde as tábuas de argila, passando pela invenção de Gutenberg e chegando às inovações tecnológicas da atualidade.

Outro aspecto significativo é pensar especificamente sobre a história do livro didático, haja vista que o livro de Ofélia Sócrates do Nascimento Monteiro consiste em obra de referência didática. Nestes termos, o livro didático como material para o auxílio do professor tem sido objeto de estudo de vários pesquisadores, que reconhecem sua importância para investigar o contexto histórico em que a obra foi utilizada, os conteúdos trabalhados, a metodologia indicada e muitos outros assuntos que podem ser abordados, constituindo um riquíssimo material de estudos.

Assim, o presente texto está organizado de modo a apresentar elementos que fazem parte da história do livro, seguidos de breve caracterização do livro didático, dados da biografia de Ofélia Sócrates do Nascimento Monteiro e da obra *Goiás: coração do Brasil*. Por fim, realizamos uma reflexão deste que foi o primeiro livro didático de História adotado em Goiás.

## **2 LIVRO: ASPECTOS HISTÓRICOS**

A história do livro segue as transformações sócio-históricas e socioculturais. Desde a antiguidade até os dias atuais, o que se pode observar são os diferentes suportes para o registro da escrita, como, por exemplo, as tábuas de argila usadas na Mesopotâmia, o papiro, o pergaminho, tecidos, cerâmicas, folhas de palmeiras e, ainda, o manuscrito impresso e digital (BELO, 2002). Ao estudar a história do livro, é possível detectar alguns marcos que contribuíram para mudanças significativas em sua cadeia produtiva, como a invenção da prensa por Gutenberg.

A partir dessa invenção, destaca-se a possibilidade de produzir um número maior de livros em um tempo menor, ocasionando uma grande expansão em relação à produção livresca, caracterizada por Chartier (1999) como uma “cultura do impresso”. No entanto, o autor esclarece que muito antes da descoberta da prensa por Gutenberg, no Oriente, especificamente na China e no Japão, já existia um tipo móvel que não era usado de forma ampla, sendo limitado a trabalhos religiosos, textos oficiais e livros escolares.

Os livros carregam características e histórias que apresentam indícios do contexto no qual se inserem, para além do que está escrito neles. Nestes termos, é possível notar na capa, no miolo, nas fontes e no próprio texto as mudanças ao longo do tempo, apropriando-se das novas tecnologias, respeitando os acordos ortográficos vigentes, dentre outros. Observa-se, assim, os processos relativos à editoração, à produção e à distribuição dos livros. Deste modo, quando se pensa sobre a história do livro, é preciso levar em conta toda a sua cadeia produtiva.

Outra forma de perceber o livro é tomá-lo como uma mercadoria, segundo Belo (2002, p. 44): “O livro impresso, além de ser um meio de divulgação de textos e imagens, é também visto como uma mercadoria com a qual se envolvem novas categorias de atores sociais, desde humildes trabalhadores artesanais até grandes comerciantes internacionais”.

Diante da expansão do mercado editorial e das novas possibilidades de produção do livro, ampliam-se também a veiculação de gêneros textuais atendendo aos vários gostos e à diversidade de leitores, contando com livros para as crianças pequenas planejados pedagogicamente, livros para adolescentes e adultos, com os mais variados temas, do entretenimento aos livros técnicos.

Chartier (1999) discute ser possível perceber, no decorrer do processo histórico da leitura, três revoluções: a primeira ressalta o deslocamento da leitura oral para a silenciosa (individual); a segunda envolve a ampliação de grupos de leitores, como mulheres e crianças, e a abertura para novos gêneros textuais; e a última diz respeito às novas tecnologias e à leitura no suporte eletrônico. Desse modo, a história do livro também está entrelaçada pela história da leitura, haja vista que a constituição de novas práticas e leitores está inserida num processo social, histórico e cultural.

No que diz respeito às novas tecnologias, não podemos deixar de citar a inquietação em relação ao futuro do livro, no temor de que se torne algo obsoleto. O que antes existia no formato impresso, hoje pode ser acessado em smartphones, computadores e *e-readers*, o que garante facilidade de transporte, uma vez que é possível carregar vários exemplares em um só aparelho, deixando de lado os livros físicos (BELO, 2002).

Conforme aponta o autor sobre o desaparecimento do livro físico, tal realidade parece muito distante, pois há diversos tipos de leitores – os que não apreciam o suporte digital e os que não abrem mão do livro impresso – que apreciam página por página. De qualquer forma, as análises acerca da revolução do livro e da leitura que têm como foco o suporte impresso e o digital ainda são muito incipientes, observando-se a coexistência de livros digitais e impressos em nossa sociedade.

### 3 LIVRO DIDÁTICO: HISTÓRIA E CARACTERIZAÇÃO

Retomando a história do livro didático, antes da existência da prensa, os livros eram escritos à mão e, por isso, não era possível a utilização de livros específicos nas escolas; mas a produção em larga escala facilitou a adoção desse material pelas escolas e seu conseqüente ingresso no ambiente escolar. (GATTI JR., 2004)

Estudando o livro didático e todo o seu percurso até a atualidade, podemos enfatizar vários momentos históricos em que este recurso pedagógico contribuiu para o desenvolvimento e/ou fortalecimento de ideologias, regimes democráticos, valores morais, sociais e religiosos. Segundo Munakata (2012), analisar a produção do livro didático possibilita observar os múltiplos sujeitos envolvidos: autores, editores, ilustradores, revisores, divulgadores, consultores, leitores e tantos outros. De modo geral, quando refletimos sobre o desenvolvimento do livro didático, faz-se necessário observar o contexto em que este foi produzido, como o período da ditadura, por exemplo – os livros didáticos da época traziam características próprias do momento vivido, expressos nas capas, figuras de soldados no decorrer do livro, os textos exaltando a ordem e a disciplina etc.

No Brasil, até os anos de 1920 circulavam basicamente livros editados e impressos no exterior, e o acesso a esse material era restrito, sendo destinado somente às classes mais elitizadas. Contudo, a partir da década de 1930, autores brasileiros começaram a ganhar espaço no cenário nacional, embora os manuais escolares fossem, ainda, muito utilizados. A esse respeito, Gatti Jr. (2004, p. 37) afirma que:

O período compreendido entre as décadas de 1930 e 1960 caracterizou-se, no que diz respeito aos manuais escolares, da seguinte forma: foram livros que permaneceram por longo período no mercado sem sofrerem grandes alterações; livros que possuíam autores provenientes de lugares tidos, naquela época, como de alta cultura, como o Colégio D. Pedro II; livros publicados por poucas editoras que, muitas vezes, não os tinham como mercadoria principal e, por fim, livros que não apresentavam um processo de didatização e adaptação de linguagem consoante às faixas etárias às quais se destinavam.

Contudo, na década de 1960, observa-se a transição dos manuais para os livros didáticos, com maior atenção à realidade das escolas que, naquele momento, passavam por um contexto peculiar de expansão. Assim, o livro didático se torna um instrumento fundamental de educação, tendo papel central no universo escolar e nos planos dos governantes, especialmente no período da ditadura militar (GATTI JR., 2004).

## 4 “GOIAZ: CORAÇÃO DO BRASIL” – AUTORA E OBRA

Ofélia Sócrates do Nascimento Monteiro nasceu em 1900, no Rio de Janeiro, mas, desde a infância, tinha um vínculo com Goiás. Assim, após formar-se na Escola Normal de São Paulo em 1918, muda-se para Goiás em 1922, onde se torna professora do Grupo Escolar da Capital, assumindo a diretoria dessa escola em 1925 (RIBEIRO, 2011).

Nesse período, destaca-se a influência das classes dominantes que dirigiam o estado, no qual a autora permaneceu durante a transição para o governo pós-1930. Segundo Ribeiro, Ofélia Monteiro foi peça fundamental para a educação em Goiás, produzindo o primeiro livro didático que trabalhava a história do estado nas escolas primárias, sendo também referência na formação de professores da época e, ainda, um exemplo de professora aos seus alunos e colegas.

Nessa perspectiva, Medeiros (2011), afirma que a intenção de Ofélia Monteiro com o material didático era apresentar a história de Goiás de modo a promover as qualidades do estado e de seu povo, partilhando, assim, as ideias de “Nova República” e da promoção geral da ideia de nação e de civilização. Para ele, nessa obra a autora exalta o estado de Goiás, apresentando uma coleção de imagens de sonhos e paisagens seguida por prosas, representando as potenciais riquezas do Brasil Central. Destaca-se, também, o universo simbólico do estado, como o hino, o brasão, as personalidades, as letras e a instrução, culminando com a inserção de Goiás no conceito da nação, através da Revolução de 1930.

A autora também publicou as seguintes obras: *A escola moderna* (1925); *Como Nasceu Goiânia* (1938); *Corografia de Goiás* (1942); *Caldas Novas: Estância Hidrotermal do Estado de Goiás* (1942); *A Educação Primária Fundamental nas Zonas de Alto Sertão* (1942); *História de São José de Mossâmedes* (1951); *Rio, Querido Rio! – História do Rio para crianças* (1967); *Reminiscência, Goiás de Antanho* (1974); e *Brasília, Rainha do Planalto* (1975). Podemos notar, então, a grande influência de Ofélia Monteiro no estado de Goiás.

## 5 GOIAZ: CORAÇÃO DO BRASIL

O livro *Goiaz: coração do Brasil* foi adotado nas escolas do ensino primário no estado de Goiás a partir do Decreto nº 4349, de 26 de fevereiro de 1934 (MONTEIRO, 1934, p. 3). Na folha de rosto, a autora afirma se tratar de um livro de leitura específico para as classes de 3º e 4º anos dos Grupos Escolares do estado de Goiás.

O livro apresenta diversos gêneros textuais, desde cartas, diálogos e narrativas, como poemas, cantigas, o hino de Goiás e outros textos de informação, além de um tópico sobre curiosidades, em que são apresentadas, de modo breve, treze

curiosidades sobre o estado de Goiás. Tais gêneros contemplam 73 temas, em um total de 197 páginas.

A obra dispõe, ainda, de 29 ilustrações. Do ponto de vista do projeto gráfico editorial, a obra é bem estruturada, mesmo que não disponha de sumário. Observa-se que não há atividades a serem desenvolvidas pelos alunos, sendo, portanto, um livro específico de leitura.

Segundo Batista e Galvão (2009), até meados do século XIX, os livros destinados à leitura eram basicamente inexistentes. Mas, a partir de 1870, começa-se a produzir livros escolares de leitura, tendo os seguintes modelos: religioso, leitura manuscrita, instrutivo, formativo, retórico-literário e autônomo (BATISTA; GALVÃO, 2009). Algo fortemente presente no livro de Ofélia Monteiro é o caráter patriótico, inserindo-se no modelo formativo, conforme explicitam os autores:

Os livros marcadamente voltados para a transmissão de valores e atentos a características de um público pensado como detentor de especificidades – o infantil – revelam um quarto modelo de livro de leitura. Trata-se do modelo formativo, organizado em torno da busca de transmissão não de conteúdos enciclopédicos, mas, fundamentalmente, de valores (BATISTA; GALVÃO, 2009, p. 94).

No início do livro, a autora justifica a relevância de sua produção, tendo em vista que o foco não era fazer um livro literário, mas um suporte que os professores goianos teriam para trabalhar a história do estado nas escolas, pois Ofélia Monteiro percebia as dificuldades que em relação a esse conteúdo. Goiás, naquele momento, passava por um processo de crescimento, pois antes mesmo de ser tido como parte da nação, seria necessário instruir seu povo, o que começava nas escolas. Nepomuceno (s/d, p.2) afirma que, nesse momento, o Estado assumiu essa tarefa, “atribuindo à educação o papel de correção das desigualdades sociais e de construção de uma sociedade aberta: uma educação pública que reclassificasse os indivíduos de diferentes origens sociais, conforme seus talentos inatos, seria capaz de cumpri-la.”

Percebe-se que havia uma necessidade de correção por meio da educação, sendo necessário reparar as desigualdades, visando, assim, contribuir para o avanço que acontecia no estado de Goiás.

Ofélia Monteiro apresenta logo nas primeiras páginas um pedido de desculpas por reconhecer possíveis erros no livro: “São inúmeras as falhas que nele se notam, principalmente no que se refere aos municípios e cidades goianas, devido, em parte, à minha inexperiência e à falta de dados mais completos” (MONTEIRO, 1934, p. 5).

Podemos compreender essa colocação da autora a partir de diferentes perspectivas. Uma delas, conforme a própria autora, vincula-se à sua “inexperiência”,

ou seja, seu olhar em relação a isso pode estar comprometido por não ter nascido em Goiás, e/ou sua inexperiência estaria associada ao fato de ser o primeiro livro organizado pela autora com esse teor. Nesse sentido, notamos a grande ousadia da autora em se apropriar da história de Goiás, produzindo um livro destinado às escolas daquele estado naquele período. Outra possibilidade para tal justificativa de possíveis falhas – e, para nós, mais contundente – refere-se à falta de dados. Se nos voltarmos para o período em questão, obter informações organizadas e específicas sobre todas as cidades do estado era algo efetivamente difícil.

A estratégia encontrada pela autora para corrigir as possíveis falhas das informações contidas na obra reside no pedido feito aos leitores, solicitando-lhes que enviassem dados mais precisos sobre o município em que moravam e que apontassem as incorreções encontradas. Por fim, a autora apresenta obras das quais se utilizou para produzir o seu livro, legitimando o conteúdo veiculado, a saber: *Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro*; *Viagem ao Araguaia*, de José Vieira Couto de Magalhães; *Anuário de Goiaz* de Ferreira de Azevedo; *Geografia de Goiaz*, de Alcides Jubé; relatórios de diversos presidentes de Goiaz, antigas coleções de jornais goianos, *História de Goiaz* de A. do Brasil e *Goiaz* de Taunay (MONTEIRO, 1934, p. 5).

O primeiro texto presente no livro se inicia em formato de carta, onde Iná apresenta à sua prima, Luci, a cidade de Goiás, a partir da escrita epistolar e de forma clara e com riqueza em detalhes, fazendo com que o leitor seja capaz de imaginar a cidade. Um aspecto que merece atenção refere-se ao fato de aparecer o avanço de Goiás em relação à iluminação elétrica que não se tinha até poucos anos antes.

Ao ver-me no meio da ruidosa animação do jardim, em uma noite de domingo, custava-me crêr que essa Goiaz, que agora se desenrolava ante meus olhos deslumbrados, era a mesma que, alguns anos antes, eu conhecera tão calma, tão morta e tão escura, às noites, devido à escassez dos lampiões de querosene, então único modo de iluminação da cidade. (MONTEIRO, 1934, p. 9).

Assim, a carta intitulada “A cidade de Goiaz” tem o papel de apresentar a cidade para o público-leitor, no caso, os alunos. Dessa forma, a antiga capital é descrita em suas características geográficas e urbanas antes mesmo de ser abordada sua história, mostrando ao leitor que Goiás não era mais um lugar esquecido no passado, sequer dotado de iluminação, mas que, além de sua beleza natural exuberante, avançava e crescia.

As dez cartas, divididas aleatoriamente no livro, possuem uma sequência correlacionada e abordam as modinhas goianas, as cantigas, os poemas, a literatura goiana e, ainda, as escolas. As cartas são apresentadas de forma bem

explicada e com uma linguagem de fácil compreensão, despertando a curiosidade do leitor para o conteúdo das próximas cartas.

Nota-se que, com exceção da primeira carta, as demais são respostas de perguntas feitas pela receptora, desenrolando-se através de uma narrativa em que Iná procura conhecer melhor e esclarecer as dúvidas de sua prima, alguém que possivelmente está em outro estado. As cartas têm a função de exaltar Goiás, principalmente, a partir de sua dimensão cultural, haja vista que trata das cantigas regionais, dos compositores e poetas goianos, e do ensino em Goiás naquele período.

O texto epistolar está presente também em “De Goiás a S. Paulo”. Este está dividido em quatro partes, nas datas de 4, 5 e 8 de fevereiro de 1926, onde Lelia conta a Jurema sua viagem de Goiás à São Paulo, dando detalhes dos acontecimentos e dos lugares por onde passava. Em todas as partes da carta, o que se observa é a defesa do avanço de Goiás (crescimento que contou com a estrada de ferro para a fundação de várias cidades, como é o caso de Vianópolis), conforme pode ser observado no seguinte trecho: “Eis-me enfim em Vianópolis, término da viagem de automóvel. Se aqui viesse, você ficaria surpreendida de ver o tamanho do progresso desta povoação que, em abril de 1924, quando por aqui passei, ainda não existia” (MONTEIRO, 1934, p. 158).

Para Batista e Galvão (2009), uma das características de um livro de leitura é a narrativa. “Foram consideradas narrativas as obras que, em maior ou menor grau, desenvolvem-se com base em um esquema narrativo (apresentam sequências de acontecimentos), estruturado em torno de uma natureza ficcional” (BATISTA; GALVÃO, 2009, p. 88). Podemos notar que Ofélia Monteiro utilizou esse meio para apresentar boa parte de seus textos, narrando acontecimentos como o cotidiano dos alunos, tanto na escola quanto em suas casas. Observa-se que a autora utiliza-se da carta, principal veículo de comunicação adotado pelas famílias da época, para descrever e reforçar a exaltação das belezas e riquezas de Goiás.

“26 de Julho” (MONTEIRO, 1934, p. XX), segundo texto do livro, narra um acontecimento em que as alunas do 4º ano estão reunidas para comemorar o aniversário da fundação da cidade de Goiás. Após cantarem o Hino Anhanguera, a professora toma a palavra e fala sobre a história de Goiás, seu surgimento e a passagem dos primeiros bandeirantes por aquelas terras. Após encerrar sua fala, todos cantam juntos o Hino Nacional.

A continuidade é feita no texto “Primeiras povoações de Goiás”, no qual a professora do 3º ano afirma: “No dia 26 de Julho vocês ouviram D. Maria falar sobre Goiás e seu descobrimento; hoje lhes quero dizer quais as primeiras povoações fundadas em nossa terra” (MONTEIRO, 1934, p. 39). Vemos aqui o papel do professor no que diz respeito a transmitir o saber, especificamente a

história de Goiás e a reverência à pátria. Ambos os textos tratam da história goiana, destacando datas, acontecimentos e personalidades da cidade e do estado. É possível perceber, a partir da leitura dos trechos destacados, a preocupação com a formação do leitor assentada nos ideais de modernidade e a exaltação das terras goianas. Observa-se, também, alguns dos fundamentos de uma leitura formativa, como afirmam Batista e Galvão (2009), pois os textos estão voltados para transmissão de valores.

“Passeando pelos arredores” é uma narrativa apresentada quatro vezes no livro e pautada no “Diário de Maria”, personagem que relata os passeios que fez com seu tio e irmãos, trazendo os detalhes dos lugares por onde passavam e as belezas exuberantes da natureza de Goiás. A partir de sua escrita, podemos inferir aspectos presentes no texto como o modelo de aluno. Em “Passeando pelo arredores I”, a autora sinaliza para os comportamentos esperados de um bom aluno:

- Então meninada, com uma manhã tão bonita assim, vocês não têm vontade de passear? E se fossemos até o Carioca?
- Bela ideia, titio! Apoiou José.
- Mas... e a minha lição, que deixei para fazer hoje? Disse Silva que, como boa aluna, preferia perder um passeio a não saber a lição (MONTEIRO, 1934, p. 18).

Em um momento de “Passeando pelos arredores II”, o tio propõe a seus sobrinhos fazerem uma composição sobre o passeio até o Areião, e vemos o destaque de Silvia por ser uma aluna exemplar:

Alguns tempos depois, José e Silvia trouxeram seus papéis. Titio e eu os lemos e depois de te-los corrigido, resolvemos que o prêmio seria de Silvia, pois a sua composição, além de melhor, estava feita com mais capricho. José zangou-se, protestando que era mais moço e faria mesmo pior. Mas titio interrompeu-o, dizendo: - Não, José, não é por isso. É porque, em lugar de estudares, como Silvia, preferes correr e trepar em árvores a tirar ninhos (MONTEIRO, 1934, p. 41).

Nos dois parágrafos citados, percebemos o destaque de Silvia por sua conduta enquanto aluna exemplar, com muito zelo e sempre priorizando os estudos. Sempre que a personagem Silvia aparece na narrativa, o que se percebe é a ênfase dada a seus comportamentos, suas escolhas, sua conduta e o reconhecimento obtido por seu desempenho escolar, reforçando, assim, que esse é o modelo a ser seguido pelos estudantes goianos, conforme pode ser observado em “O Araguaia”: “– Bravo, Silvia! Vejo que aproveitas bem as lições de tuas professoras. Continue sempre assim, maninha, para seres um dia útil ao nosso Goiaz, contribuindo para expulsar as trevas da ignorância, que escurecem a inteligência de grande parte de seus habitantes” (MONTEIRO, 1934, p. 55).

A postura de como deve ser o(a) aluno(a) indica o que se almejava para Goiás. Naquele momento, o estado buscava romper com o atraso e a pouca visibilidade perante a nação e, para isso, precisaria de alunos(as) patriotas e preocupados(as) com o desenvolvimento e crescimento do estado, o que Goiás experimentava a partir de diferentes frentes: educação, economia, transporte e comunicação (construção de estradas e ferrovias) e o surgimento de novas cidades.

Eunice é outra personagem bastante presente em diversas histórias do livro, uma aluna excelente do 3º ano do Grupo Escolar da Capital. Ela ganha o prêmio de melhor prova de História de Goiás com o texto “Uma heroína goiana”, que trata da vida da índia Damiana. Em outros textos temos diálogos entre Eunice e seu pai, onde ele conta à sua filha histórias sobre o rio Araguaia a partir do livro “Viagem ao Araguaia”, do Dr. Couto Magalhães. Observa-se aqui que Ofélia Monteiro remete à fonte consultada para contar a história sobre o rio.

Eunice, além de ser uma aluna exemplar, era também uma ótima filha, contando com seu pai para aprofundar seus conhecimentos, fazendo-lhe perguntas e tirando suas dúvidas. No final do texto “Navegação do Araguaia”, Eunice afirma a seu pai: “Como recompensa pelo que o senhor me acaba de ensinar, procurarei, na próxima sabatina, tirar o primeiro lugar e ganhar o prêmio” (MONTEIRO, 1934, p.191).

O texto “Caderninho de Eunice” aparece oito vezes no livro. “Encorajada pelo prêmio recebido, resolveu fazer um caderno com todos os pontos da história goiana que conhecia. Nesse dia, como era feriado, não havia aula; para aproveitar o tempo, tomou seu caderninho” (MONTEIRO, 1934, p. 60). Esse “caderninho” contempla um conjunto de textos de informação, onde Eunice apresenta cronologicamente os governadores de Goiás, seu descobrimento e elevação à capitania; da elevação à capitania até a independência; governadores de Goiás no Império; e governadores e presidentes de Goiás no Regime Republicano.

A personagem Eunice, assim como Silvia, nos chama a atenção por seu comportamento adequado e exemplar, conquistando prêmios nas atividades realizadas, registrando seus conhecimentos em caderninhos, aproveitando as horas vagas para o estudo, e não para o descanso e/ou lazer. Acima de tudo, trata-se de alguém que amava as histórias sobre Goiás. Podemos inferir, mais uma vez, o modelo de aluno(a) e o caráter formativo da educação contidos no livro *Goiás: coração do Brasil*. Eunice e Silvia não são apenas modelos de estudantes a serem seguidos, mas, também, a imagem do(a) cidadão(ã) a ser imitado(a).

Ainda, observam-se no livro quatro provas premiadas pelos professores como melhores da turma, ou seja, em que os alunos que se saíram melhor nas provas eram chamados à frente da sala para receber um prêmio e ler em voz alta o seu texto: na “Sabatina de Geografia”, tem-se a aluna Aldaira, que elaborou a melhor prova com o tema “Rios de Goiás”, sorteado em sala pela professora

do 3º ano do Grupo Escolar; “Uma Heroína Goiana” foi escrito por Eunice; na “Sabatina de Geografia II”, uma das alunas conquistou o prêmio com a prova intitulada “Ilhas de Goiaz”; e Valdice conquistou o prêmio de melhor prova com o texto “República Nova”.

Premiar o aluno por se sair bem na prova, além de ser um reforço positivo, tinha a intenção de que os demais alunos se esforçassem na busca por melhores resultados nas próximas avaliações. Dessa forma, partia-se do pressuposto de que a premiação seria uma motivação para que o próprio leitor, alunos de 3º e 4º anos, assumissem uma postura de responsabilidade e compromisso quanto aos estudos e os saberes de seu estado. Não fica explícita no livro a competitividade e frustração que a disputa poderia gerar nos(as) alunos(as). A ênfase recai apenas na possibilidade e no compromisso dos alunos em serem os melhores.

Em “Brincando de Prendas”, uma história dividida em duas partes retrata um momento de lazer em que as alunas do 4º ano estão reunidas no pátio da Igreja Santa Barbara. A professora propõe uma brincadeira, dividindo as alunas em dois grupos, nos quais um era de viajantes e outro de cidades goianas. As viajantes se retiravam para que as demais escolhessem quais cidades seriam. Ao retornar, as viajantes teriam que adivinhar que cidade era cada uma, tendo como pistas as histórias que as alunas contavam. Aqueles que perdessem pagariam uma prenda, conforme pode ser observado em: “Suas alunas estão bem adiantadas, Maria – disse a professora do 2º ano, que assistia ao brinquedo. Por enquanto só duas pagaram prenda. – Mas poderiam estar melhores, nem uma deveria pagar prenda” (MONTEIRO, 1934, p. 101).

Nota-se que a professora promove a aprendizagem, inclusive por meio de brincadeiras, fazendo com que as alunas aprimorassem seus conhecimentos. A intencionalidade em transmitir os conteúdos sobre Goiás se apresenta em diferentes gêneros textuais e no viés pedagógico. Observa-se que a partir do livro de Ofélia Monteiro, evidenciam-se diferentes práticas pedagógicas para o ensino da história goiana: premiação, brincadeiras, escrita epistolar etc, o que mostra que a obra poderia atender não só aos alunos, mas também aos professores.

O tema “Principais fontes de riqueza” está dividido em seis textos, organizados da seguinte maneira: em “Gado vacuum”, tem-se um diálogo entre Iraní e sua mãe, no qual a filha, lendo um livro atentamente, indaga à mãe o que significava “gado vacuum”. Toda a história se desenvolve com a mãe explicando esse significado para a filha, ressaltando a riqueza que é gerada em Goiás com a criação de gado – uma das maiores fontes de renda naquele período.

“Cana de açúcar” é um texto em que Eunice conta sobre suas férias em Sobradinho. Encantada e curiosa com a plantação de cana, busca informações sobre o açúcar, e a história se desenvolve com o pai mostrando para Eunice o

processo de produção do açúcar. Reafirma-se aqui, novamente, o perfil da filha e aluna exemplares, e, ainda, a busca por um conhecimento maior sobre tudo o que se relaciona ao estado de Goiás, bem como sobre as fontes de riqueza.

“Fumo” é uma história fictícia na qual o Tio Miguel conta a Sílvia e seus irmãos sobre o surgimento do fumo, sua plantação, sua história, sua extração e utilização, ressaltando que o estado de Goiás dispunha das melhores plantações de fumo do país, sendo esta outra fonte de riqueza do estado.

“História de um grão – Café” é uma bela história, dividida em três partes, onde um grão conta todo seu desenvolvimento enquanto semente de café, do momento em que é plantado até o período de ser colhido. O texto é encerrado com a seguinte narrativa:

Mas nós não maldizemos nossa sorte. Apesar de vermos que nossos filhos são sacrificados, consolamo-nos ao saber que somos úteis ao nosso Brasil, do qual constituímos uma das maiores riquezas. Nossos filhos morreram? É por amor à Pátria, como morrem os moços no campo de batalha... Sem remorso, portanto, entregamos nossos filhos aos sacrifícios, certos de que assim concorreremos com o nosso quinhão para o engrandecimento da Pátria Brasileira. Caros meninos. Contando-lhes minha história tinha em mente mostrar-lhes que nós, pequeníssimos grãos, trabalhamos pelo engrandecimento da Pátria, e concita-los a estudar com afinco para que, mais tarde, sejam homens dignos do nome de – BRASILEIROS (MONTEIRO, 1934, p. 142).

A partir da citação acima, podemos perceber o afinco na veiculação da mensagem de patriotismo, isto é, o papel de um bom aluno, que tem nos estudos o seu futuro e, para além disso, sua construção enquanto cidadão digno de honrar sua pátria. Naquele período, Goiás buscava ter um olhar longínquo, no qual havia uma busca por crescimento e reconhecimento diante da nação, e essa busca teria que ser contínua.

Por sua vez, “Goianos ilustres” são textos nos quais conta-se a história de pessoas que honraram a pátria, pessoas ilustres que nasceram no estado de Goiás e se destacaram através do estudo ou servindo ao exército. Ao todo são nove textos com essa temática.

No livro, também estão presentes biografias de Manuel Corrêa, Manoel Rodrigues Tomaz, e Caetano Maria Lopes Gama.

No livro encontram-se poemas, “O pirata” e “Ei-lo Prostrado”, de Felix de Bulhões; “Em Convalescença”, de Ricardo Paranhos; “Jaraguá”, “Saudação a Jaraguá” e “Nenia”, de Augusto Rios; “Bom dia” de Rodolfo Marques. “O Hino de Goiás”, escrito por Prof. Antônio Eusébio de Abreu; “Hino a Goiás”, música do Hino da República, escrito por Luiz Couto; “Armas e Bandeiras de Goiás”, que explica detalhadamente os significados dos símbolos, das armas e das cores contidos na bandeira de Goiás.

O último texto do livro é “República Nova”, no qual se lê: “Extremamente comovida lia Valdice, estudiosa aluna do Grupo Escolar, a prova com que conquistara o prêmio oferecido pela diretora à aluna que melhor escrevesse sobre a ‘República Nova’” (MONTEIRO, 1934, p. 195).

Por fim, vale destacar que, naquele momento, o estado de Goiás iniciava um novo período, reflexo do crescimento da busca pelo reconhecimento da nação. Nesse movimento, a notícia da mudança da Capital para Goiânia, que seria construída com os requisitos de uma cidade moderna, anunciava o avanço tão desejado do estado de Goiás.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo documental do livro de Ofélia Sócrates do Nascimento Monteiro, obra publicada em 1934 sobre a história de Goiás como material didático destinado às escolas primárias em todo o estado de Goiás – a primeira publicação do gênero –, possibilitou uma compreensão maior quanto ao seu contexto de publicação, neste caso, anos 1934-1940. Conforme demonstrado no conteúdo dos textos, Goiás almejava um crescimento e reconhecimento enquanto estado junto à nação brasileira.

A publicação desse livro de leitura realça a visão de um estado com olhar para o futuro, exaltando suas riquezas naturais e conquistas urbanas, como a luz elétrica e a construção de estradas e ferrovias.

O patriotismo, muito presente na obra, remete à imagem de um cidadão que ama e honra seu estado, e que oferece a vida para lutar por sua pátria. A obra de Ofélia Monteiro preocupava-se com o destino dos goianos e instigava as crianças a se posicionarem como bons alunos(as), estudando para auxiliar e honrar o estado e contribuindo, assim, com seu avanço, visto que os(as) estudantes eram o futuro do estado e da nação.

O livro também possibilita a compreensão, de forma cronológica, da transição de governo ocorrida em Goiás como Colônia, Império e República até 1930. Importante ressaltar que, no momento em que o livro de Ofélia Monteiro foi publicado, já havia sido decretada a construção de Goiânia (datada de 1932). Diante dessa situação, havia o temor de que a cidade de Goiás perdesse seu *status* enquanto capital, podendo cair no esquecimento. Dessa forma, a obra da autora cumpre o papel de propagar e exaltar as belezas, riquezas e personalidades da antiga capital.

Por fim, “Goiaz: coração do Brasil”, obra que nos permite perceber os indícios de um povo e de sua história num dado recorte temporal, a partir de seu projeto gráfico editorial, de seu conteúdo e dos gêneros textuais adotado pela autora,

nos mostra o entrelaçamento existente entre autor, editor e leitor, levando-se em consideração o contexto em que a obra é produzida. Assim, este livro potencializa a percepção dos valores da sociedade contidos nos textos, partindo de uma perspectiva de educação daquele período, do governo em exercício, da realidade e dos conflitos vividos no momento, a partir da ótica da autora. Ofélia Monteiro, uma mulher influente na educação goiana, retrata a história de Goiás a partir da exaltação do estado e da conclamação das crianças enquanto cidadãos responsáveis pela pátria.

## REFERÊNCIAS

- BATISTA, A. A. G.; GALVÃO, A. M. de O. **Livros escolares de leitura no Brasil: elementos para uma história**. Campinas: Mercado das Letras, 2009.
- BELO, A. **História & livro e leitura**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- CELLARD, A. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Tradução de Ana Cristina Nasser. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2010.
- CHARTIER, R. As revoluções da leitura no Ocidente. In: ABREU, M. (org.) **Leitura, História e História da leitura**. Campinas: Mercado das Letras; ALB, 1999.
- GATTI JR., D. **A escrita escolar da História: livro didático e ensino no Brasil (1970 – 1990)**. Bauru: Edusc, 2004.
- MEDEIROS, W. A. Publicações Oficiais em Goiás (anos de 1930): imagem como estrutura e bricolagem. XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH. **Anais...** São Paulo, jul. 2011.
- MONTEIRO, O. S. do N. **Goiás: coração do Brasil**. 1934.
- MUNAKATA, K. O livro didático: alguns temas de pesquisa. **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas, v. 12, n. 3 (30), p. 179-197, set./dez. 2012.
- NEPOMUCENO, M. de A. **A política educacional do governo de Goiás: 1930-1945**. Disponível em: <[http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/102\\_maria\\_araujo.pdf](http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/102_maria_araujo.pdf)>. Acesso em: 27 ago. 2015.
- RIBEIRO, M. B. A. **Cultura histórica e História ensinada em Goiás (1846-1934)**. 2011. 351 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de História, 2011.



# 6

## CAPÍTULO

# **A LEGENDA ÁUREA E O LIVRO DAS LEIS E POSTURAS – UMA ORDENAÇÃO DAS RELAÇÕES DE GÊNERO EM PORTUGAL MEDIEVAL: RESULTADOS PARCIAIS**

*Júnio Henrique Condi<sup>1</sup>*

*Teresinha Maria Duarte<sup>2</sup>*

---

1 Unidade Acadêmica Especial de História e Ciências Sociais, Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão, Catalão – GO, Brasil. Bolsista PIBIC

2 Unidade Acadêmica Especial de História e Ciências Sociais, Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão, Catalão – GO, Brasil. Orientadora

E-mail de contato: junio.hc.2010@hotmail.com; teresinha\_duarte@yahoo.com.br

**Resumo:** O presente texto se refere a uma pesquisa PIBIC, na qual propomos investigar e indagar as relações de gênero em Portugal medieval, entre os séculos XIII e XV. Questionando-nos sobre os valores cristãos ensinados para homens e mulheres; investigaremos também as leis em Portugal neste mesmo período, buscando conhecer as relações de gênero. Para tal pesquisa serão analisadas as obras *Legenda Áurea* e *Livro das Leis e Posturas*. A metodologia da pesquisa partirá de uma revisão bibliográfica e, em seguida, passará para uma análise e cotejamento das duas obras, com um estudo crítico sobre os comportamentos que eram aceitáveis e aqueles que eram desencorajados e até puníveis em homens e mulheres, contidos nas obras em questão. A pesquisa se encontra em andamento.

**Palavras-chave:** relações de gênero; Portugal medieval; legislação; hagiografia.

**Abstract:** This paper refers to a proposal for PIBIC research, in which we propose to investigate and inquire about gender relations in Portugal medieval, between the twelfth and fifteenth. Questioning about christians values taught to men and women; we also investigated the laws transcribed in Portugal during the same period, seeking to know the gender relations. For this research two works will be analyzed: The Golden Legend and the Book of Laws and postures. The research methodology start with a literature review, and then moves to an analysis and mutual comparison of the works “Golden Legend” and “Book of Laws and postures” with a critical study for acceptable behaviors and those others who were discouraged and up to punished in men and women contained in the works in question. Analyze male behavior and female ones and valued; discouraged and behaviors of male and female behaviors prohibited and punished. A search is underway.

**Keywords:** gender relations; Portugal medieval; legislation; hagiography.

## 1 INTRODUÇÃO

Querendo entender algumas das raízes das relações de gênero que perduram no Brasil, propomos, na presente pesquisa, discutir e entender as relações de gênero na sociedade portuguesa no período medieval, interrogando-nos sobre as contribuições oferecidas pelo Cristianismo e também pela legislação. Para tal estudo, serão analisadas as obras *Legenda Áurea* e *Livro das Leis e Posturas*.

Nos últimos anos, têm aparecido um bom número de estudos acerca das relações de gênero tomando como fonte hagiografias medievais, como aqueles elaborados por Silva (2007), por exemplo, que compara a imagem do diabo, presente nos legendários, e suas relações com os santos e as santas. Ela analisa cinco obras hagiográficas de dois autores: *Vida de Santo Domingos de Silos*, *Vida de Santa Oria*, de autoria de Gonzalo de Berceo; *1 Cel* e *2 Cel*, que narram a biografia e milagres de Francisco de Assis; e *Legenda de Santa Clara de Assis*, da autoria de Tomás de Celeno.

A autora constatou que é recorrente a perseguição do diabo para com os santos varões, que estão sempre preparados e saem vitoriosos, enquanto para as santas são raras às vezes em que o diabo aparece, e nem sempre aquelas saem vitoriosas: “Talvez porque já fossem vistas como fracas e suscetíveis a cair em tentação, tal como fez Eva [...]”, conclui Silva (2007, p. 5).

Segundo Silva (2004), em estudo realizado por Carolina Fortes sobre a *Legenda Áurea*, constata-se que Tiago de Voragine atribui características masculinas às santas Madalena e Maria: “A autora concluiu que o padrão de santidade apresentado pelo hagiógrafo dominicano pressupunha uma valorização dos elementos considerados masculinos naquela sociedade, que foram alçados à esfera de perfeição [...]” (SILVA, 2004, p. 8).

Acerca dos estudos sobre as relações de gênero no *Livro das Leis e Posturas* e até no conjunto da legislação portuguesa, não conseguimos encontrar muitos estudos; tomamos conhecimento, outrossim, da monografia de Rodovalho (2008), intitulada *A Mulher na Legislação Portuguesa medieval (1211-1325)*, que teve como o *Livro das Leis e Posturas*, sobre o qual a autora conclui:

Era o estado matrimonial que consagrava a mulher dentro da sociedade, outorgando-lhe determinadas funções: como filha, deveria manter-se virgem até o casamento, honrando o nome de seu pai; como esposa, deveria gerar a prole, cuidar satisfatoriamente da sua casa, dos seus filhos e de seu marido; a viúva deveria ser prudente, virtuosa e casta, encarnando um modelo exemplar para as outras mulheres. Percebe-se, que a condição jurídica da mulher na fonte analisada, *Livro das Leis e Posturas*, encontrava-se relacionada ao papel social de esposa que ela desempenhava, ou seja, o casamento lhe dava um certo grau de representatividade jurídica (RODOVALHO, 2008, p. 40).

Pelas conclusões da autora, pode-se perceber um estereótipo para a condição feminina em Portugal medieval, marcado pela subserviência em relação ao gênero masculino, ao mesmo tempo em que se esperava determinados comportamentos das mulheres para que honrassem a sua virtude, como filha, como esposa e mãe ou como viúva. A autora ainda ressalta ser como esposa que o *Livro das Leis e Posturas* conferia às mulheres uma certa representatividade jurídica.

Todavia, não tivemos conhecimento de nenhum estudo que se propusesse a estudar as relações de gênero em Portugal e que tomasse como fonte o *Livro das Leis e Posturas* e a *Legenda Áurea*, de maneira que nossa proposta torna-se original.

Assim, buscamos compreender como se davam as reações de gênero na *Legenda Áurea*, assim como na legislação portuguesa do século XIII. Pretendemos entender as ordenações de gênero presentes no legendário e na legislação, e como ambas se relacionavam entre si, com o povo e com as instituições medievais. Todavia, mesmo trabalhando com documentos de esferas diferentes, pretendemos compreendê-las como parte do *ethos* de um povo, revelando sua mentalidade; e

como essas obras influenciaram as relações de gênero em Portugal medieval e, até os dias atuais, no Brasil.

A *Legenda Áurea*, corpus hagiográfico que remonta ao século XIII, contém passagens da vida de santos que provavelmente viveram durante os primórdios do Cristianismo. Esta obra, escrita no século XIII por Tiago (ou Jacopo) de Voragine com finalidade homilética e pedagógica, encontrou ampla aceitação em Portugal. Assim, a vida modelar dos santos e das santas era usada ilustrativamente por padres, monges e frades para a pregação dos comportamentos cristãos aceitáveis.

Já o *Livro das Leis e Posturas* é um documento que reúne leis transcritas vigentes em Portugal, de cunho civil e penal, nos reinados de D. Afonso II, D. Afonso III, D. Dinis e D. Afonso IV. Diante do mesmo, podemos investigar os comportamentos inaceitáveis e aceitáveis para homens e mulheres portugueses no período medieval.

## 2 OBJETIVO

Este trabalho pretende buscar nas obras elencadas a imagem ideal do homem e da mulher cristão e civil, para refletir criticamente sobre a construção dos papéis sociais aceitáveis e desejados para homens e mulheres em Portugal desde os últimos séculos do período medieval; e indagar acerca dos valores sociais, cristãos e civis para homens e mulheres, segundo o legendário em questão e a legislação portuguesa baixo-medieval. Ademais, buscamos analisar como esses valores ressoaram e ressoam na sociedade atualmente.

## 3 METODOLOGIA

A pesquisa partirá de uma revisão bibliográfica, passando, em seguida, à análise e cotejamento das obras *Legenda Áurea* e *Livro das Leis e Posturas*, e a um estudo crítico sobre os comportamentos aceitáveis ou encorajados e os comportamentos desencorajados e até puníveis em homens e mulheres contidos nas obras em questão. A primeira obra a ser analisada, *Livro das Leis e Posturas*, é uma leitura paleográfica elaborada por Rodrigues (1971), publicada pela editora Universidade de Lisboa – Faculdade de Direito. A segunda obra é *Legenda Áurea: vidas de santos*, tradução do latim, apresentação, notas e seleção iconográfica de Hilário Franco Júnior. Como a nossa pesquisa se encontra em andamento, no presente artigo contemplamos apenas uma discussão bibliográfica das obras já estudadas por nós para este projeto.

## 4 RESULTADOS

Como resultados esperados, propomos esclarecer os seguintes problemas que norteiam a nossa investigação: como os autores da *Legenda Áurea* e do *Livro*

*das Leis e Posturas* representam o homem e a mulher na sociedade portuguesa? Quais eram os comportamentos considerados aceitáveis para varões e mulheres em ambas as obras? Quais eram as restrições para os homens e para as mulheres naquele período histórico, em Portugal? Quais foram os impactos disso na sociedade portuguesa, e posteriormente, na sociedade brasileira?

## 5 DISCUSSÃO

### 5.1 A *Legenda Áurea*

A obra é de autoria de Jacopo de Varazze<sup>3</sup> e foi escrita por volta de 1293 na cidade de Varazze, próxima a Gênova<sup>4</sup>. O autor era dominicano e veio a se tornar pregador e arcebispo de Gênova (SILVA, 2010, p. 8). O legendário tem um total 182 capítulos, sendo que 21 deles descrevem festas religiosas; em outros 95, a figura principal é o mártir; em outros 22 são retratados os apóstolos, papas e bispos; outros 24 são dedicados aos eremitas, monges e reclusos; e, ainda, 11 deles narram a santidade de confessores com outras condições de vida. Dentro do conjunto da obra, 29 capítulos têm a participação direta ou indireta de mulheres e 15 deles foram dedicados às santas virgens, em cujas histórias, no legendário, são destacadas a virgindade, como idealização, e o martírio, como provação (SILVA, 2010, p. 9).

Conforme Juliana Martins Silva (2010), há certa dificuldade em se saber o período histórico em que a *Legenda Áurea* retrata a vida dos santos e das santas; muitas vezes é citado o Império Romano, mas não há referência a qual governante ou datação. Para a autora (SILVA, 2010, p. 9), a obra “se insere no que se pode definir como uma cultura intermediária, revelando de certa forma o elo de união que cria a identidade mais profunda de uma sociedade”.

Com uma finalidade homilética e pedagógica, a *Legenda Áurea* encontrou ampla aceitação, assim, as vidas dos santos e das santas eram usadas por padres, monges e frades para a pregação dos comportamentos cristãos aceitáveis, ilustrando-os com a vida modelar desses santos e santas.

### 5.2 Hagiografia e santidade

A santidade que as hagiografias descrevem se insere no que Gajano (2006, p. 449) chama de um fenômeno de múltiplas dimensões: como fenômeno espiritual, é a busca pelo divino; como fenômeno teológico, é a manifestação de Deus na Terra; como fenômeno religioso, é o momento da relação com o sobrenatural;

3 Em português, Tiago de Voragine.

4 Por essa razão, a *Legenda Áurea* foi intitulada de início como “*Crônica de Gênova*”.

como fenômeno social, é um instrumento de coesão e identificação dos grupos e comunidades; como fenômeno institucional, está no fundamento das estruturas eclesiais e monásticas; como fenômeno político, é o ponto de coincidência da religião com o poder.

Em suas origens, a cultura hebraica compreendeu a santidade como exclusiva de Iavé, progressivamente estendendo-se ao que está próximo à ele, como objetos, templos, sacerdotes etc. No decorrer da história, a santidade adquire um valor moral e espiritual, consagrando regiões e lugares considerados santos, assim como indivíduos eleitos por Deus e retratados no Antigo Testamento, que são “dotados por Ele de um espírito profético e de poderes taumatúrgicos, e que são enquanto tais ‘mediadores’ da palavra e do poder de Deus junto aos homens” (GAJANO, 2006, p. 450).

Porém, essa santificação é ultrapassada por uma figura inteiramente nova: Cristo, o qual se insere em duas características para os hebreus: a filiação direta com Deus e a ressurreição. Essas novas características tornam Cristo duplamente santo, um santo por excelência. Mas é especialmente sua biografia que o torna ainda mais santo: “seu amor por Deus e pelo próximo, sua prática das virtudes, sua luta contra as tentações materiais e espirituais, sua autoridade sobre a natureza” (GAJANO, 2006, p. 451).

Mais tarde, os leigos são inseridos na santidade como protagonistas e promotores de cultos. Os mártires e confessores são agora o elo que a Idade Média cria entre a santidade e a patronagem urbana. Segundo Gajano (2006, p. 457), eles “tornam-se o símbolo de uma unidade política em fase de formação”. Desta forma, durante as últimas décadas do século XII, os leigos expressavam uma religiosidade capaz de reinterpretar a santidade presente no Evangelho, reintegrando novas formas individuais e coletivas dessa santidade.

A história da santidade é, sem dúvida, uma história de inovação, mas, como aponta Gajano (2006, p. 461), apresenta tendências conservadoras. Em um mesmo contraste há a duração dos cultos e da patronagem das igrejas, assim como a persistência na presença de mártires e das vidas de santos antigos até em obras novas, pela forma e finalidade, como as *Legendae Novae*, ou “*Novas Legendas*”, que eram destinadas à pregação das Ordens Mendicantes, sendo que o autor aponta a *Legenda Áurea* como a mais famosa e difundida dessas legendas.

A *Legenda Áurea* se destaca pela popularidade que obteve, embora fosse recorrente as obras hagiográficas do século XIII buscarem mecanismos para sua expansão; o Cristianismo precisava difundir seus ensinamentos e criar modelos para um novo homem medieval. Nesse século começam a ser escritas e traduzidas hagiografias em línguas vernáculas, com o intuito de uma maior propagação do seu conteúdo, uma vez que aquele século foi marcado por uma profunda renovação

religiosa, fenômeno que estava em curso desde o século anterior. O século XIII também é caracterizado como o século dos santos, sobretudo dominicanos e mercedários. Quando Inocêncio III reserva à Santa Sé a faculdade de reconhecer santos, o número de canonizados reduz, porém a proporção, difusão e diversificação do culto aos santos ainda persiste, mostrando, assim, a incapacidade da Igreja para controlar a propagação dos cultos a esses santos (GAJANO, 2006, p. 459).

Ademais, segundo Vallejo (2003, p. 32), no começo do século XIII a Igreja tomou consciência da necessidade de se defender contra as heresias, assim a “Orden de San Francisco recoge, dentro de la ortodoxia, parte de esos mismo ideales de austeridade y pobreza. La Orden de Santo Domingo nace para luchar contra la herejía, y desde el comienzo uno de sus ideales es el estudio, que producirá una rica actividad intelectual, y concretamente literaria”.

### **5.3 Os santos nas pregações e no gosto popular**

Os primeiros textos hagiográficos remontam ao século II e retratam o culto aos mártires cristãos. Nessa primeira forma de literatura hagiográfica são transcritos textos das “Atas dos Mártires”, transcrições fiéis do interrogatório, escrita por oficiais do tribunal ou cristãos presentes. Nesses textos é crucialmente respeitado o texto do interrogatório (VALLEJO, 2003, p. 18). Porém, no decorrer dos séculos, progressivamente a literatura hagiográfica passa a ser o relato de testemunhas presentes e dignas de credibilidade; mais tarde a literatura hagiográfica adquire rigor histórico. Destarte, seu processo é incorporado a personagens reais e conhecidos, “donde el protagonista o alguno de los personajes son figuras reales (Pedro, Pablo, Clemente etc.), hallamos una categoria de novelas de imaginación, donde incluso el héroe es una creación del autor” (VALLEJO, 2003, p. 19).

No começo do século VIII já havia se consolidado o costume de ler textos hagiográficos nas igrejas, de forma que as vidas de santos eram utilizadas pelas instituições eclesiásticas e monásticas para a propagação dos costumes cristãos aceitáveis. Segundo Vallejo, os “datos más antiguos sobre la costumbre de leer textos hagiográficos em la iglesia han sido interpretados como lectura durante la misa” (VALLEJO, 2003, p. 57), destacando-se, assim, a função homilética e pedagógica da obra.

Segundo Gajano (2006, p. 457), as novas ordens religiosas, como a de Francisco de Assis e a ordem fundada por Domingos de Guzman no século XIII, “aperfeiçoaram igualmente formas de institucionalização bastante variadas: a ‘ordem terceira’ teve a inteligência de propor aos leigos uma religiosidade regrada e controlada” (GAJANO, 2006, p. 458). Para Vallejo (2003, p. 34), as novas ordens fundadas parecem assumir a responsabilidade de elevar a cultura eclesiástica.

Dentro dessa nova religiosidade, as mulheres também encontraram seu lugar: agora são uma santidade nova, do sexo feminino, inédita e original:

A variedade da experiência religiosa feminina a partir de século XIII abre novos horizontes sobre o complexo fenômeno da santidade medieval. A dimensão corporal, por exemplo, adquire uma importância inédita e novas características, começando pela instauração de um elo entre alimento, jejum e eucaristia (C. W. Bynum) e pela ênfase dada aos aspectos físicos de uma união mística que pode chegar à troca de coração com Cristo (como Catarina de Siena) (GAJANO, 2006, p. 458-459).

O trabalho de Silva (2003) intitulado *Gênero e descrições corporais na hagiografia mediterrânica no século XIII: um estudo comparativo*, nos apresenta um estudo comparativo entre as obras *Vida de Santo Domingo de Silos*, *Vida de Santa Oria*, de Gonzalo de Berceo, e *Vida I*, *Vida II*, *Legenda de Santa Clara*, de Tomás de Celano, com destaque para o discurso de gênero pregado pela Igreja e seus autores em um ambiente que passava por profundas mudanças eclesiásticas, como a mudança da concepção de santidade entre os séculos XII e XIII, a constante tentativa de uma construção idealizada sobre o poder papal no século XIII, e o pensamento misógino eclesiástico ocidental no século XIII.

Para Silva (2003), os hagiógrafos das obras acima mencionadas tinham uma preocupação imensa em não expressar a sexualidade nos corpos das santas, já os santos foram retratados com corpos, mas realçar sua disciplina, seu caráter heroico e sua santidade. Isso aponta para a noção, na Idade Média, de que o corpo masculino e o feminino eram expressados e diferenciados pelo grau de perfeição, sendo o masculino dotado do mais alto grau de perfeição, enquanto o feminino era dotado do mais baixo nível de perfeição. Com isso, as descrições corporais presentes nas hagiografias analisadas mostraram que o corpo era o lugar da manifestação dos frutos da elevação espiritual e de milagres; e no caso das santas, negar o corpo, assim como negar os desejos carnis, era parte essencial de sua santidade.

Gajano (2006) aponta para o fato de que a santidade feminina passou a ser moldada pelas ordens religiosas masculinas e pelos eclesiásticos, que procuravam exercer seu poder sobre ela, pois se era possível a santidade feminina e sua união com Deus, era evidente a reedificação de seu papel dentro da Igreja: “Passa-se da desconfiança (em relação a uma Maria de Oignies) à tutela permanente (de uma Catarina de Siena) para chegar à discriminação sistemática entre manifestações presumidas divinas e manifestações presumidas diabólicas” (GAJANO, 2006, p. 459).

Outro aspecto levantado por Vallejo (2003) refere-se ao texto escrito, que teria muito mais credibilidade no medievo, pois quem sabia escrever e ler, consequentemente era detentor de um poder social; e, na maioria dos casos, os legendários eram escritos por homens. A Idade medieval não é um mundo onde se mistura natural e sobrenatural, e sim um mundo onde o sobrenatural é cotidiano, é natural. Na verdade, “si em la Edad Media se recibían como verdade los episodios hagiográficos más exagerados no es sólo por una general credulidade ilimitada, o por la fe religiosa, sino también porque todo lo escrito era digno de

crédito, mientras que lo contato de boca em boca no lo era tanto” (VALLEJO, 2003, p. 47).

Para Vallejo (2003, p. 9), pensar nas leituras que aconteciam durante a Idade Média é pensar nas “legendas”, e pensar nos leitores dessas “legendas” é pensar nos monges durante seus ofícios. Grande parte do povo não sabia ler, assim era papel do clero repassar esses relatos durante pregações ou romarias, e “el pueblo recibía com gusto estas hazañas de los santos, más piedosas que las de los caballeros, pero no menos épica ni maravillosas, nunca menos admirables” (VALLEJO, 2003, p. 9).

Assim, as histórias, os modelos e, principalmente, as mulheres retratadas nas hagiografias eram encaradas como “naturais”, o ideal a ser seguido por todas as mulheres e que era ditado por aquele que tinha credibilidade social – sendo tal credibilidade legitimada por uma sociedade na qual grande parcela dos indivíduos que não sabia ler.

Já em meados do século XV, a leitura privada é quase equiparada à leitura em público, o que revela que a hagiografia, no decorrer de seu percurso histórico, obteve grande aceitação popular, passando da leitura pública em voz alta para a leitura privada. Se, para isso, contribuiu a presença de uma mentalidade calcada no indivíduo, igualmente contribuiu o gosto pela hagiografia enquanto gênero literário.

A concepção de santidade é definida pela Igreja, porém o carisma e sua condição são eminentemente populares. O ponto de partida da religião popular é a concepção cristã da onipotência de Deus; esse Deus cristão, todo poderoso, cria a necessidade de uma ponte, de um intercessor entre o humano e o divino e, assim, ramifica-se e enraíza-se o culto aos santos, que são os intercessores do homem perante Deus: “Y debe subrayarse esto: es el *poder divino* el que realiza los milagros; el santo, como intercessor, unicamente los propicia, y la mayoría de los hagiógrafos cultos se preocupa de contactarlo así” (VALLEJO, 2003, p. 50). Assim, o milagre assume um lugar de importância quando o gosto popular pelo sobrenatural é evidente; pois o milagre é uma oferta de salvação perante o perigo mundano para um verdadeiro cristão, de forma que o “pueblo venera a um santo, y cree que, como tal, hace milagros; es decir, sus facultades sobrenaturales forman parte de la expectativa común” (VALLEJO, 2003, p. 50).

As testemunhas da fé, os mártires e, em seguida, os confessores que antes eram considerados apenas “mortos excepcionais”, são agora percebidos como “intercessores de Deus” pela proximidade que mostraram ter com o divino. Isso repercute no que Gajano (2006, p. 451) chama de uma “especialização dos cultos”: mesmo tendo seu fundamento básico no monoteísmo, o Cristianismo criou um panteão de santos, com gênero, modelo e funções diferenciadas. Nesse contexto, reafirma o culto às santidades bíblicas.

Além da imagem do próprio santo ou da santa, as chamadas “reliquias” também fazem parte das diversas dimensões do fenômeno santidade. Para Gajano (2006, p. 452), o fato do corpo e dos objetos dos santos serem parte dos cultos populares atesta que tanto o santo quanto os objetos com os quais ele tinha contato têm um poder intrínseco. Conforme o autor, “de qualquer forma, o sucesso cultural dos lugares de sepultura continuará sendo considerado durante toda a Idade Média a mais significativa manifestação da excepcionalidade dos santos” (GAJANO, 2006, p. 453).

As reliquias se tornam um instrumento para defesa pessoal, coletiva e até defesa da muralha da cidade. No culto às reliquias, mesmo agora nas mãos das culturas eruditas da Igreja, são visíveis à presença de fortes tradições folclóricas e carregadas de superstição, “provavelmente transmitidas por homens que ocupam uma posição ‘fronteiriça’ no plano social e cultural, como é o caso, por exemplo, dos membros do baixo clero” (GAJANO, 2006, p. 453). O autor acredita que isso tenha se tornado um problema para a Santa Sé, e não é à toa ter sido frequente, durante a segunda Idade Média, o hábito de se confiar ao funcionário público o papel de reconhecer o santo e as suas reliquias.

O auge do culto aos santos é um fenômeno complexo de religiosidade popular, que se expande da Igreja para o povo, mas também segue o caminho inverso. Compreendendo a hagiografia como uma lenda, podemos perceber a junção de história e ficção. O homem medieval tinha uma atração pelo sobrenatural, e é esse ponto em que os autores das hagiografias apostam, acrescentando um pouco de mistificação em suas histórias: “precisaban revestir com um relato mítico a los personajes que veneraban, así que recurrieron [...]. Y cuando más se repetían las situaciones, más se intensificaba lo maravilloso” (VALLEJO, 2003, p. 10).

## 5.4 A *Legenda Áurea* em Portugal

A tradução da *Legenda Áurea* para o português ocorreu em 1513, na cidade de Lisboa, por Hermão de Campos e Roberto Rebelo, mas, como ressalta Machado (2009, p. 103), em Portugal a obra já contava com uma vasta tradição manuscrita, em grande parte latina. Com sua tradução e impressão, a obra se espalhou rapidamente entre os leigos, agora como leitores e ouvintes-leitores, com a mesma função reguladora de comportamentos. Esse legendário alcançou um êxito extraordinário em sua função, chegando a ser, para Machado (2009), a obra mais lida depois da bíblia.

Desde logo, segundo Sobral (2002), a *Legenda Áurea* alcançou uma enorme difusão em Portugal, caindo no conhecimento e no gosto populares. Para Machado, esse legendário, “no século XIII, constituiu o projeto vulgarizador, enciclopedista e moralizador das ordens mendicantes” (MACHADO, 2008, p. 105).

No Arquivo Municipal de Santiago de Compostela, também podemos encontrar um fragmento da obra em português, que remete à primeira metade do século XV, sendo uma tradução mais próxima do latim do que a tradução que se encontra em Lisboa. Encontra-se na Biblioteca Nacional, também, duas cópias da obra em latim, uma independente da outra, pois uma remete ao fim do século XIII e começo do século XIV, enquanto a outra remete ao fim do século XIV. O curioso é que, segundo Machado, a tradução portuguesa que se encontra em Lisboa segue *pari passu* o texto de Voragine, o que vai contra “a tendência geral das traduções vernáculas, que tendem a depurar as narrativas de informações históricas, citações e questionamentos do caráter fictício de certas passagens ou fontes” (MACHADO, 2009, p. 104).

Com isso, acreditamos que essa obra tenha tido uma influência significativa na modelação dos comportamentos de homens e mulheres em Portugal no final da Idade Média, e daqueles que vieram a colonizar o *nosso país*.

## 5.5 O Livro das Leis e Posturas

Já o *Livro das Leis e Posturas* é um documento que reúne leis transcritas vigentes em Portugal, de cunho civil e penal, nos reinados de D. Afonso II, D. Afonso III, D. Dinis e D. Afonso IV. O documento é um códice em pergaminho com 168 folhas, escrito em duas colunas e em letra gótica. A edição analisada teve sua leitura paleográfica levada a cabo por Maria Teresa Campos Rodrigues (1971), pela Faculdade de Direito da Universidade de Lisboa (LUIZ, 2012, p. 37). Provavelmente o *Livro das Leis e Posturas* remonta aos fins do século XIV e começo do século XV. Segundo Luiz (2012, p. 37), a transcrição da obra respeitou o cariz do português arcaico com traços do latim.

Para Santos (2010), o *Livro das Leis e Posturas* é uma coletânea de leis elaboradas durante a “consolidação do Estado português, no período de 1248 e 1383, respondendo às necessidades locais” (SANTOS, 2010, p. 7). Segundo Medeiros (2005), as leis criadas pelos reis também se inserem na lógica do discurso público, fazendo dos súditos ouvintes-leitores:

[o] raio de aplicação das leis dependia de um sistema de cópia e transmissão que se havia organizado em Portugal ao longo dos séculos, segundo o qual a lei era transmitida da chancelaria régia aos corregedores de comarca e daí para os concelhos de todas as cidades e vilas do reino. Tais leis chegavam aos súditos – desde o nobre local ao camponês pobre e iletrado – através dos pregoeiros, funcionários reais que as liam em praças públicas (MADEIROS, 2005, p. 3-4).

Silva (2011) chama atenção para o fato de as leis feitas pelos monarcas no período medieval se mostrarem uma fonte curiosa para entender a mentalidade

da época. Em um contexto rodeado por crenças religiosas, já era de se esperar leis com princípios religiosos. Analisar um documento com leis transcritas de um reinado no período medieval é também analisar a cultura desse povo em suas múltiplas dimensões.

Essas são as bases míticas do patriarcado cristão que vão forjar instituições de hierarquia primordialmente masculina. Assim, no Ocidente medieval, Estado e Igreja eram comandados por homens, segundo os princípios racionalizantes. O direito medieval era informado pelos valores cristãos e pelas diferenças sociais e de gênero, que serviam como fatores de hierarquização e conseqüente conservação dos privilégios masculinos, seguindo o pensamento dos primeiros doutores da Igreja. A desigualdade entre os indivíduos, especificamente entre os sexos, era compreendida como um fator natural e determinada pelo ordenamento divino e pelo nascimento (SILVA, 2011, p. 38).

Portanto ao analisar o discurso de gênero presente nas leis medievais, devemos ter em mente que aquelas leis eram feitas por homens que acreditavam ser “naturalmente” mais elevados na hierarquia de perfeição que a mulher; pensamento este carregado por uma crença cristã da criação, do pecado, das heresias e do corpo: “As transgressões sexuais femininas desequilibravam o corpo social, ameaçando a superioridade do rei e, segundo a mentalidade religiosa, podiam provocar a ira divina e colocar em perigo a salvação de todos os fiéis” (SILVA, 2011, p. 40).

## 6 CONCLUSÕES PARCIAIS

A Idade Média é um tempo amplo que nos permite descobrir a origem de certos costumes, crenças, valores, instituições e muitos outros aspectos culturais da atualidade. Franco Júnior (2011, s.p.) afirma que “muitos hábitos, conceitos e objetos tão presentes no nosso dia a dia, inclusive o próprio idioma que falamos, vêm daquela época”. Através do *Livro das Leis e Posturas*, poderemos conhecer a sociabilidade portuguesa e como se estabeleciam os papéis sociais de homens e mulheres.

Por outro lado, a hagiografia se enraizou não apenas no homem medieval, mas também na sociedade medieval, tornando-se seu reflexo. A biografia das vidas de santos são a literatura que a sociedade daquela época tinha subsídios para criar, pois o sobrenatural, o divino, o milagre, o santo e a santa fazia parte do cotidiano daquele povo, assim como a ciência faz parte do cotidiano do homem moderno.

Embora tenhamos somente resultados parciais, destacamos o caráter pedagógico e homilético da obra, a valorização em especial dos santos mártires e das santas virgens e mártires. Interessa-nos, neste ponto, o fato da santidade para além de um fenômeno espiritual, teológico, religioso, social, institucional e

político, pois é também um fenômeno geográfico. Seu percurso depende diretamente da espacialização da sua crença pelos outros e através dos outros.

Portanto, para Gajano (2006, p. 457), o fenômeno da santidade é explicado pelas mudanças ocorridas na sociedade e na religião. Portugal estava passando por profundas transformações em sua sociedade, e é nesse momento que a *Legenda Áurea* é utilizada pela Igreja para pregação dos comportamentos que ela considera aceitáveis para homens e mulheres.

Ademais, a *Legenda Áurea*, assim como o *Livro das Leis e Posturas*, de certo modo se insere no imaginário do homem medieval e, de forma indireta, no imaginário do homem atual. Assim, buscamos nas obras elencadas a imagem ideal do homem e da mulher cristãos e civis, para uma reflexão crítica sobre a construção dos papéis sociais aceitáveis e desejados para homens e mulheres em Portugal desde os últimos séculos do período medieval.

## REFERÊNCIAS

DE VARAZZE, J. Arcebispo de Gênova, ca., 1229-1298. In: \_\_\_\_\_. *Legenda Áurea: vidas de santos*. Tradução do latim, apresentação, notas e seleção iconográfica por Hilário Franco Júnior. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

*Livro das Leis e Posturas*, transcrição paleográfica de Maria Teresa C. Rodrigues. Universidade de Lisboa. Faculdade de Direito. Lisboa. 1971. Disponível em: [http://www.iuslusitaniae.fcsh.unl.pt/verobra.php?id\\_obra=57](http://www.iuslusitaniae.fcsh.unl.pt/verobra.php?id_obra=57)>. Acesso em: 30 set. 2015.

FRANCO Jr, H. Somos todos da Idade Média. Rio de Janeiro, *Revista de História da Biblioteca Nacional*, 2008. Disponível em: <<https://reflexoesdehistoria.wordpress.com/2011/01/31/somos-todos-da-idade-media-por-hilario-franco-junior/>>. Acesso em: 30 set. 2015.

GAJANO, S. B. Santidade. In: LE GOFF, J.; SCHMITT, J-C. (Org.). *Dicionário Temático do Ocidente Medieval*. Bauru: Edusc, 2006. p. 449-463.

LUIZ, L. M. D. Dinis e o combate ao crescimento do poder eclesiástico em Portugal: a lei de desamortização de 1291. Patos de Minas: *Pergaminho*, n. 3, p. 36-44, 2012. Disponível em: <<http://pergaminho.unipam.edu.br/documents/43440/43870/d-dinis.pdf>>. Acesso em: 13 dez. 2014.

MACHADO, A. M. O imaginário da salvação na tradução portuguesa da *Legenda Áurea* de Tiago de Voragine. In: MARNOTO, R. (Org.). *Imaginação e literatura*. Coimbra: Rocha – Artes Gráficas, p. 99-117, 2009. Disponível em: <<https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/14629/1/O%20imagin%C3%A1rio%20da%20salva%C3%A7%C3%A3o.pdf>>. Acesso em: 07 set. 2015.

MEDEIROS, S. K. L. DE. A condição social feminina no medievo português – século XV. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 23, 2005, Londrina. *Anais...* Londrina: ANPUH, 2005. CD-ROM, p. 1-7.

RODOVALHO, A.D. **A mulher na legislação portuguesa medieval (1211-1325)**.

Monografia de Final de Curso (Curso de História) – Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2008.

SANTOS, R. DOS. **O matrimônio como sacramento: do IV concílio de Latrão (1215) ao concílio de Trento (1563) – O caso de Portugal**. Monografia (Licenciatura e Bacharelado em História) – Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2010.

SILVA, A. C. L. F. da. Gênero e descrições corporais na hagiografia mediterrânica no século XIII: um estudo comparativo. In: THEML, N; LESSA, F. S.; BUSTAMANTE, R. M. C. (Org.). **Olhares do corpo**. Rio de Janeiro: Mauad, 2003; p. 28-40.

\_\_\_\_\_. Reflexões sobre o uso da categoria gênero nos estudos de História Medieval no Brasil (1990-2003). **Caderno Espaço Feminino**, Uberlândia, v. 11, n. 14, p. 87-107, 2004. Disponível em: <<http://www.abrem.org.br/index.php/biblioteca-virtual/download/19-artigos-e-resenhas/49-reflexoes-sobre-o-uso-da-categoria-genero-nos-estudos-de-historia-medieval-no-brasil-1990-2003>>. Acesso em: 07. out. 2015.

\_\_\_\_\_. A construção genderificada da santidade na hagiografia mediterrânica do século XIII. In: SILVA, A. C. L. F. da. (Coord.). **Semana de Integração Acadêmica do CFCH – UFRJ. Desafios às Ciências Humanas e Sociais**, 1, Rio de Janeiro, 14 a 18 de maio de 2006. **Atas...** Rio de Janeiro: CFCH-UFRJ, 2007.

SILVA, E. O. As filhas de Eva: religião e relações de gênero na justiça medieval portuguesa. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 19 (1): 312, jan./abr. 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-026X2011000100004](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2011000100004)>. Acesso em: 07 out. 2015.

SILVA, J. M. **As santas virgens na Legenda Áurea**. Relatório Final PIBIC. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2010. Disponível em: <<http://projetos.extras.ufg.br/conpeex/2010/online/>>. Acesso em: 07 set. 2015.

SOBRAL, C. O Flos Sanctorum de 1513 e suas adições portuguesas. Lisboa, **Lusitania Sacra**, 2ª série, p. 13-14, 2002. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10400.14/4485>>. Acesso em: 07 set. 2015.

VALLEJO, F. B. **Las vidas de santos em la literatura medieval española**. Madrid: Ediciones del Laberinto, S.L., 2003.

# 7

CAPÍTULO

## A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO NO LIMIAR DO SÉCULO XXI

*Edson Benedito Santana<sup>1</sup>*

*Carmem Lúcia Costa<sup>2</sup>*

**Resumo:** Este artigo apresenta algumas reflexões realizadas na pesquisa de mestrado em Geografia da Universidade Federal da Goiás – Regional Catalão, e busca compreender o grau de precarização do homem que trabalha em meio aos reformulados locais de trabalho, estabelecendo um elo de diálogo com o processo oriundo no chão da fábrica e que hoje alcança a vida do trabalhador em outros espaços, pois as implicações da precarização do trabalho para a classe trabalhadora

---

1 Programa de Pós-graduação em Geografia, Unidade Acadêmica Especial de Geografia, Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão, Catalão – GO, Brasil

2 Programa de Pós-graduação em Geografia, Unidade Acadêmica Especial de Geografia, Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão, Catalão – GO, Brasil

E-mail de contato: geovidaedson@gmail.com; clcgeo@gmail.com

no limiar do século XXI são verificadas para além do chão de fábrica. Assim, na busca pelo referido objetivo, construímos, acerca da classe trabalhadora da Mitsubishi Motors Company do Brasil (MMCB) situada em Catalão (GO), inquietações geográficas derivadas desses “novos” espaços da precarização. Ao caminhar de encontro a esta realidade, apontamos, através da pesquisa bibliográfica, o alcance do capital na vida do trabalhador genérico. Como resultados preliminares deste estudo, verifica-se o conhecimento da área da pesquisa a partir de fontes bibliográficas que evidenciam o panorama da exploração e expropriação dos sujeitos através dos ritmos acelerados de trabalho, fornecendo suporte para o entendimento do mesmo, fortalecendo, assim, o debate em torno do movimento de precarização do trabalho que vem paulatinamente sendo intensificado.

**Palavras-chave:** precarização; trabalho; vida cotidiana.

**Abstract:** This article presents some of the reflections made on the master's research in Geography / UFG / RC and seeks to understand the degree of insecurity of man-to-work among the local reformulated restructured work, establishing a dialogue link between the process originated in shop floor and that today reaches the worker's life in other spaces. In this sense, the implications of job insecurity for the working class in the XXI century threshold are verified beyond the factory floor. So in the quest to achieve that goal, we build on the working class of Mitsubishi Motors Company of Brazil (MMCB) located in Catalan (GO) geographical concerns, derived from these “new” spaces of insecurity. When walking against this reality pointed out by literature, the capital of reach in the life of the generic individual working. As preliminary results of this study can verify the knowledge of the research area from literature sources, which show the picture of the exploitation and expropriation of the subject through the accelerated working time, as well as provide support for its understanding, thus strengthening the debate around the casualization of labor movement that is gradually being intensified.

**Keywords:** precariousness; work; everyday life.

## 1 INTRODUÇÃO

Ao propor uma leitura geográfica da precarização do trabalho no século XXI, inúmeras situações se colocam, dentre as quais os limites desta precarização e os “novos” espaços onde esse movimento se materializa dentro e fora dos lugares de trabalho, alcançando a vida em sua cotidianidade, programando espaços e usos destes para a reprodução do capital.

Neste sentido, a compreensão do processo de precarização do trabalho, bem como dos níveis desta precarização, faz-se fundamental, pois esse processo conduz a uma construção histórica, a qual permite chegar ao atual período de precarização do trabalho de forma clara, para enxergar a apropriação destes “novos”

lugares e as reformuladas formas de apropriação do sujeito que trabalha. Assim, com o objetivo de compreender a forma atual de precarização do trabalho, faz-se necessário compreender o posicionamento histórico do sistema produtor de mercadorias frente ao trabalho e suas formas de reestruturação ao longo da história.

Observa-se um movimento em que o(a) trabalhador(a), além de ser a peça de absorção das crises do sistema produtor de mercadorias, também vem se configurando como responsável pelo período que a antecede, tendo a incumbência de regular, com sua inserção no desregulado mercado de trabalho, o sistema produtor de mercadoria. Este, por sua vez, tende a se manter em movimento, pois é constituído de um processo em desenvolvimento. Daí a necessidade de o processo de trabalho ser mais rígido em um momento e mais flexível em outro, sendo que, atualmente, a vida do(a) trabalhador(a) deve se adaptar às exigências do capital.

Contudo, essa desregulamentação da força de trabalho, ao mesmo tempo em que supre o sistema produtor de mercadorias, impõe ao trabalhador novos contextos de apropriação, para além do chão da fábrica, com estratégias de captura que alcançam a vida cotidiana e ressignificam lugares, informações, práticas, valores e a própria cultura operária.

Este(a) trabalhador(a), que ao longo da história teve de se modelar ao sistema do capital, hoje se vê em meio a um cenário produtor de mercadorias fragilizado, oscilante, rotina que o(a) conduz a uma nova lógica na relação capital *versus* trabalho, onde o(a) trabalhador(a) é tido como peça de absorção, anterior e posterior aos momentos de crise estrutural. O(a) trabalhador(a) não está mais incumbido(a) “apenas” de absorver os efeitos posteriores das crises, sejam elas periódicas ou não, como de fato ocorreu ao longo da história, mas sim de evitá-las ou ao menos retardá-las de forma a protelar o resultado da mesma. Dessa forma, observamos uma exploração da força de trabalho em níveis ainda mais extremos e perversos, não apenas passando ao(a) trabalhador(a) a responsabilidade pelos momentos de crise, mas também obrigando-o(a) a viver uma vida ameaçada cotidianamente pelo desemprego, alienando-o(a) cada vez mais.

Portanto, não mais o(a) trabalhador(a) é “convocado(a)” a arcar com os resultados negativos da crise, seja de forma direta com a diminuição da presença do Estado, seja de forma indireta com os financiamentos estatais a empresas privadas, mas é convocad(a) a proporcionar um cenário favorável ao sistema produtor de mercadorias em todos os seus atos, dentro e fora da fábrica. Com o intuito de analisar melhor essa condição, a pesquisa pretende avaliar as transformações ocorridas na indústria automobilística – MMC Motors – em Catalão, no sudeste de Goiás, a partir da reestruturação produtiva e da vida cotidiana dos(as) trabalhadores(as) desta empresa, observando as estratégias para capturar a subjetividade do(a) trabalhador(a) e revertê-la a favor do acúmulo do capital.

Neste artigo, apresentam-se reflexões iniciais sobre o processo em questão, como resultado de um levantamento bibliográfico que objetiva ampliar os horizontes da análise teórica sobre o mundo do trabalho, sobre a reestruturação produtiva e sobre a captura da subjetividade do(a) trabalhador(a) no contexto atual.

Nas últimas décadas do século XX, iniciou-se uma nova fase no que tange à relação capital *versus* trabalho, um novo modelo/modo de composição da estrutura precarizante do trabalho, sendo tal evolução proporcionada, em grande medida, pelas novas técnicas e mecanismos modeladores do sistema vigente. Nesse sentido, caracterizar o trabalho no início do século XXI nesses novos territórios se faz de suma importância, tendo em vista que constitui o resultado do movimento iniciado em meados do século XX, com o acúmulo de toda a história humana.

## 2 PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO

Para avançar na compreensão da transformação da subjetividade do(a) trabalhador(a), seguimos o caminho metodológico indicado por Santos (1996), que aponta a necessidade da compreensão da totalidade a partir da revisão dos lugares e da pesquisa empírica. De acordo com o autor,

Em nosso ponto de vista, um caminho seria partir da totalidade concreta como ela se apresenta neste período de globalização – uma totalidade empírica – para examinar as relações efetivas entre a Totalidade-Mundo e os Lugares. Isso equivale a revisitar o movimento do universal para o particular e vice-versa, reexaminando, sob esse ângulo, o papel dos eventos e da divisão do trabalho como uma mediação indispensável (SANTOS, 1996, p. 92).

A economia capitalista baseia-se em uma profunda divisão territorial do trabalho, produzindo mercadorias através da exploração da mão de obra do(a) trabalhador(a) na extração da mais valia. Essa divisão territorial possibilita uma exploração mais intensa, pois se aproveita dos diferentes valores atribuídos ao trabalho em diferentes lugares e, também, de um intercâmbio intenso, fortalecendo o sistema de trocas e acúmulo de capital.

Com o capitalismo, tem início o processo de globalização da economia com aumento da integração dos mercados e a possibilidade de uma compensação de gastos em um determinado lugar de produção por ganhos em outros lugares de distribuição e trocas, interligando cada vez mais o globo. Ainda de acordo com Santos (1996), os reflexos no local são imediatos, pois estes necessitam ser integrados dentro da lógica global a qualquer custo, mesmo que, para tanto, a subjetividade do(a) trabalhador(a) tenha que ser cada vez mais capturada, aprofundando a alienação.

Ao longo desse processo, o capitalismo elabora várias estratégias no sentido de reverter a queda da taxa de lucros e superar as crises que marcam esse sistema.

Harvey (1992) aponta vários momentos, como o fordismo, o taylorismo e a acumulação flexível, que marcam o período atual de grande expansão do capital, mesclando diversas formas de organização do trabalho em estágios diferentes. Essa fase do capital é o cenário da implantação de várias fábricas nas periferias do sistema produtivo, como no Brasil, e na periferia do sistema produtivo brasileiro, como em Catalão. Tal desconcentração industrial rearticula os lugares dentro de uma lógica distante e transforma as paisagens e a vida cotidiana da classe trabalhadora. Santos (1996, p. 108) lembra que “esta divisão territorial do trabalho cria uma hierarquia entre lugares e, segundo a sua distribuição espacial, redefine a capacidade de agir de pessoas, firmas e instituições”. Acrescentamos que essa ação é sempre mediada pela troca, o que sugere uma leitura desses lugares a partir da lógica de mercado e das estratégias de sobrevivência destes e dos sujeitos aí incluídos.

As estratégias de reprodução da lógica capitalista na acumulação flexível são marcadas por perdas para a classe trabalhadora. Neste sentido, Alves destaca que:

[...] a flexibilização da força de trabalho expressa a necessidade imperiosa de o capital subsumir ou, ainda, submeter e subordinar o trabalho assalariado à lógica da valorização. Através da perpétua sublevação da produção (e reprodução) de mercadorias, inclusive, e principalmente, na flexibilização dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho. É por isso que a “acumulação flexível” se apoia, principalmente, na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho e, ainda, dos produtos e padrões de consumo (ALVES, 2013, p. 88).

O trabalho flexível, precário, desregulado, torna-se ferramenta de contingenciamento das crises do sistema produtor de mercadoria. Nesse sentido, são cada vez maiores as exigências para a inserção e permanência no mercado de trabalho, onde a regra é ser um(a) trabalhador(a) que se adapte rapidamente às necessidades da empresa e das leis trabalhistas, suficientemente flexibilizados para cortar direitos e aumentar exigências. Os postos de trabalho são cada vez mais precários, com intensas jornadas e, em alguns casos, condições insalubres de trabalho que, agora desregulado, pode ser cada vez mais explorado. Ainda segundo Alves (2013, p. 89), “o trabalho flexível impõe-se como principal característica do novo e precário mundo do trabalho”, sendo, assim, o responsável pelo atual quadro da precarização do trabalho.

A classe trabalhadora passa por um profundo processo de reestruturação e ressignificação, processo que se reflete nas condições de vida cada vez mais difíceis em todo o planeta, com aumento da pauperização e de trabalhos precários, parciais, temporários, com baixos salários e poucos direitos. Também os lugares de trabalho, principalmente os de atividades informais, estão cada vez mais insalubres.

O aumento do número de mulheres no mercado de trabalho também aponta para esta precarização por constituir uma força de trabalho mais barata,

contribuindo para uma queda geral de salários. A desregulamentação do trabalho, principalmente em empresas terceirizadas de vários ramos, aponta para outra perda de direitos trabalhistas. Associado a isso, o trabalho parcial e doméstico mostra como ainda há espaço para a expansão do capital com ganhos consideráveis. O capital reinventa formas arcaicas de produção para sobreviver e reelabora práticas cotidianas na promoção da troca, como as feiras por exemplo.

A territorialização desse processo de flexibilização no interior de Goiás pode ser observada a partir de empresas como a MMC – Motors, a Vale fertilizantes, a Anglo American, a John Deere, dentre outras na cidade de Catalão. Nesse processo, observamos o deslocamento do capital industrial para o interior do país em busca de mais espaço – e menores custos –, de incentivos fiscais oferecidos pelo Estado – no caso de Goiás, tem-se uma forte política de isenções que funciona como atrativo entre os estados da federação, o que Santos (1996) chama de “guerra dos lugares” – e, é claro, em busca de mão de obra mais barata, no caso, camponeses(as) expulsos(as) pela modernização do campo e pelo avanço do agronegócio na região. As vantagens são inúmeras para o capital. De acordo com Santos,

Todos os lugares existem em relação com um tempo do mundo, tempo do modo de produção dominante, embora nem todos os lugares sejam, obrigatoriamente, atingidos por ele. Ao contrário, os lugares se diferenciam, seja qual for o período histórico, pelo fato de que são diversamente alcançados, seja quantitativamente, seja qualitativamente, por esses tempos no mundo. O tempo do mundo seria o tempo mais externo, abrangente de todos os espaços, independentemente de escala. Haveria, nessa hierarquia e nessa ordem, tempos do Estado-Nação e tempos dos lugares (SANTOS, 1996, p. 111).

Nem sempre o tempo dos lugares é o mesmo tempo do capital, e há um processo de enfrentamento que se estabelece entre os sujeitos com seus interesses e os interesses da troca, da produção. O lugar responde à lógica normativa com o movimento que revela que nem tudo foi cooptado, capturado apesar das investidas cotidianas para que tal processo se realize. Um exemplo é a luta do movimento sindical e sua consolidação no sudeste do estado de Goiás, que contribui com o movimento operário nacional e com o enfrentamento da exploração. Outro ponto de enfrentamento são os movimentos sociais organizados na luta pela terra – como o movimento camponês popular –, que se articulam no campo e na cidade, apoiando as ações dos(as) trabalhadores(as) em todas as esferas. Mas sabemos que a luta acontece em níveis desiguais e o capital efetua forte ofensiva na captura da vida do(a) trabalhador(a).

Os problemas mencionados ao longo do artigo esclarecem algumas ações do capital, permitindo uma análise mais criteriosa a respeito de uma empresa

mundialmente conhecida, muito preocupada em garantir as condições de geração e de reprodução do lucro. Todavia, o reconhecimento dos(as) trabalhadores(as) enquanto classe oportuniza a construção de um novo Brasil e, nesse caso, corroboramos a tese de Thomaz Junior (2011):

Longe de modelos fáceis que podem cumprir papéis predefinidos, pensar um projeto para o Brasil nos põe atentos às lacunas da ausência da crítica radical das experiências tecnocráticas, burocráticas, de sorte que o marxismo continua como referência de vida, de concepção de mundo e fundamento para a construção revolucionária. Em síntese, trata-se de transformar não só as relações de produção, as relações de propriedade, mas também a estrutura das forças produtivas e do aparelho produtivo. Para nós, é impossível separar a ideia de uma nova sociedade, de um projeto para o Brasil enquanto uma estratégia de luta, da ideia de uma civilização da solidariedade, de uma nova matriz energética, um novo paradigma de civilização alternativo (THOMAZ JUNIOR, 2011, p. 15).

A luta por uma nova sociedade, que seja mais justa com os(as) que produzem sua riqueza, faz-se necessária e a universidade participa desse processo, sendo nesse sentido que esperamos que a pesquisa ora apresentada seja relevante.

### **3 AS ESTRATÉGIAS DA PRECARIZAÇÃO – DA FÁBRICA À VIDA COTIDIANA**

Autores como Antunes (2009), Alves (2011 e 2013), Harvey (1992) e Pochamam (1999) têm se dedicado a compreender as transformações promovidas no mundo do trabalho desde a Revolução Industrial e, mais especificamente, as transformações ocorridas no período da acumulação flexível. Pesquisas mostram que, desde o fordismo, a organização do trabalho nas fábricas alterou-se significativamente, passando do que Harvey (1992) chama de produção rígida para produção flexível, saindo da produção em série e com grandes estoques para uma produção que atende a interesses pré-determinados de consumidores no sistema de economia de espaço com estoques, o sistema *kanban*. O fordismo foi o modelo que organizou a produção por longos anos, mantendo os níveis de acumulação em alta até meados do século XX, sustentado pela participação ativa do Estado na regulação da economia e no auxílio ao mercado. É interessante acrescentar que já então havia um forte trabalho no sentido da captura da subjetividade do trabalhador através de ações do Estado, que moldava padrões de família, consumo, lazer etc.

No sistema flexível, as mudanças aconteceram em função do esgotamento do modelo fordista, não eliminando totalmente suas práticas, mas inovando na organização do trabalho, articulando velhas práticas com novas necessidades. Nas fábricas, por exemplo, a produção atualmente restringe-se à montagem de peças que são fabricadas em várias partes do mundo, o que ajuda a economizar no

investimento em espaço para as instalações fabris. A robotização, principalmente em montadoras, ressignificou o processo produtivo possibilitando uma extração de mais valia absoluta em larga escala e colocando o(a) trabalhador(a) na lógica da máquina, adequando, para tanto, seu corpo, seu ritmo, seu tempo, heranças melhoradas do sistema fordista de normatização do trabalho.

Na empresa onde se realiza a pesquisa – a MMC Motors – existem dois mil trabalhadores(as) que realizam atividades em vários setores. Na linha de montagem, observamos claramente a característica da acumulação flexível com a otimização dos espaços e várias políticas para “educar” o(a) trabalhador(a) a usar racionalmente o espaço da fábrica e os equipamentos. Um exemplo são os rigorosos horários seguidos pelo(a) trabalhador(a) que não são livres para, por exemplo, irem ao banheiro quando sentem necessidade, mas apenas ao final de um ciclo da linha de montagem.

Há, ainda, uma política de participação nos lucros da empresa e um sistema de banco de horas para os(as) trabalhadores(as), confirmando a intenção de manter o trabalhador sob domínio, evitando questionamentos sobre a exploração ou sobre os ganhos da empresa. A participação nos lucros (PLR) é um poderoso instrumento de dominação, uma vez que são poucas as empresas na cidade que “oferecem” esta política, que também, é claro, movimenta a economia local, principalmente o comércio. Os(as) trabalhadores(as) apontam a PLR como um dos mais importantes elementos de satisfação com a empresa.

Outro elemento dessa política é a divisão da equipe em grupos de produção coletiva – ou seja, é estabelecida uma meta para cada grupo, que precisa trabalhar em conjunto para alcançá-la; no entanto, se algum(a) funcionário(a) faltar por qualquer razão, a produtividade do grupo fica comprometida, caracterizando uma competição interna que contribui com a fragmentação dos(as) trabalhadores(as). Esta prática faz com que se estabeleça um ambiente marcado pela cobrança que se coloca entre os(as) próprios(as) companheiros(as) na linha de produção, pelo vigiar o outro, sua produção e seu ritmo. A punição também está presente, já que há uma transferência do fracasso da equipe para o indivíduo que, por alguma razão, não conseguiu atingir a meta estabelecida.

Alves (2013, p. 91) apresenta um resumo do metabolismo do novo (e precário) mundo do trabalho no Brasil na década de 2000. É importante lembrar que são características gerais que sofrem a interferência dos lugares onde são estabelecidas, mas que podem ser observadas em larga escala. São elas:

- complexo de máquinas informacionais;
- a rede digital permeando trabalho, cotidiano e consumo (geração y);
- novos métodos de gestão e organização do trabalho (espírito do toyotismo e “captura” da subjetividade da força de trabalho);

- coletivos geracionais híbridos do trabalho reestruturado;
- planos de demissão voluntária e *dowsizing*;
- novas relações flexíveis de trabalho; e
- novas formas de contratação, remuneração salarial e jornada de trabalho.

As características apresentadas pelo autor podem ser observadas no local da pesquisa e, em um segundo momento, na vida cotidiana dos(as) trabalhadores(as). Segundo Santos (1996), nesse processo o sistema técnico científico informacional estabelece, sem dúvida, uma lógica nova, outro tempo, mais rápido e fluido, adequado ao sistema produtivo e exigindo do(a) trabalhador(a) novas estratégias de formação e capacitação. As novas lógicas espaciais de produção exigem cada vez mais conhecimentos diversos e não uma especialização em apenas uma área; além disso, há uma necessidade constante de informação e formação digital.

Acrescentamos a essa lista a prática da suspensão temporária dos contratos de trabalho com parte dos salários sendo pagos pelo Estado – o *layoff*, prática que tem sido comum em montadoras de todo o país e revela-se uma excelente estratégia, pois isenta a empresa de recolher tributos trabalhistas durante o período de vigência, que pode ser de até seis meses. Neste mesmo período, o trabalhador participa de cursos de formação e aperfeiçoamento ofertados pelo Estado, mas que não garantem a permanência no emprego.

As leituras dos pontos que culminaram na análise do atual quadro de precarização do trabalho podem ser as mais diversas. Contudo, a apropriação do ser genérico que trabalha em níveis externos e internos ao chão da fábrica, sua apropriação e de seu espaço, bem como da sua vida, não se revela apenas à luz da estrutura organizacional da fábrica, mas em sua vida cotidiana, elemento que pretendemos explorar na pesquisa. Ainda de acordo com Alves,

Portanto, além de novo arcabouço técnico-organizacional do capital, com suas novas máquinas informacionais, novos métodos de gestão de pessoas e novos locais de trabalho reestruturados com seu novo perfil etário-geracional, temos alterações das relações de trabalho que contribuiram para mudanças substanciais no metabolismo social do trabalho; isto é, os novos operários e empregados dos locais de trabalho reestruturados prostram-se diante da nova condição salarial que incorpora a adoção da remuneração flexível (PLR), jornada de trabalho flexível (banco de horas), contrato de trabalho flexível (contrato por tempo determinado e tempo parcial, além da terceirização) (ALVES, 2013, p. 91).

Assim, observamos como o capital global territorializa-se em todos os lugares, levando a sua lógica e transformando a vida de trabalhadores e trabalhadoras, como em Catalão. A nova lógica de trabalho programa uma rotina cada vez mais alienante que faz do(a) trabalhador(a) ainda mais dependente das

regras do capital para sobreviver. A PLR é um exemplo disso, já que muitos(as) trabalhadores(as) acreditam que participam nos lucros da empresa e, por isso, não há exploração de sua força de trabalho.

O banco de horas também altera a rotina do(a) trabalhador(a), que já não pode programar suas atividades sem atender aos interesses da empresa e é obrigado(a) a ficar vários dias sem trabalhar para conter gastos em determinados períodos e, em outros, fazer mais horas de trabalho sem direito a horas extras. A própria MMC Motors utiliza-se muito dessa estratégia: quando o lucro diminui, estabelece férias coletivas ou recorre ao banco de horas.

A terceirização é outra faceta do processo de reestruturação produtiva e provoca o corte de vários postos de trabalho na matriz das empresas onde os direitos trabalhistas conquistados pelos sindicatos enfrentam dificuldade de alteração, como plano de saúde, abono, PLR, transporte, alimentação etc. Em Catalão, a MMC Motors e outras empresas terceirizam as áreas de limpeza, alimentação, segurança, manutenção de áreas externas, trabalhos de escritório, transporte e outros. Tal realidade fez com que observássemos um crescimento considerável no número de empresas prestadoras de serviços na cidade, aumentando a rede de interferências do capital global no lugar e reordenando as ações.

A terceirização promovida pela chegada do capital global ao lugar gera muitos empregos precários que são ocupados por trabalhadores(as) da cidade, enquanto os postos com melhor remuneração, ligados diretamente a cargos de comando, supervisão, gerenciamento etc, são ocupados pela mão de obra que migra acompanhando o deslocamento do capital. Os contratos temporários também crescem nos lugares com uma economia cada vez mais articulada, em que todos os setores se sustentam. A geração de postos de trabalho é o grande argumento do capital e ofusca todas as explorações, como se observa nos discursos a favor dos incentivos fiscais e no caso de Catalão.

Todos esses processos são responsáveis pelo adoecimento cada vez maior de trabalhadores e trabalhadoras em todo o país. As jornadas de trabalho intensas, a incerteza do emprego, a exigência de qualificação, de produção estão sugando do(a) trabalhador(a) todas as energias e, muitas vezes, toda a vida passa a ser dedicada ao capital, mesmo fora da fábrica ou de outros locais de trabalho. Um exemplo são as horas destinadas à locomoção de casa para o local de trabalho e o ritmo intenso promovido pela lógica do complexo de máquinas informacionais. Outro exemplo é a rede digital que nos coloca o tempo todo *online* e sempre prontos a responder correspondências e tarefas imediatas. Com essa conectividade, o tempo do trabalho invade cada vez o tempo do não trabalho, do lazer e do descanso do(a) trabalhador(a).

Apresenta-se, como exemplo dessa apropriação do(a) trabalhador(a) para além da fábrica, o caso de um trabalhador que estuda após a jornada de trabalho,

em busca de uma qualificação cada vez mais exigida pela acumulação flexível. Ele(a) inicia sua jornada na fábrica às sete horas da manhã, onde permanece até às dezessete horas, de segunda a sexta-feira; ao sair do espaço da fábrica, toma um ônibus para a cidade de Uberlândia – MG, a cento e dez quilômetros de distância, onde frequenta aulas em uma universidade particular. Este(a) trabalhador(a) só retornará à sua casa por volta de meia-noite, provavelmente exausto e com tempo apenas para se reabilitar para a jornada do dia seguinte. O(a) trabalhador(a) é privado de outras atividades, como o lazer e o convívio com a família, enquanto busca alternativas para não sair do emprego atual ou se inserir em outro com melhor remuneração, o que nem sempre acontece. Nesse sentido, Alves argumenta que

As novas relações flexíveis de trabalho promovem mudanças significativas no metabolismo social do trabalho, tendo em vista que alteram a relação “tempo de vida/ tempo de trabalho” e alteram os espectros da sociabilidade e de autorreferência, elementos compositivos do processo de formação do sujeito humano-genérico. São as relações flexíveis do trabalho que instauram a nova condição salarial que impõem novas determinações no processo de precarização do homem que trabalha (ALVES, 2013, p. 92).

Observa-se, então, que cada vez mais o(a) trabalhador(a) dedica-se ao trabalho formal dentro da empresa e que, mesmo fora dela, o tempo do trabalho o persegue. Atividades simples do dia a dia têm que ser proteladas, adiadas, substituídas. Isso tudo aumenta a rede de precarização do trabalho, já que muitas vezes é, no caso das trabalhadoras, outra mulher que realiza algumas atividades domésticas ou de cuidados com a família por uma remuneração muito pequena, sem direitos trabalhistas etc.

Essa desregulamentação do trabalho provoca neste(a) trabalhador(a), pai e mãe de família ou mesmo no(a) trabalhador(a) estudante, inquietações, angústias, medos os mais diversos, que, por sua vez, interferem diretamente na vida do pai, da mãe, do marido, da esposa, do amigo, da amiga, do estudante, materializando-se em todos os locais por onde este(a) trabalhador(a) passa, pois não se separa o indivíduo das suas preocupações e dos seus medos.

Aí entendemos que há a materialização da desregulamentação em outros espaços, o que justifica a necessidade de se buscar compreender a precarização física e mental do indivíduo que trabalha no contexto atual da precarização do trabalho na cidade de Catalão – GO.

O contexto exposto remete-nos ao questionamento inicial de que o(a) trabalhador(a) é, hoje e com mais intensidade do que em outros momentos, a ferramenta que absorve os resultados da crise. E, atualmente, coloca-se também como sendo o(a) responsável por esta, principalmente devido às suas necessidades de consumo. No ano de 2015, observamos claramente isso na política de

contenção de gastos da MMC – Motors, com a demissão de mais de seiscentos trabalhadores(as) da fábrica de Catalão; em um momento de crise mundial marcada pela recessão de mercados, a necessidade de não deixar de lucrar impõe a conta ao(a) trabalhador(a), estabelecendo um cenário de desespero entre os(as) demitidos(as) e de medo entre os(as) que permaneceram, sem saber ao certo até quando serão úteis à empresa à qual dedicam a sua vida produtiva dentro e fora da fábrica.

Contudo, ao passo que o(a) trabalhador(a) com o caráter flexível vem sendo responsabilizado(a) pelas falhas estruturais do sistema produtor de mercadorias, a sua vida vem sendo apropriada por esta tarefa, obrigando-o(a) a moldar-se para estancar tais falhas, hora com maior intensidade ou volume, hora com menor intensidade ou volume. Assim, no ano de 2015 foram registradas várias demissões em massa em montadoras de veículos no país, em um momento de crise no sistema de acumulação flexível e de revisão do papel do Estado na economia.

A vida do(a) trabalhador(a) ainda é marcada pelas estratégias de programação de consumo que o(a) colocam na condição de alimentador(a) do sistema financeiro através do crédito, com habitação ou com aquisição de mercadorias de toda espécie. Muitos(as) dos(as) trabalhadores(as) possuem seu salário comprometido com parcelas, financiamentos, carnês e boletos bancários, o que só reforça a submissão no espaço de trabalho. Comprometido(a), o(a) trabalhador(a) está sempre na luta pela manutenção do seu emprego, mesmo que cada vez mais precário, e o medo do desemprego torna-se uma constante em sua vida cotidiana, produzindo a miséria nas relações.

Um paradoxo se impõe: se está empregado(a), o(a) trabalhador(a) dedica o seu corpo ao processo produtivo, o que gera muitas doenças, como mostram as estatísticas disponíveis e vários estudos, como os de Alves (2013). O medo do desemprego também adoece, pois é uma constante na vida do(a) trabalhador(a). Se está desempregado(a), adoece em função das preocupações com o seu sustento e de sua família. Se estiver em um emprego temporário, convive com a incerteza do amanhã e se está em uma atividade informal, convive com a pressão do Estado e da polícia.

Dessa forma, temos uma relação de poder desigual, com a vitória do valor de troca sobre o uso. Carlos (2001) argumenta que:

A fluidez do tempo elimina a sensação do que dura e persiste, criando um vazio preenchido por coações. O poder controla o fluxo, o uso e o tempo do uso dos lugares. Assiste-se, assim, à constituição da identidade abstrata, produzida como consequência da extensão do mundo da mercadoria, que invade e transfigura a vida cotidiana, em que os signos proporcionam o modelo para manipular pessoas e consciências, organizando as relações sociais direcionadas pelo consumo do espetáculo (CARLOS, 2001, p. 37).

Assim, um cotidiano marcado pelas relações rasas do consumo do espetáculo, além da manipulação das pessoas e consciências, também estabelece um esvaziamento dos movimentos organizados de trabalhadores(as) em todo o mundo. Este processo tem reflexos diretos nos usos dos espaços e na sua produção, já que insipra no(a) trabalhador(a) em situação de desigualdade a luta por seus direitos. A vida cotidiana transfigurada e marcada pela miséria das relações deixa poucos espaços para um projeto coletivo de luta, o que enfraquece os sindicatos e a participação em outras demandas sociais, como habitação, saúde, lazer e educação. “O corpo e os passos estão cada vez mais restritos a lugares vigiados, normatizados, privatizados ou privados” (CARLOS, 2001, p. 37), dentro da fábrica ou fora dela.

Nesse sentido, o(a) trabalhador(a) do limiar do século XXI é posicionado(a) em meio ao contexto que o(a) impede, na maior parte das vezes, de buscar uma participação efetiva na constituição de uma classe trabalhadora atuante no que tange às suas carências. A participação no movimento sindical e em outros movimentos é cerceada mesmo pelo cansaço físico, pela falta de tempo, pelas estratégias do capital.

No entanto, a dialética nos mostra que sempre há a contradição. Nesses mesmos espaços cerceados, vigiados, programados, a vida explode e revela caminhos que apontam para a emancipação. No caso da pesquisa em questão, uma emancipação que dialoga com a reprodução do urbano como um modo de vida que revela as frestas por onde passa o desejo, o que não foi capturado, a vida que não pode ser contida, o que escapa à programação, “[...] guardando o sentido do dinamismo das relações entre necessidades e desejos, englobando também as ações que fogem ou se rebelam contra o ‘poder estabelecido’” (CARLOS, 2001, p. 41). O desafio da pesquisa segue.

## 4 RESULTADOS E CONCLUSÕES

Ao longo dos últimos anos, inúmeras questões acerca da precarização do trabalho têm sido levantadas, questões que colocam o(a) trabalhador(a) em um contínuo movimento que o conduz ao encontro das perdas dos direitos trabalhistas. Esse contexto tem, ao longo desses anos, nos inquietado e impulsionado no sentido da compreensão desse movimento. Entender a lógica da reprodução do capital em nível global, articulado ao lugar, revela as estratégias espaciais de programação, normatização, padronização e homogeneidade.

O espaço de trabalho encontra-se cada vez mais articulado para intensificar o ritmo da produção e da circulação de mercadorias. Na fábrica, a flexibilização do mundo do trabalho racionaliza mais ainda o uso do tempo e de espaços, aprisionando o corpo do(a) trabalhador(a) cotidianamente. A acumulação de capital

só pode acontecer pelo trabalho e pela extração de mais valia e, nesse sentido, a acumulação flexível coloca-se como uma estratégia para superar a crise do final do século XX, produzindo a custos mais baixos e retirando direitos trabalhistas.

Hoje, todo o contexto de precarização no chão de fábrica se intensificou com ações como a terceirização, o trabalho temporário e a informalidade, dentre outros; todavia, observa-se o avanço da precarização do trabalho na vida do(a) trabalhador(a) para além da fábrica, movimento que é proporcionado pela intensificação no processo produtor de mercadorias, que não se sustenta sem a exploração do trabalho.

Em contrapartida, o(a) trabalhador(a) que se insere no mercado produtor de mercadorias e é obrigado a alcançar altos níveis de produção, constitui-se, também, como consumidor desta mercadoria, inserindo-se em um círculo vicioso. O crédito para o(a) trabalhador(a) e programas de financiamento de habitação, automóveis e produtos diversos são fundamentais para gerar lucros ao capital e manter endividados tais trabalhadores(as). No ano de 2015, os(as) trabalhadores(as) da MMC – Motors vivem um momento de crise mundial e lutam contra a demissão em massa através do Sindicato dos Metalúrgicos de Catalão e movimentos sociais constituídos na cidade e no campo. Após cortar gastos com custos de produção, explorando ao máximo o(a) trabalhador(a), agora é hora de a empresa cortar postos de trabalho.

O(a) trabalhador(a) é responsabilizado pelo fato de o mercado se encontrar fragilizado devido aos baixos índices de produtividade ou à elevação dos custos de produção, e não há uma perspectiva de cortes de lucros, apenas cortes relativos à mão de obra. Em Catalão foram demitidos, até o momento, 600 trabalhadores(as) da montadora MMC – Motors, e ainda há previsão de mais demissões em até o fim de 2015; cabe lembrar que a cadeia produtiva toda é afetada e outros(as) trabalhadores(as) também serão demitidos(as). A cidade toda vive o impacto dessa estratégia global na economia local.

A mesma realidade é vivida em outras cidades do país onde existem montadoras como a FIAT, General Motors (GM) e Volkswagen (VW), onde trabalhadores(as) perdem o emprego após anos de dedicação à empresa. Em alguns casos, foram demitidas duas pessoas da mesma família, com necessidades especiais, prestes a se aposentarem, e nem todas conseguiram uma recolocação no mercado em função da especificidade de sua formação laboral.

Esse é o contexto que programa um(a) trabalhador(a) de acordo com o mercado, precarizado(a) pela natureza destrutiva do capital que se realiza, não apenas na fábrica, mas em outros lugares de sua vida. A precarização adocece e degrada o cotidiano do(a) trabalhador(a), impondo a miséria e as necessidades urgentes e deixando muitos(as) fora do mercado formal de trabalho, sem direitos trabalhistas e garantias de uma aposentadoria.

O sindicato local, filiado à Força Sindical, constrói uma estratégia de enfrentamento na luta contra as demissões realizadas e contra novas demissões, mas possui muitas dificuldades em negociar. Momentos de ação e mobilização são promovidos e há grande participação de trabalhadores(as). A montadora argumenta ser preciso que o mercado se recupere da crise para vender seus estoques e, então, voltar a produzir, recuperando alguns postos de trabalho. E o impasse se mantém.

Nesse movimento de captura da subjetividade do(a) trabalhador(a), há o que escapa, que não é capturado na reprodução da vida cotidiana: a riqueza da vida. Como potencializar essas ações na construção da luta operária? Que estratégias de classe utilizar nesse enfrentamento? A pesquisa pretende contribuir com o esclarecimento de tais questões.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, G. *Trabalho e subjetividade: o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório*. São Paulo: Boitempo, 2011.
- \_\_\_\_\_. *Dimensões da precarização do trabalho: ensaios de sociologia do trabalho*. Bauru: Canal 6, 2013.
- ANTUNES, R. *Os sentidos do trabalho: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho*. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2009.
- CARLOS, A. F. *Espaço-tempo na metrópole*. São Paulo: Contexto Acadêmica, 2001.
- HARVEY, D. *Condição pós-moderna*. 21. ed. São Paulo: Loyola, 1992.
- NOGUEIRA, C. M. *O trabalho duplicado: a divisão sexual no trabalho e na reprodução – um estudo das trabalhadoras do telemarketing*. São Paulo: Expressão Popular, 2006.
- POCHMANN, M. *O trabalho sob fogo cruzado*. São Paulo: Contexto, 1999.
- SANTOS, M. *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. São Paulo: Hucitec, 1996.
- THOMAZ JUNIOR, A. O mundo do trabalho e as transformações territoriais: os limites da leitura geografia. *Revista Pegada*, Presidente Prudente, v. 12, n. 1, jun. 2011.



# 8

## CAPÍTULO

# REFORMA DO SISTEMA ELEITORAL E POLÍTICO: CONSTRUÇÕES PARTIDÁRIAS DE UMA NOVA REALIDADE POLÍTICA<sup>1</sup>

*Leonardo Aires de Castro<sup>2</sup>*

*Jonas Modesto Abreu<sup>3</sup>*

---

1 Uma prévia dessa pesquisa foi apresentada no I CONPEEX da Regional Catalão, em formato de resumo expandido, contendo os resultados iniciais, e um resumo desse artigo também foi submetido ao XII CONPEEX, como caráter obrigatório da função de bolsista de iniciação científica, ambos intitulados “Reforma do sistema político brasileiro: as siglas partidárias, suas propostas e orientações”. A modificação do título do artigo se justifica na melhor adaptação do conteúdo abordado na pesquisa.

2 Unidade Acadêmica Especial de História e Ciências Sociais, Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão, Catalão – GO, Brasil

3 Unidade Acadêmica Especial de História e Ciências Sociais, Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão, Catalão – GO, Brasil

E-mail de contato: leoaiorescastro@gmail.com

**Resumo:** A reforma política é alvo de grandes discussões, tema retomado a partir dos anos 2000, quando clamores ainda remanescentes da Constituinte de 1988 tomaram forma institucional, dando espaço à criação de uma comissão no Congresso Nacional. Entidades sociais e partidos políticos estabeleceram um diálogo infrutífero, tendo em vista a modificação quase nula do sistema político que resultou da realização da reforma. O objetivo desse trabalho é averiguar as propostas de reforma política dos partidos políticos que compõem o bancada política e os pontos de vista ideológicos e programáticos de cada agremiação. Para isso, a pesquisa focou as prováveis implicações dos posicionamentos mais contundentes e das propostas com maior poder de aprovação, levando em consideração o *lobby* político. A metodologia utilizada compreende uma abordagem técnica do tema, a partir de pesquisa bibliográfica e monográfica para alcançar um resultado satisfatório.

**Palavras-chave:** reforma política; partidos políticos; democracia.

**Abstract:** The political reform is the subject of great discussion, retrieve from 2000s, while remaining claims of 1988 constituent took institutional form, giving space for the establishment of a committee in Congress. Social organizations and political parties establish a fruitless dialogue, given the almost no change in the political system that resulted from the accomplishment of the reform. The objective of this study was to investigate the political reform proposals of the political parties that compose the Brazilian parliament, the ideological and programmatic views of each one. For this, the research aimed the likely implications of the most striking positions and proposals with greater power of approval, taking into account the “lobby” politician. The methodology employed comprises a technical approach of the subject, making use of bibliographic and monographic research to achieve a satisfactory result.

**Keywords:** political reform; political parties; democracy.

## 1 INTRODUÇÃO

A reforma política está tomando os noticiários e páginas da internet, compreendendo um espaço de discussão vital para que se consolide como realidade no imaginário brasileiro. Sua bandeira foi levantada durante toda a campanha eleitoral de 2014. Candidatos a presidente, a governador, a deputados e a senadores abordavam esse postulado para abarcar uma vontade advinda da sociedade.

A crise da representatividade e a decadência das instituições são apresentadas como motivos dos problemas sociais que somente serão remendados caso haja uma reestruturação institucional do contexto político. Capitanada por partidos políticos e entidades sociais, tal discussão é fator recorrente no âmbito político, obtendo plataforma congressual com o projeto de Lei 2679/03, aprovado pela Comissão Especial de Reforma Política em 2003 (KLEIN, 2007).

Todavia, a reforma política não obteve o sucesso requerido naquela época, tornando-se novamente, nos anos seguintes, discurso de palco eleitoral. A estrutura em nada se modificou, engessando a representatividade aos olhos da população. Passadas as Jornadas de Junho de 2013 e as eleições de 2014, iniciamos 2015 sem um horizonte, com a promessa de várias reformas políticas que, de fato, não contemplavam os clamores populares, de forma que a matéria em questão vira moeda de troca, um modo de beneficiar uma categoria que já compreende a estrutura institucional em sua esfera cotidiana, os donos do poder.

A postergação da reforma se deu também pelo receio inerente de se promover retrocessos no modelo vigente. Em muitos países, após uma mudança no contexto do processo eleitoral ou no próprio arranjo político, ocorreu uma involução em relação ao modelo anterior (KLEIN, 2007). Muitas vezes surgiram aberrações que pioraram o modelo que antes era apenas entendido como incômodo. Tal fator se explica pelo fato de nenhum sistema político ser perfeito.

Portanto, para o sucesso da reforma política, é preciso observar erros anteriores, dos quais retiramos resultados positivos ou negativos. Esse é o caso das mudanças nas regras de financiamento de campanha, que foram respostas paliativas aos escândalos de 2006, sem mudar qualquer dispositivo na prática. Outra mudança com efeito negativo foi a criação dos “trancamentos de pauta” do Legislativo, objetivando diminuir a emissão de novas medidas provisórias. Tudo isso demonstra a ineficiência de reformas superficiais, que não geram reestruturações profundas nas relações que envolvem os poderes e a população (RENNÓ, 2008).

O presente artigo analisa as propostas partidárias de reforma política. Com 32 partidos políticos em atividade, 28 deles representados no Congresso Nacional, buscou-se estabelecer diferenças e similitudes entre as respectivas proposições e vinculá-las a seus programas políticos e posicionamentos ideológicos. Vale ressaltar que nem todas as agremiações partidárias possuíam uma proposta de reforma política, por vezes as propostas estavam associadas a agentes partidários.

Os partidos políticos em criação foram desconsiderados, visto que suas propostas não poderiam vigorar institucionalmente. Assim, a pesquisa analisou as propostas dos partidos políticos que possuíam uma proposta de reforma do sistema político brasileiro que estivesse em sintonia com seu programa partidário. Das onze agremiações das quais houve proposições, dez possuem representatividade no Congresso Nacional, Câmara dos Deputados e Senado. Vale ressaltar a falta de proposições das chamadas “legendas de aluguel”, aqueles partidos que são criados para servirem de plataforma de negociatas.

De acordo com Duverger (1970), é importante compreender que os partidos políticos são o único modo de organizar, consagrar e instrumentalizar a democracia. Para Bobbio (2000), o partido tem como função a intermediação entre o

autor e o ator, ou seja, o eleitor e o eleito. Tendo isso em vista, é relevante a participação dos partidos políticos na construção da reforma política, uma vez que são eles que garantem a representação dos interesses e ideais presentes na sociedade.

Entre as questões mais abordadas no âmbito da reforma, destacam-se: 1) o sistema eleitoral, especialmente no que tange a lógica da votação, com a possibilidade de se mudar para o voto em lista fechada, voto distrital, voto distrital misto ou para o voto “distritão”; 2) o financiamento de campanha, que poderá ser privado, público ou misto; 3) as coligações, com a possibilidade de sua manutenção ou extinção; 4) a reeleição e o tempo do mandato, com a perspectiva de fim da primeira e a modificação do segundo; 5) o voto obrigatório, decisão sobre a sua manutenção ou flexibilização; 6) o calendário eleitoral; e 7) a participação popular.

Os pontos levantados relacionam-se às crises de interesses, representatividade e participação da sociedade civil nas esferas decisórias. Entre as formas de instrumentalizar a reforma política, há a criação de um plebiscito para consultar a população sobre o que se deve modificar e, depois, a realização de um referendo para dar conhecimento e legitimidade social às decisões. De um lado, há partidos que defendem a participação popular na realização da reforma, de outro, existem agremiações partidárias que enxergam nessa proposta uma forma de uso político da população para concretizar os interesses das maiorias governistas.

Jobim (2008) compreende que o sistema político atual está esgotado, apontando para os candidatos que concorrem em eleições regionais utilizando práticas ilegais para manter suas candidaturas e se eleger. O autor também trata de problemas estruturais do atual sistema político, modelo que afoga as negociações, formando frentes baseadas em interesses eleitorais. No seu entendimento, há a necessidade de se reformar o sistema político brasileiro, mas sempre buscando inseri-la em um contexto político que não pode se dissociar da realidade atual.

A reforma não é uma partícula singular, da qual se pode tratar sem recorrer a outros dispositivos de ordem econômica e cultural. Na realidade, a sua viabilidade está condicionada a outras discussões, como a independência dos poderes e dos fatores econômicos do país, por exemplo. As implicações das mudanças devem ser premeditadas com o maior rigor possível, não deixando espaço para retrocessos desnecessários que podem ser previstos. A pesquisa utilizou autores especializados no tema da reforma política e analisou os resultados sob a ótica de comparações entre outros países e épocas.

A metodologia utilizada compreende uma abordagem qualitativa, dado o fenômeno eminentemente social, demandando essa especificidade como instrumento de análise. Como o tema da reforma política se constrói sob uma argumentação bastante complexa e particular, o uso de tal método garante maior abrangência ao estudo (RICHARDSON, 1999). Foram utilizadas as abordagens histórica e

monográfica para pesquisar as propostas, sintetizadas em documentos que foram remetidos pelos partidos políticos ou estavam à disposição em domínios públicos, como o da Câmara dos Deputados, do Supremo Tribunal Federal, do Senado e das agremiações partidárias.

## 2 DESENVOLVIMENTO

Para se realizar uma coleta e análise mais clara dos dados, a pesquisa ficou restrita apenas às propostas partidárias. Desse modo, o foco passou a ser a conjugação de propostas de cada partido político, explorando-se a lógica de cada agremiação. Assim, foram conjugadas as possíveis negociações entre propostas e as similaridades/diferenças partidárias. Importante salientar que esses dados foram obtidos junto aos diretórios nacionais, sites institucionais e documentos em trâmite nos congressos partidários.

Para situar o leitor na discussão do tema, levantou-se o quadro geral da política institucional brasileira. É preciso saber que as eleições no Brasil ocorrem a cada dois anos, sendo elas regionais (para eleger prefeitos e vereadores) e nacionais (para eleger presidente, governadores, deputados federais, estaduais ou distritais e senadores). O tempo do mandato é de 4 anos para todos os cargos, exceto o de senador, que é de 8 anos. Para os cargos executivos, é permitida uma reeleição, enquanto para os cargos legislativos, a reeleição é indefinida. O financiamento da campanha é misto. As eleições para os cargos executivos e senadores são majoritárias, sendo que os prefeitos, os governadores e o presidente podem ser eleitos em dois turnos se houver os requisitos dispostos. As demais eleições são definidas por voto proporcional de lista aberta. O voto é obrigatório a partir dos 18 anos, sendo facultativo às pessoas entre 16 e 17 anos, e com idade superior a 65 anos. São permitidas as coligações partidárias, havendo a observância da ocorrência de coligações proporcionais em sintonia com as chapas majoritárias em todos os âmbitos.

Tendo esse contexto em vista, as exposições dos dados coletados e analisados buscaram modificar o quadro apreciado, tecendo críticas a partir da literatura consagrada e dos cenários comparativos. As propostas partidárias são, em muitos momentos, similares entre si. Não obstante, encontra-se no embate político uma tensão que inviabiliza o diálogo e se utiliza dos favores políticos para obter consensos nas comissões de Reforma Política e Justiça e Cidadania. As propostas individuais que foram observadas durante a pesquisa não sobrepõem as dos partidos políticos, acompanhando o entendimento de ao menos uma agremiação. Foram encontradas discordâncias internas, assim como frentes parlamentares suprapartidárias com o intuito de defender os interesses de partidos sem expressão.

A pesquisa teve início com os partidos que concorreram à presidência em 2014 e que possuíam um programa de reforma política, no caso: o Partido dos Trabalhadores (PT), o Partido Social Democracia Brasileira (PSDB), o Partido Socialismo e Liberdade (PSOL), o Partido Socialista Brasileiro (PSB) e o Partido Socialista dos Trabalhadores Unificado (PSTU). As demais agremiações partidárias ou não apresentaram uma proposta partidária formal, deixando para o candidato em questão o arbítrio da opinião – como ocorreu com o Partido Verde (PV), o Partido Social Democrata Cristão (PSDC), o Partido Renovador Trabalhista Brasileiro (PRTB) e o Partido Social Cristão (PSC) – ou a propôs fora do sistema institucional, como ocorreu com o Partido da Causa Operária (PCO) e o Partido Comunista Brasileiro (PCB).

A pesquisa também procurou obter informações dos partidos que circundam as esferas do poder, que concorreram às eleições legislativas e executivas. Assim, surgiram as especificações de reforma do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), dos Democratas (DEM), do Partido Trabalhista Cristão (PTC), do Partido Popular Socialista (PPS), do Partido Comunista do Brasil (PCdoB) e do Partido Trabalhista Nacional (PTN). A fim de sintetizar os dados coletados, serão expostas na Tabela 1 todas as propostas partidárias.

**Tabela 1.** Partidos políticos brasileiros e suas propostas de reforma do sistema político-eleitoral

| <b>Partido político</b>  | <b>Propostas de reforma</b>   |
|--------------------------|---|
| PT                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>· Constituinte exclusiva</li> <li>· Voto em lista fechada</li> <li>· Cotas femininas nas eleições</li> <li>· Financiamento público de campanha</li> </ul>  |
| PSDB                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>· Voto distrital misto</li> <li>· Fim das coligações proporcionais</li> <li>· Cláusulas de desempenho</li> <li>· Fim da reeleição</li> <li>· Coincidência do calendário eleitoral</li> <li>· Financiamento misto de campanha com teto</li> <li>· Mudança nas regras de radiodifusão</li> </ul> |
| PMDB<br>Partido Político | <ul style="list-style-type: none"> <li>· Fim da reeleição</li> <li>Propostas de Reforma</li> <li>· Voto “distritão”</li> <li>· Financiamento misto de campanha</li> </ul>   |
| DEM                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>· Fim da obrigatoriedade do voto</li> </ul>  |

(continua)

**Tabela 1.** Partidos políticos brasileiros e suas propostas de reforma do sistema político-eleitoral (*continuação*)

| Partido político | Propostas de reforma  |
|------------------|---|
| PSOL             | <ul style="list-style-type: none"> <li>· Coincidência do calendário eleitoral</li> <li>· Voto em lista fechada</li> <li>· Financiamento público de campanha</li> <li>· Mudança nas regras de radiodifusão</li> <li>· Revogabilidade do mandato pelos eleitores</li> <li>· Voto em lista fechada</li> <li>· Fim das coligações proporcionais</li> <li>· Proibição de veiculação de pesquisas</li> <li>· Fim das cláusulas de barreira</li> <li>· Referendo e plebiscito popular</li> </ul> |
| PSB              | <ul style="list-style-type: none"> <li>· Coincidência do calendário eleitoral</li> <li>· Fim da reeleição no executivo</li> <li>· Mandato de 5 anos no executivo</li> <li>· Fim das coligações proporcionais</li> <li>· Cláusulas de desempenho</li> </ul>  |
| PSTU             | <ul style="list-style-type: none"> <li>· Financiamento misto de campanha</li> <li>· Financiamento público de campanha</li> <li>· Mudança nas regras de radiodifusão</li> <li>· Referendo e plebiscito popular</li> </ul>  |
| PTC              | <ul style="list-style-type: none"> <li>· Fim da reeleição no executivo</li> </ul>   |
| PPS              | <ul style="list-style-type: none"> <li>· Voto distrital misto</li> <li>· Financiamento público de campanha</li> <li>· Adoção do parlamentarismo</li> <li>· Fim da reeleição</li> <li>· Fim das coligações proporcionais</li> <li>· Suplência do Senador</li> <li>· Ampliação das regras do segundo turno</li> </ul>   |
| PCdoB            | <ul style="list-style-type: none"> <li>· Financiamento público de campanha</li> <li>· Voto em lista fechada</li> <li>· Fim das coligações proporcionais</li> </ul>  |
| PTN              | <ul style="list-style-type: none"> <li>· Financiamento público de campanha</li> <li>· Mudança nas regras de radiodifusão</li> <li>· Mudança nas regras de criação de partidos</li> </ul>  |

Os partidos políticos que não foram abordados não possuem propostas de reforma política, não responderam às solicitações eletrônicas enviadas aos seus diretórios nacionais nem disponibilizaram quaisquer documentos da sigla que tratassem do tema em questão.

Pode-se visualizar, na Tabela 1, a conjunção de propostas dos diversos partidos políticos brasileiros, expondo semelhanças e diferenças que os categorizam em espectros ideológicos e programáticos. Partidos muito distintos, como o PT e o DEM, se assemelham ao propor voto em lista fechada, na intenção de fortalecerem seus partidos e obterem mais cadeiras no Congresso Nacional, em vista da amplitude nominal da agremiação.

A reforma política sustenta uma saída para a crise institucional estabelecida no país, sendo, para muitos, o instrumento moralizador da política brasileira. A bandeira apoiada praticamente por todos os partidos parte de um pressuposto único e aglutinador: precisamos mudar. Entretanto, discorda-se do que, quando e como mudar. Essa indecisão, juntamente com muitos momentos de acirramento ideológico e partidário, rompe a própria lógica da reforma, uma vez que subjuga seus poderes às disputas parlamentares.

Desse modo, surgiram os primeiros desafios da reforma na sua própria concepção: a concordância de que há a sua necessidade e quais serão os pontos modificados. O apoio popular à reforma venceu o primeiro desafio, o segundo se mostra cada vez mais distante. De todo modo, conforme destaca Rennó (2008), para se produzir uma reforma eficaz, seria necessário que se colocasse em discussão o atual cenário político, pois somente assim se poderia chegar às prováveis prescrições. Seria importante estabelecer entre os partidos, nas comissões parlamentares, um diálogo que levasse em consideração as necessidades do Brasil, tendo como parâmetro comparativo as mudanças realizadas em outros países. Assim, iríamos buscar em outras democracias, estáveis e vitoriosas, os horizontes possíveis para a nossa democracia.

É importante ressaltar que as divergências ideológicas e programáticas dos partidos políticos brasileiros são latentes. Considerando as peculiaridades de suas propostas de reforma do sistema político nacional, observa-se que as agremiações que se encontram no espectro da esquerda ou centro-esquerda (aborda-se aqui a relação do programa partidário e seu posicionamento no espectro político, não levando em consideração os posicionamentos de seus candidatos e eleitos) tendem a defender o financiamento público de campanha, principalmente em função do respaldo que essa proposta encontra na sociedade civil organizada e em entidades de interesse político como a Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB). Os partidos pertencentes à centro-direita e à direita preferem o financiamento misto de campanha, com mudanças nas regras, como o teto de doação e a fidelidade donatária.

No que concerne ao voto, aqueles que optam pelas listas fechadas, pelo voto no partido e não no candidato, almejam o fortalecimento das instituições partidárias e uma maior representatividade no Congresso Nacional. Aqueles que defendem o “distritão”, modelo de votação em que as unidades federadas se tornam distritos nos quais vence o candidato que angariar o maior número de votos, vislumbram privilegiar as lideranças regionais. Os defensores do voto distrital misto conjugam ambos os fatores, advogando em favor da divisão do território nacional em vários distritos e da realização de dois turnos eleitorais, nos quais se vota no partido no primeiro momento, decidindo o número de cadeiras no parlamento, e escolhe-se um dos candidatos apresentados pelos partidos no segundo turno.

Quase todos os partidos analisados defendem o fim da reeleição para os cargos executivos e a instituição do mandato de cinco anos. A unificação do calendário eleitoral é defendida por partidos que desejam um maior contingenciamento dos gastos estatais. Os pequenos partidos defendem mudanças nas regras de radiodifusão e propaganda televisiva, reivindicando condições igualitárias de tempo de apresentação para todas as legendas. O fim das coligações proporcionais é de interesse dos partidos que desejam uma seleção mais rigorosa das agremiações que concorrem às vagas parlamentares, almejando o fortalecimento dos grandes partidos e a extinção das siglas de aluguel.

Finalizando a explanação geral sobre os interesses dos partidos políticos em destaque, as tabelas abaixo contemplam os seguintes temas: reeleição, financiamento privado ou público de campanha, sistema eleitoral e coligações. Outros temas também foram votados no processo de realização da reforma política brasileira, como o fim da obrigatoriedade do voto e cláusulas de barreiras, por exemplo. Todavia, a decisão de abordar apenas estes temas se deve aos seus impactos mais imediatos e midiáticos.

É importante frisar que este relatório avaliou apenas as orientações de bancadas partidárias, o posicionamento do partido político e não de seus agentes individuais. O foco foi o voto a favor, contra, a bancada liberada e a obstrução. A primeira votação a ser analisada trata do instituto da reeleição do Executivo que, desgastado pela propaganda negativa empreendida pela mídia nos últimos anos, foi aprovada pelos partidos por unanimidade, sendo que todas as bancadas orientaram o voto a favor.

Na votação que tratou do financiamento das campanhas eleitorais, ocorreu uma manobra do presidente da Câmara dos Deputados, Eduardo Cunha (PMDB), para garantir interesses pontuais de grupos parlamentares, fato que levou à decisão sobre o financiamento público ou privado das campanhas eleitorais para o Supremo Tribunal Federal (STF). De modo geral, foram aprovadas apenas pequenas nuances, que não alteraram significativamente o modelo político em vigência.

**Tabela 2.** Financiamento público exclusivo

| <b>Financiamento público exclusivo de campanha</b> |                   |  |                    |
|--|-------------------|--|--------------------|
|  | <b>A favor</b>    | <b>Contra</b>  | <b>Obstrução</b>   |
| <b>Partidos Políticos<br/>Brasileiros</b>          | PSoL, PCdoB, PDT. | PMDB, PTB, PEN,<br>PHS,<br>PSC, PP, DEM.<br>PTdoB, PMN, PPS,<br>PR, PRP,<br>PSB, PSDC, PSL,<br>PTC,<br>PTN, PRB, PRTB<br>PSD, PV. PROS,<br>PSDB. | PT, Solidariedade. |

**Tabela 3.** Financiamento público/privado de empresas e pessoas físicas para partidos políticos

| <b>Financiamento público/privado de empresas e pessoas físicas para partidos políticos.</b> |   |                         |                  |                 |
|---|---|-------------------------|------------------|-----------------|
|   | <b>A Favor</b>  | <b>Contra</b>           | <b>Obstrução</b> | <b>Liberado</b> |
| <b>Partidos Políticos<br/>Brasileiros</b>   | PMDB,<br>SOLIDARIEDADE, PTB,<br>PEN, PHS, PSC, PP, DEM.<br>PTdoB, , PMN, PR,<br>PRP, PSDC, PSL,<br>PTC, PTN, PRB, PRTB<br>PSD,<br>PV, PROS, PSDB. | PT, PCdoB,<br>PDT, PPS. | PSoL.            | PSB.            |

Na Tabela 2, nota-se que apenas três partidos votaram a favor do financiamento público exclusivo de campanha. Partidos como o PTN e o PPS, mesmo apoiando em seus programas o financiamento público, orientaram suas bancadas a votar contra. O PT, um dos principais defensores desta matéria durante as eleições de 2014, orientou a obstrução de sua bancada, revelando a intenção de discutir e articular acordos interpartidários em torno do tema. Na Tabela 3, é possível visualizar quais partidos se mantiveram fiéis às suas propostas e quais optaram por ceder a acordos em favor de uma proposta intermediária ou menos nociva aos seus interesses.

A proposta de voto em lista fechada acabou inviabilizada, pois, à exceção do PT, proponente da matéria, contava com a antipatia de parlamentares de todas as outras legendas. O modelo de voto “distritão” e o distrital misto acabaram rejeitados em função das reações de segmentos parlamentares derrotados contra os acordos que uniam grupos partidários que buscavam fazer valer os seus interesses.

**Tabela 4.** O sistema de voto “distritão”

|                                       | Sistema de voto  |  |                         |
|---------------------------------------|--|--|-------------------------|
|                                       | A Favor  | Contra   | “distritão”<br>Liberado |
| <b>Partidos Políticos Brasileiros</b> | PMDB,<br>SOLIDARIEDADE,<br>PTB, PCdoB, PEN,<br>PHS, PSC, PP,<br>DEM. | PT, PTdoB, PSoL, PMN,<br>PPS, PR, PRP, PSB,<br>PSDC, PSL, PTC, PTN, PDT,<br>PRB, PRTB PSD, PV. | PROS, PSDB.             |

**Tabela 5.** O sistema de voto distrital misto

|                                       | Sistema de voto distrital misto |   |            |
|---------------------------------------|---------------------------------|---|------------|
|                                       | A Favor                         | Contra  | Liberado   |
| <b>Partidos Políticos Brasileiros</b> | PSDB, PPS.                      | PMDB,<br>SOLIDARIEDADE, PTB,<br>PCdoB, PEN, PHS, PSC,<br>PP, PT, PTdoB, PSoL,<br>PMN, PR, PRP, PSB,<br>PSDC, PSL, PTC, PTN,<br>PDT, PRB, PRTB, PSD, PV. | PROS, DEM. |

A votação sobre o fim das coligações proporcionais também mostrou a incompatibilidade das propostas partidárias com as orientações de voto dos partidos durante as votações da reforma política. Os pequenos partidos políticos, que advogavam em campanha pelo fim das coligações proporcionais, acabaram mudando de posicionamento quando verificaram que o novo modelo não resguardaria espaço às legendas fisiológicas, característica peculiar às pequenas legendas partidárias em nosso país.

Tabela 6. Fim das coligações proporcionais

| Fim das coligações proporcionais      |                       |  |                 |
|---------------------------------------|-----------------------|--|-----------------|
|                                       | A Favor               | Contra   | Liberado        |
| <b>Partidos Políticos Brasileiros</b> | PSDB, PPS, PSol, PSD. | PMDB,<br>SOLIDARIEDADE, PTB,<br>PCdoB, PEN, PHS, PSC,<br>PP, PT, PTdoB, PMN, PR,<br>PRP, PSB, PSDC, PSL,<br>PTC, PTN, PRB, PRTB, PV. | PROS, DEM, PDT. |

Compreendendo como se dá a lógica da política partidária, a Tabela 7 mostrará a fidelidade dos partidos ante seus programas e propostas, comparando suas propostas partidárias com orientações dadas no decorrer das votações da reforma política. Vale ressaltar o caráter precário no qual se deu a reforma política, com dissolução da Comissão Especial de Reforma Política e a captação do processo por grupos alinhados a interesses conservadores, tendo em vista as manobras parlamentares que reverteram vitórias de propostas com significativa relevância, ficando a decisão sobre parte importante das mudanças no sistema político em vigência nas “mãos” do Supremo Tribunal Federal.

Tabela 7. Quadro geral de atuação dos partidos na reforma do sistema político brasileiro

| Partido Político | Propostas de Reforma               | Orientação   | Resultado  |
|------------------|------------------------------------|--|--|
| PT               | Financiamento público de campanhas | Contra:<br>Financiamento Público/<br>Privado de Empresas e Pessoas Físicas para Partidos, Coligações | Matérias Derrotadas:<br>Financiamento Exclusivamente Público, Fim das Coligações, Distrital Misto, Distritão |
|                  |                                    | Obstrução:<br>Financiamento Exclusivamente Público   | Matérias Aprovadas:<br>Financiamento Público/ Privado de Empresas e Pessoas Físicas para Partidos, Reeleição |

(continua)

**Tabela 7.** Quadro geral de atuação dos partidos na reforma do sistema político brasileiro (*continuação*)

| <b>Partido Político</b> | <b>Propostas de Reforma</b>  | <b>Orientação</b>  | <b>Resultado</b> |
|-------------------------|--|--|------------------|
| PSDB                    | Voto distrital misto<br>Fim das coligações<br>proporcionais<br>Fim da reeleição<br>Financiamento<br>misto de<br>campanha | Favorável: Voto<br>Distrital Misto,<br>Fim das<br>Coligações,<br>Fim da<br>reeleição,<br>Financiamento<br>Público/<br>Privado de<br>Empresas e<br>Pessoas Físicas<br>para Partidos |                  |
| PMDB                    | Fim da reeleição<br>Voto Distritão<br>Financiamento<br>misto de<br>campanha  | Favorável: Fim<br>da Reeleição,<br>Voto Distritão,<br>Financiamento<br>Misto de<br>Campanha  |                  |
| PSOL                    | Financiamento<br>público de campanha<br>Fim das coligações   | Favorável:<br>Financiamento<br>Público de<br>Campanha<br>e Fim das<br>Coligações   |                  |
| PSB                     | Fim da reeleição no<br>executivo<br>Fim das coligações<br>proporcionais<br>Financiamento misto de<br>campanha            | Favorável: Fim<br>da Reeleição<br>no executivo e<br>Financiamento<br>Misto de<br>Campanha.<br><br>Contra: Fim<br>das<br>Coligações<br>Proporcionais                                |                  |

*(continua)*

**Tabela 7.** Quadro geral de atuação dos partidos na reforma do sistema político brasileiro (*continuação*)

| <b>Partido Político</b> | <b>Propostas de Reforma</b>   | <b>Orientação</b>   | <b>Resultado</b> |
|-------------------------|---|---|------------------|
| PTC                     | Fim da reeleição no executivo   | Favorável: Fim da Reeleição no executivo.   |                  |
| PPS                     | Voto distrital misto<br>Financiamento público de campanha<br>Fim da reeleição<br>Fim das coligações proporcionais | Favorável: Voto Distrital Misto, Fim da reeleição e Fim das coligações proporcionais.<br><br>Contra:<br>Financiamento Público de Campanha |                  |
| PCdoB                   | Financiamento público de campanha<br>Voto em fechada<br>Fim coligações proporcionais                              | Favorável: Financiamento Público de Campanha, Distritão<br><br>Contra: Fim das Coligações proporcionais                                   |                  |
| PTN                     | Financiamento público de campanha   | Contra: Financiamento público de campanha   |                  |

### 3 CONCLUSÃO

A reforma política não pode ser levada ao singular, pois, como se vê neste relatório, há várias propostas de reformas, cada qual com seu interesse bem demar-

cado em posicionamentos ideológicos, programáticos e pessoais. O que se pode afirmar é a necessidade de uma mudança identificada no seio da sociedade. O ano de 2015 ficará marcado como o início de uma nova era da política brasileira, dado o conteúdo político verificado no decurso do ano. A Comissão de Reforma Política da Câmara Federal ainda trabalha para dar celeridade ao processo, assim como grupos externos que promovem debates e pesquisam sobre o assunto.

Ao longo da pesquisa, na colheita de dados e em seu tratamento, foram encontrados obstáculos que vale a pena serem indicados. O primeiro deles é a impossibilidade de se fazer uma reforma política sem consultar a população sobre os pontos a serem mudados e quais caminhos tomar. Claro que isso demanda fóruns de discussão, programas de rádio, televisão e internet, meios que deveriam ser vinculados à educação sobre o tema. A propositura de um plebiscito ou referendo seriam requisitos primordiais para dar legitimidade a qualquer processo reformador.

Também havia a necessidade de se estabelecer uma via coerente para a realização da reforma política. Hoje sofremos com uma demanda multifacetada em diversos órgãos, distribuída nos poderes Legislativo, Executivo e Judiciário. O Legislativo luta para estabelecer um rumo reformador, o Supremo Tribunal Federal descumprindo o papel de protetor da Constituição com Ações Diretas de Inconstitucionalidade, criando obstáculos ou impedindo mudanças que fariam diferença no cenário político atual. O Executivo não conglomerava uma pauta coesa e fixa, aplicando medidas provisórias que repelem modificações relevantes.

Todas as peculiaridades indicadas nos levam a outro obstáculo, o jogo de interesses nas instâncias decisórias. A construção de uma lógica de poder perpétuo, encabeçada por líderes políticos que se encaixam na estrutura arcaica de representação política em vigência, nos moldes dos *Donos do Poder*, de Raymundo Faoro (2013), impossibilita a conjunção dos interesses da sociedade com as decisões dos agentes políticos. A invalidade desse processo dificulta a resolução da crise de representatividade que o país, há tempos, vem vivendo.

É duvidoso que a reforma em curso seja consonante com a vontade popular. Afinal, a vontade popular, se é que é possível fazer uso deste termo, está longe de ser unânime e informada. Não há a conscientização social sobre a função de uma reforma política, uma vez que o tema ainda demanda informações e esclarecimentos ao público em geral. Por isso, a falta de participação popular continua interferindo no processo, obstruindo a democracia. O veto do Decreto nº 8.243, de 23 de maio de 2014, versando sobre a Política Nacional de Participação Social (PNPS) e o Sistema Nacional de Participação Social, é um bom exemplo disso.

Sendo assim, a discussão da reforma política não poderia estar restrita apenas aos setores políticos profissionais, mas acessível a todos os indivíduos, dando respaldo às soluções pretendidas. O caso do financiamento de campanha é característico

para representarmos este debate, afinal, segundo o Instituto Datafolha<sup>4</sup>, 74% dos brasileiros acreditam que doações feitas por empresas a partidos políticos deveriam ser vetadas por criar um cenário de corrupção. Entretanto, a proposta que constitucionaliza as doações privadas foi aprovada. Isso evidentemente acentua o distanciamento entre os congressistas e seus eleitores. A mesma pesquisa revela que 75% dos brasileiros dizem não possuir uma legenda partidária preferida, fato que coloca em cheque a representatividade dos partidos político de nosso país.

Quando se observa as propostas partidárias na Tabela 1, é possível compreender os limites tênues entre os partidos políticos que, mesmo possuindo posicionamentos contrários, conseguiram unificar seus interesses em torno de propostas comuns. Não se pode afirmar que tais posicionamentos representam uma aproximação no campo político, significa apenas que as propostas de reforma política não necessariamente estão ligadas ao espectro ideológico ou programático, mas, sim, a jogos de interesse.

Na Tabela 2, observa-se uma contradição nas orientações partidárias, se levarmos em conta as propostas divulgadas durante a última campanha eleitoral. Isso se explica pelos acordos partidários que têm como propósito diminuir perdas ou procurar consensos. Sobre a primeira proposição, cabe o exemplo do Partido Comunista do Brasil (PCdoB) que, ao visualizar a derrota do financiamento público exclusivo de campanha e a possível deterioração das cláusulas de barreiras que impediriam os pequenos partidos de receber o fundo partidário, acabou orientando sua bancada a votar a favor do “distritão”, objetivando diminuir os efeitos negativos da reforma política sobre si. A respeito da segunda proposição, verifica-se o caso do Partido dos Trabalhadores (PT), que decidiu obstruir a votação do financiamento público exclusivo de campanhas para articular um apoio mais consistente e balizar as derrotas em outras matérias que poderiam invalidar seus interesses mais relevantes.

Por fim, vale lembrar que essa pesquisa traçou apenas as propostas dos partidos políticos que possuíam programa de reforma e abordou somente temas vistos como os mais importantes pela mídia e pela crítica especializada. Futuras pesquisas podem tratar do teor das proposições da reforma política sob a ótica da atualidade política do país ou sobre a arquitetura do poder manifesto nas relações interpartidárias. Os jogos de interesses que estruturam a reforma são balizadores da sua própria consumação, subjungando a participação popular e os preceitos básicos da democracia.

---

4 SOUZA, A. de. *Datafolha*: Três em cada quatro brasileiros são contra o financiamento de campanha por empresas privadas. 2015. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/brasil/datafolha-tres-em-cada-quatrobrazilios-sao-contr-financiamento-de-campanha-por-empresas-privadas-16672767>>. Acesso em: 04 ago. 2015.

## REFERÊNCIAS

BENEVIDES, M. V. M.; VANNUCHI, P.; COMPARATO, F. K. **Reforma política e cidadania**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2003.

BOBBIO, N. **Teoria geral da política: a filosofia e as lições dos clássicos**. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

COSTA PORTO, W. **Dicionário do voto**. Brasília: Editora UNB, 2000.

DUVERGER, M. **Os partidos políticos**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1970.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, abr. 1995.

FAORO, R. **Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro**. Rio de Janeiro: Editora Globo, 2013.

KLEIN, C. **O desafio da reforma política: consequências dos sistemas eleitorais de lista aberta e fechada**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

RENNÓ, L. R. Reformas políticas no Brasil: realizadas e prováveis. In: MULHOLLAND, T.; RENNO L. R. (Org.). **Reforma política em questão**. 1. ed. Brasília: UnB, 2008.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

SOUZA, A. Datafolha: três em cada quatro brasileiros são contra o financiamento de campanha por empresas privadas. 2015. Disponível em:

<<http://oglobo.globo.com/brasil/datafolha-tres-em-cada-quatro-brasileiros-sao-contrafinanciamento-de-campanha-por-empresas-privadas-16672767>>. Acesso em: 04 ago. 2015.



## Parte II



# ADOLESCÊNCIA E SEXUALIDADE NO CONTEXTO ATUAL: DESAFIOS DO PIBID DE PSICOLOGIA DA UFG/ REGIONAL CATALÃO

*Rickson Bernardo Martins Miranda<sup>1</sup>*

*Tânia Maia Barcelos<sup>2</sup>*

**Resumo:** O artigo apresenta reflexões sobre a sexualidade na adolescên-

---

1 Unidade Acadêmica Especial de Biotecnologia, Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão, Catalão/GO, Brasil

2 Unidade Acadêmica Especial de Biotecnologia, Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão, Catalão/GO, Brasil

E-mail de contato: ricksonbernardo@gmail.com

cia nos dias atuais. Parte de ações desenvolvidas no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) do Curso de Psicologia da Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão (em 2014), em parceria com o Colégio Estadual Maria das Dores Campos. A partir das demandas da escola, que apontou a necessidade de problematização do tema sexualidade e o uso indiscriminado das mídias, como o *WhatsApp* e o *Facebook*. Realizamos oficinas com os adolescentes abordando temáticas como: transformações biopsicossociais da adolescência, banalização dos corpos e o uso da internet no cotidiano. As oficinas apontaram a necessidade de novas problematizações na compreensão da sexualidade no contexto atual, marcado pelo consumo exacerbado, pela exploração perversa dos corpos e pela extrema individualização da vida. Esse artigo busca avançar a discussão por meio de interlocuções com autores da psicologia e de outras áreas do conhecimento. As discussões apontaram a importância dessa experiência que possibilitou encontros com os estudantes da escola pública e confrontos necessários com a psicologia clássica, focada na individualização e, muitas vezes, na psicologização dos processos subjetivos. Geraram, também, novas reflexões sobre os desafios vividos pela juventude atual, sobretudo, das classes populares, cada vez mais vulneráveis aos movimentos imprevisíveis do capitalismo contemporâneo.

**Palavras-chave:** Psicologia. Adolescência. Sexualidade. Atualidade.

**Abstract:** This article presents considerations about sexuality in adolescence and its challenges today. It is the result of experiences that were taken in 2014 on the Institutional Scholarship Program in Introduction to Teaching (PIBID) of the Psychology Course from the Federal University of Goiás/Catalão Campus, in association with Maria das Dores Campos State High School. Based on the school demands, which pointed out the need to discuss sexuality and the indiscriminate use of media, such as WhatsApp and Facebook. We held workshops with the themes: biopsychosocial changes of adolescence, sexually transmitted diseases, the bodies' banalization and the use of the Internet in everyday life. The workshops showed the complexity of the demands presented and the necessity for discussions about sexuality nowadays, marked by exacerbated consumption, perverse exploitation of bodies and the individualization of life. This article seeks to advance the discussion through dialogues with authors of psychology and other fields of knowledge. The discussions pointed out the relevance of this experience, which made possible encounter with public school students, and confrontations with traditional psychology thinking. It also generated new considerations on the challenges faced by today's youth, especially the popular classes, increasingly vulnerable by the unpredictable movements of contemporary capitalism.

**Keywords:** Psychology. Nowadays. Sexuality. Adolescence.

## 1 INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo partilhar reflexões acerca da sexualidade na adolescência, no contexto atual, tomando como pontos de partida algumas experiências desenvolvidas, em 2014, no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) do curso de Psicologia da Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão (UFG/RC).

O PIBID é um programa financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), Fundação do Ministério da Educação (MEC), que busca incentivar a formação de professores para a Educação Básica, concedendo bolsas a alunos de licenciatura, participantes de projetos de iniciação à docência, desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de Educação Básica da rede pública de ensino. Os subprojetos devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas orientados por um docente da licenciatura e um professor da escola básica<sup>3</sup>.

O PIBID de Psicologia da UFG/RC é executado por uma equipe composta por oito bolsistas (seis estudantes, uma docente do curso de Psicologia e uma professora da rede estadual de ensino), em parceria com o Colégio Estadual Maria das Dores Campos, localizado no Bairro Ipanema da cidade de Catalão/GO, sudeste goiano, com mais de 90 mil habitantes. A escola funciona nos três turnos e recebe, aproximadamente, novecentos alunos do Ensino Fundamental e Ensino de Jovens e Adultos (EJA).

Os primeiros contatos com a direção da escola apontaram a necessidade de reflexões sobre o tema sexualidade na adolescência e o uso indiscriminado das mídias atuais, tais como o *WhatsApp* e o *Facebook*. A demanda apresentada trouxe preocupações com a banalização e a excessiva erotização dos corpos, sobretudo, os das meninas. Tais preocupações decorrem da convivência cotidiana entre meninos e meninas, que tem gerado desafios para a escola, principalmente, no contexto da sala de aula.

Para atender a demanda apresentada, optamos pela realização de cinco oficinas em duas turmas do 9º ano do Ensino Fundamental, com alunos de idade entre 12 e 16 anos. Nas oficinas, abordamos os seguintes temas: o conceito de sexualidade, as transformações biopsicossociais da adolescência, as doenças sexualmente transmissíveis e a interação com as mídias acessíveis às crianças e aos adolescentes na atualidade. Os temas foram definidos a partir dos encontros semanais com os estudantes. Como estratégias metodológicas, utilizamos aulas expositivas e dialogadas, rodas de conversas, vídeos e dinâmicas de grupo, sempre

---

3 Para mais informações, conferir o site do programa: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>.

com a presença da professora/supervisora da escola parceira, que nos auxiliou nas reflexões sobre a realidade da sala de aula e da vida dos estudantes.

As oficinas foram desenvolvidas a contento, algumas, em parceria com a Unidade Básica de Saúde (UBS) do Bairro Ipanema, entendendo que as discussões sobre o tema proposto estão vinculadas à promoção de saúde no contexto escolar e buscando fortalecer as parcerias entre as instituições locais. Na última oficina, refletimos com os alunos sobre certos aspectos da demanda, inicialmente, apresentada pela escola, ou seja, sobre os desconfortos decorrentes da banalização e da erotização excessiva dos corpos das crianças e dos adolescentes na atualidade, expressos pelos comportamentos cotidianos.

Nesse momento, conversamos com os alunos sobre como o corpo tem sido tratado, principalmente, na televisão, na *internet*, nas propagandas etc. Fizemos uma leitura histórica sobre o corpo e chamamos a atenção para as diferentes formas de experimentá-lo, questionando os padrões de beleza incentivados pela mídia. Lembramos que a banalização e a erotização excessiva do corpo levam-nos a tratá-lo como algo padronizado e idealizado por um mercado perverso que dita padrões de beleza a serem acatados de forma acrítica. No final do encontro, alertamos os alunos para os cuidados com a exposição do corpo nas redes sociais, sobretudo, no *Facebook* (serviço de rede social lançado em 2004) e no *WhatsApp* (aplicativo de mensagens instantâneas criado em 2009), ferramentas novas utilizadas por grande parte das pessoas na atualidade.

Concluimos o trabalho percebendo a complexidade da demanda apresentada pela escola e a necessidade de avançarmos as reflexões sobre esse tema, de fundamental importância na formação em Psicologia, que busca novas compreensões sobre a produção da subjetividade e os desafios enfrentados pela juventude no contexto atual. Afirmamos que é preciso problematizar esses desafios resultantes da globalização e da inclusão digital, que geram novos elementos na compreensão dos corpos, da sexualidade e das formas de convivência entre os adolescentes. Tal tarefa é urgente e necessária, se quisermos dialogar com os estudantes e fazer parcerias com a escola na perspectiva da produção do conhecimento voltada para o compromisso social com a comunidade e com a realidade concreta em que estamos inseridos.

É nesse sentido que esse trabalho foi proposto, ou seja, visando refletir sobre os desafios enfrentados pelos adolescentes no processo de construção da sexualidade, no contexto do capitalismo contemporâneo, que massifica os corpos e “não só penetra nas esferas infinitesimais da existência, mas também as mobiliza, ele as põe para trabalhar, ele as explora e amplia, produzindo uma plasticidade subjetiva sem precedentes, que ao mesmo tempo lhe escapa por todos os lados” (PELBART, 2003, p. 20).

## 2 ADOLESCÊNCIA E SEXUALIDADE: ASPECTOS HISTÓRICOS E CRÍTICOS

Para problematizar os desafios atuais enfrentados pelos adolescentes e profissionais que atuam nesse campo, é fundamental fazermos uma leitura crítica e histórica sobre as concepções da adolescência elaboradas no âmbito da psicologia (a partir do final do século XIX), orientadas pelo raciocínio desenvolvimentista e pela ordem previsível de aquisições ou capacidades. Conforme Castro (1998b, p. 33), “diferentemente de outros momentos da vida humana, a variabilidade entre os sujeitos na infância e adolescência foi reduzida a trajetórias demarcadas de antemão que servem de ‘guias’ e critérios para as práticas de intervenção nesta população”.

A partir de Ozella (2002), afirmamos que a concepção vigente na psicologia sobre a adolescência está ligada a estereótipos e estigmas, desde que foi identificada como uma etapa marcada por tormentos e conturbações vinculados à emergência da sexualidade. Essa concepção foi reforçada por abordagens que a caracterizaram como uma etapa de confusões, estresse e luto, também, causados pelos impulsos sexuais que emergem nessa fase do desenvolvimento. Assim, instalou-se uma concepção naturalista, universal e a-histórica sobre a adolescência, que passou a ser compartilhada pela psicologia, incorporada pela cultura ocidental e assimilada pela sociedade, muitas vezes, pelos meios de comunicação de massa. Segundo o autor:

As concepções presentes nas vertentes teóricas da psicologia, apesar de considerarem a adolescência como um fenômeno biopsicossocial, ora enfatizam os aspectos biológicos, ora os aspectos ambientais e sociais, não conseguindo superar visões dicotômicas ou fragmentadas. Dessa forma, os fatores sociais são encarados de forma abstrata e genérica, e a influência do meio torna-se difusa e descaracterizada contextualmente, agindo apenas como um pano de fundo no processo de desenvolvimento já previsto no adolescente (OZELLA, 2002, p. 20).

Nesse sentido, Ozella (2002) defende a busca por saídas teóricas que superem a visão naturalizante e patologizante da adolescência presente na Psicologia. Ele reconhece que há um corpo se desenvolvendo com características próprias e argumenta que nenhum elemento biológico ou fisiológico tem expressão direta na subjetividade. As características fisiológicas aparecem e recebem significados construídos culturalmente. A adolescência é criada historicamente enquanto representação, fato social e psicológico, constituída como significado na cultura, na linguagem que permeia as relações sociais. Para o autor, “a manutenção das concepções de adolescência como um período naturalmente de crise cumpre o papel ideológico de camuflar a realidade, as contradições sociais, as verdadeiras mediações que constituem tal fenômeno” (OZELLA; AGUIAR, 2008, p. 100).

Autores como Coimbra et al. (2005) consideram que a noção de adolescência necessita ser questionada. Na contemporaneidade, a figura do adolescente remete à tendência dos *teens* estadunidenses (estilo de vida a ser consumido pelo restante do mundo), que instaura uma forma única de ser adolescente, contando com o apoio de algumas práticas da psicologia para propagar e fortalecer esse modelo.

Questionando a visão desenvolvimentista (que faz acreditar em uma etapa homogênea e universal para todos os sujeitos) e a visão individualista (atribuindo ao sujeito a responsabilidade para enfrentar e resolver as questões do seu próprio desenvolvimento), as autoras consideram que os conceitos de adolescência e desenvolvimento servem aos propósitos dominantes de homogeneização, imobilização, retificação de determinadas práticas e relações presentes na sociedade atual. O conceito de adolescência se acopla à lógica capitalística de duas maneiras: a) por sua rentabilidade, visto que o comércio sobrevive, também, à custa da adolescência, produzindo roupas, revistas, músicas e alimentos entre outros; b) por sua força massificante (etapa universal, a-histórica e homogênea para todos) e, ao mesmo tempo, individualizante, pois a forma como cada um experimenta essa etapa depende de méritos pessoais. “Vir a ser um adulto maduro, estável e integrante do mundo do trabalho ou vir a ser um desempregado sem família, nem rede social dependeria exclusivamente de cada um e de suas competências individuais” (COIMBRA et al., 2005, p. 7).

Buscando subverter o conceito de adolescência, as autoras preferem usar os termos “jovem” e “juventude”, em vez de “adolescente” e “adolescência”, por não se referirem, estritamente, a uma faixa etária específica ou comportamentos, supostamente, pertencentes a essas categorias. Subverter esse conceito é uma ação política importante no contexto atual de insistência em antigas concepções, embora a troca de palavras não garanta a ruptura com as naturalizações: “No entanto, a aposta nas multiplicidades e diferenças para questionar o conceito de adolescência pode funcionar como uma estratégia contra as capturas e produções impostas por saberes que se apoiam em uma realidade normatizada, que eliminam a possibilidade do acaso e que se pretendem neutros” (COIMBRA et al., 2005, p. 8).

Para César (2008), insistir na compreensão da adolescência como etapa da vida marcada, de maneira inerente, pela ideia de crise e problema, significa persistir na desconsideração do caráter histórico dessa concepção, naturalizando ou essencializando seus temas de questionamento. Caminhar nessa direção significa pensar em um sujeito “portador de uma essência já conhecida, obstruindo assim a possibilidade de se chegar a novas conclusões” (CESAR, 2008, p. 27). Por isso, é preciso desconstruir a figura desse sujeito adolescente que se instalou nas ciências, no senso comum, determinado *a priori* pela ideia da crise fisiológica, psíquica, moral, social e sexual.

Restaria a alternativa de pensar a *adolescência* não mais como fase da vida, dotada de características essenciais, mas como múltiplas possibilidades de subjetivação, isto é, como diferentes formas possíveis de se colocar em um mundo que é sempre o mesmo, mas que pode ser vivido e recriado por uma diversidade de sujeitos, *crianças, jovens, adultos ou velhos*, assumindo-se a possibilidade de um devir destituído de projetos, em sua plena abertura (CÉSAR, 2008, p. 157).

Para a autora, essa alternativa de pensar a adolescência não como fase, mas como múltiplas possibilidades de subjetivação e formas de se colocar no mundo, implica pluralizar as instituições e os sujeitos na contramão dos modelos estabelecidos como “as adolescências, as famílias, as maturidades, as infâncias, as velhices” (CÉSAR, 2008, p. 158).

Sem dúvida, esse é um dos grandes desafios que se apresenta, hoje, para os educadores e psicólogos que trabalham nos contextos educativos, assim como as transformações aceleradas da vida contemporânea e a crescente complexidade social, que também têm gerado dificuldades para a compreensão das formas de existência (ROCHA, 2002). Por isso,

a contextualização da adolescência é fundamental, considerando que o processo de formação nos dias atuais se vê diante de fatores de diferentes ordens: a instantaneidade temporal provocada pela velocidade tecnológica, que acarreta uma certa superficialidade na aquisição de conhecimentos, a cultura do consumo, geradora de múltiplas necessidades rapidamente descartáveis, o quadro recessivo, que amplia a exclusão social, associado à pulverização das relações coletivas, levando à individualização e ao desinteresse na esfera pública e política (p. 25).

Os novos contextos produzem novas questões para os diferentes profissionais e instituições que lidam com os adolescentes. Afinal, como a escola, por exemplo, pode desenvolver práticas alternativas à cultura do consumo e à massificação das informações passadas, geralmente, pela grande mídia de forma acrítica e descontextualizada? O que se constitui para os adolescentes desafios e problemas na sociedade atual?

A partir de Rocha (2002), podemos afirmar que, nesses contextos, assim como ocorre nos serviços de atendimento à saúde, as instituições passam a se constituir como espaços de escuta privilegiada dos jovens e das famílias isolados de uma rede de solidariedade, facilitadora da circulação da fala, da socialização das informações, das ações e emoções. “A possibilidade do exercício permanente de práticas solidárias, na construção de parcerias, na saída do isolamento e da fragmentação intra e extramuros, possibilita a ampliação de recursos materiais e humanos para o enfrentamento das adversidades presentes na vida contemporânea” (ROCHA, 2002, p. 31).

A necessidade de escuta, de práticas solidárias e da construção de parcerias também ocorre nos trabalhos reflexivos sobre a sexualidade. É fundamental

construir novas concepções a respeito da sexualidade, muitas vezes, reduzida a uma questão individual, como aponta Kahhale (2007, p. 184): “a sexualidade é vista como algo privado, algo particular de cada um, cabendo ao indivíduo a definição e/ou escolha dos critérios do que é prazeroso e do que é apropriado, conveniente ou não em suas relações afetivo-sexuais”. Segundo a autora, para além dos determinantes genéticos ou biológicos, a sexualidade deve ser apreendida como um processo simbólico que sofre influência de múltiplos elementos na sociedade (seja na dimensão individual, seja na dimensão coletiva e histórica), caracterizada pelas condições concretas nas quais o homem está inserido. Os aspectos biológicos da sexualidade não podem naturalizar as concepções como tem sido feito ao longo dos anos. Para a autora, “é preciso injetar concepção histórica na leitura da sexualidade. Resgatar a gênese da sexualidade tal qual a vivemos e a concebemos, hoje, em nossa sociedade” (KAHHALE, 2007, p. 185). A leitura histórica possibilita a compreensão de tabus e de versões menos preconceituosas e moralistas.

Nessa perspectiva, citamos também Bonfim (2012, p. 28), para a qual a sexualidade é “uma dimensão humana que envolve os aspectos físicos, sociais e psicológicos, além do nosso corpo, nossa história, nossos costumes, nossa religião, nossas relações afetivas, enfim, nossa cultura”. Para a autora, a educação sexual, que deve envolver a psicologia, a filosofia, a história, a afetividade, a ética, não se resume a informações sobre biologia ou prescrições médicas e higienistas, como a distribuição de preservativos, anticonceptivos ou campanhas de prevenção. Tais práticas são insuficientes para despertar a reflexão crítica na escola. Além disso, a forma como tratamos o tema pode contribuir para a repressão, emancipação ou consolidação da visão mercantilista da sexualidade.

Camargo e Ribeiro (1999) afirmam que há grandes desafios para os educadores de hoje que vivem no mundo da tecnologia e das imagens consumidas rapidamente e com poucas reflexões críticas. As autoras acreditam que “é possível construir, com as crianças e adolescentes, uma postura crítica perante as doutrinas que se fundamentam na normatização das condutas sexuais visando a uma satisfação padronizada” (CAMARGO; RIBEIRO, 1999, p. 43). Esse trabalho, que desencadeia falas e reflexões, pode ocorrer em um espaço definido ou atravessar o conteúdo das diferentes disciplinas, como previsto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998), especificamente, nos temas transversais sobre Orientação Sexual.

Conforme prevê o documento, um trabalho de Orientação Sexual na escola deve problematizar, levantar questionamentos e ampliar o leque de conhecimentos dos alunos, ressaltando a importância de abordar a sexualidade da criança e do adolescente, não somente no que tange aos aspectos biológicos, mas, também, aos aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos e psíquicos. É necessário que a escola reconheça que desempenha papel importante na educação para a sexualidade ligada à vida, à saúde, ao prazer e ao bem-estar.

Nesse sentido, o trabalho de Orientação Sexual dentro da escola articula-se com a promoção da saúde das crianças e dos adolescentes e isso implica diversos fatores, incluindo a informação, a reflexão crítica, a escuta e os cuidados necessários para abordar as questões que permeiam esse tema, complexo e desafiador. É preciso, também, abertura para enfrentar, em nós mesmos, os preconceitos, as hegemoneizações históricas e ideológicas presentes nos velhos/novos discursos e práticas destinados à problematização da sexualidade humana.

### **3 ADOLESCÊNCIA, PRÁTICAS PSI E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS**

Como percebemos, a visão histórica, crítica e cultural é fundamental para entendermos os desafios enfrentados pelas crianças e pelos adolescentes no processo de construção da sexualidade, no contexto atual. É preciso compreender algumas das características da sociedade em que vivemos, marcada pela supervalorização da técnica, pelo consumo exacerbado, pela individualização da vida, pela hiperinflação dos signos que invadem os mais diferentes domínios.

Como afirma Belli (1998, p. 176), “as mudanças na sociedade, a indústria cultural e a constituição da infância como mercado promissor e modelador de indivíduos, têm delineado o perfil do nosso tempo”. Vivemos no tempo dos “megabaites” que garante às crianças o crescimento e o desenvolvimento acelerados como passaporte para o mundo adulto, voltado para os processos de prazer intermediados pelo consumo. Crianças e adolescentes, expostos aos processos de subjetivação, modelizados pela televisão e pela mídia, delineiam perfis de futuros consumidores de objetos de satisfação, signos de felicidade e formas de aproveitar a vida.

Nessa mesma perspectiva, Castro (1998b) afirma que a infância e a adolescência assumem, hoje, uma pluralidade de faces submetidas a uma diversidade de condições que determinam seu estatuto de ser plural. Isso gera confrontos com os modos tradicionais de se pensar a criança e o adolescente. Agudiza-se, hoje, o sentimento de que a infância e a adolescência escapam às formulações teóricas que, durante muito tempo, orientaram nossas concepções. As teorias psicológicas e educacionais tornam-se insuficientes para lidar com a variedade de situações específicas do contemporâneo.

“Parece que o conhecimento disponível para compreender a condição da criança e do adolescente, no mundo de hoje, engasga perante novos aspectos da nossa realidade social e material: o consumo de massa, o viver numa grande cidade, a solidão na multidão, a expansão da comunicação pela mídia, a tecnificação e a informatização do nosso cotidiano e assim por diante” (CASTRO, 1998a, p. 12). Nesse sentido, Castro (1998b) pergunta se as crianças e os adolescentes de hoje não são diferentes daqueles de décadas atrás e se nós podemos

compreendê-los, já que são formados por condições de existência tão diferentes daquelas vigentes no nosso tempo de criança.

Guareschi (2007), também, pergunta que sujeito se produz na contemporaneidade mediante as novas formas de subjetivação. Para a autora, na sociedade contemporânea, constituída por experiências de velocidade, aceleração, fragmentação e efemeridade, a infância e a adolescência têm sido tratadas como formas de consumo ou economia subjetiva em que bens materiais e modos de vida igualam-se a capitais de consumo. Portanto, não podemos falar sobre práticas *psi* na sociedade contemporânea sem nos debruçarmos sobre as novas perspectivas de tempo/espaço tencionadas pelo avanço da ciência, da tecnologia e da mídia. O mercado midiático tem transformado a juventude em modelos de consumo e agente propagador de estilos que proliferam uma estética juvenil entre todas as gerações, encarregando de definir e cristalizar grupos de estilos juvenis variados (GUARESCHI; GONZALEZ, 2008).

Segundo Coimbra et al. (2005), os meios de comunicação de massa estão entre os equipamentos sociais mais poderosos para difundir e reforçar a ideia de adolescência, oferecendo-a como produto a ser consumido necessariamente, para se ingressar no mundo dos bem-sucedidos e dos que têm valor, tanto material como simbolicamente. As autoras partem do pressuposto de que a mídia é, atualmente, um dos mais importantes equipamentos sociais no sentido de produzir esquemas dominantes de significação e interpretação do mundo.

Este equipamento não nos indica somente o que pensar, o que sentir, como agir, mas principalmente nos orienta sobre o que pensar, sobre o que sentir. Assim, a mídia nos coloca certos temas e nos faz crer que estes é que são os problemas importantes sobre os quais devemos pensar e nos posicionar. Através da ininterrupta construção de modelos de unidade, de racionalidade, de legitimidade, de justiça, de beleza, de cientificidade, os meios de comunicação de massa produzem formas de existir que nos indicam como nos relacionar; enfim, como ser e viver dentro de um permanente processo de modelização (COIMBRA, 2001, p. 2).

A relação com a mídia está muito presente no nosso cotidiano e tem gerado inúmeros desafios, não somente para as crianças e os adolescentes, mas, também, para os pais e profissionais que lidam com eles diariamente. Deslumbrados e capturados pelas estratégias da publicidade, usufruímos das ferramentas das mídias sociais, muitas vezes, incentivando as crianças e os adolescentes ao uso indiscriminado de celulares e *tablets* de última geração. Tais ferramentas passaram a fazer parte do nosso dia a dia, seja para facilitar nosso trabalho, o acesso às informações e às redes de contato com o outro, seja para intensificar os processos de captura e hegemonização do sistema vigente.

Com o surgimento das novas tecnologias, surgem, a cada dia, novos padrões de comunicação, de relacionamento social e de manifestação da sexualidade nas redes sociais. Para Serres (2013), os adolescentes de hoje, formatados pela mídia e pela publicidade, propagada pelos adultos, habitam o virtual, outro espaço, outro corpo. Não falam mais a mesma língua; pensam e vivem de formas diferentes das que vivíamos até bem pouco tempo atrás. Eles manipulam várias informações ao mesmo tempo e “por celular, têm acesso a todas as pessoas; por GPS, a todos os lugares; pela internet, a todo o saber: circulam, então, por um espaço topológico de aproximações, enquanto vivíamos em um espaço métrico, referido por distâncias” (SERRES, 2013, p. 19). É de outra forma que escrevem, enviando SMS com os polegares. Por isso, o autor os batizou de Polegarzinhos/as, os quais habitam uma malha mesclada, com sua vista caleidoscópica e “ouvidos que repercutem o caos confuso de vozes e sentidos que anunciam outras reviravoltas” (SERRES, 2013, p. 75).

Os Polegarzinhos/as atuais têm colocado perguntas ou questões essenciais para a Psicologia, em busca de novas compreensões na atualidade: o que e como ensinar? Como pensar a construção e a manifestação da sua sexualidade hoje? Quais desafios, temos encontrado por meio das aproximações com os estudantes? Como lidar com a produção do conhecimento em Psicologia, que, muitas vezes, é insuficiente para a compreensão do que acontece no mundo contemporâneo?

Denise Sant’Anna (2000) lembra-nos que vivemos em sociedades que adulam e valorizam o corpo, mas, ao mesmo tempo, o aviltam e o exploram. Há uma proliferação acelerada de produtos, tecnologias, terapias e saberes que visam o fortalecimento e o embelezamento do corpo, mas também uma comercialização desenfreada (no trabalho, nos hospitais, na mídia, nas ruas) que banaliza as formas de violência do corpo, o desrespeito e o descaso com corpos de crianças, jovens e idosos. O corpo é reconhecido e considerado tão importante quanto a alma, em outros momentos. Por isso, ele também se tornou objeto de imensas curiosidades, explorações comerciais, manipulações científicas e industriais. O corpo é hoje mais do que a morada da alma e “a beleza é cobrada também dos bebês, chegando a avançar rumo à estética de cães e gatos” (SANT’ANNA, 2014, p. 189).

Nesse contexto, os corpos das crianças e dos adolescentes são alvos constantes nas propagandas e vendas de diversos produtos. Nos produtos midiáticos, a centralidade do corpo e da sexualidade, marca da cultura contemporânea, aparece explicitamente no sentido mercadológico. As representações sobre o corpo e a sexualidade tornam-se parte dos conteúdos das culturas infantis, criadas pelos adultos e difundidas pelas mídias, com o propósito de induzir as crianças ao consumo (BORGES, 2007).

A criação desse novo mercado, que tem seu surgimento por volta dos anos de 1950 e tem se intensificado nas últimas décadas, submete as crianças a fortes apelos co-

merciais. Toda uma série de produtos é dirigida a elas, que passam a ter para si, especialmente reservados, espaços em supermercados e *shoppings*, em contraste com a falta de espaços públicos de lazer e das cidades construídas segundo uma lógica que as oblitera (BORGES, 2007, p. 99).

Assim, o sexo precoce torna-se uma nova mercadoria de alta potencialidade que deve ser incorporada ao universo infantil por meio de revistas, filmes, produtos de beleza, roupas etc. Além de consolidar a imagem da mulher-objeto sexual, as mídias apresentam, agora, outra mercadoria: a criança-objeto sexual como consumidora e objeto de consumo.

“Um dos fenômenos observáveis no que se refere à relação entre corporeidade e infância é a substituição da representação de pureza e ingenuidade, suscitada pelas imagens infantis veiculadas pela mídia, por outras extremamente erotizadas, principalmente, em relação às meninas” (BORGES, 2007, p. 99). Diante disso, a autora pergunta qual é o papel da escola frente aos objetivos da mídia e afirma que, talvez, seja o momento de tomar consciência do modelo de criança-consumo proposto pelos meios de comunicação, incorporando em suas práticas reflexões sobre as mensagens impositivas da mídia.

A erotização dos corpos e o modelo de criança-consumo estão presentes no cotidiano escolar de várias maneiras. Não é por acaso que a demanda inicial da escola parceira do PIBID de Psicologia trouxe essa preocupação que ronda os espaços da escola: o pátio, a sala de aula, a cantina etc. Cada vez mais, os estudantes preocupam-se com a estética e a exibição dos seus corpos, em conformidade com os modelos padronizados difundidos pela grande mídia. Isso tem gerado inúmeros desafios na convivência com eles e nos deixado sem saber o que e como pensar/agir.

Para enfrentar os desafios contemporâneos, Guareschi e Gonzalez (2008) apontam a possibilidade de olhar a juventude de uma forma diferente, deslocada da imposição das relações de força e poder dos movimentos midiáticos e conformistas da sociedade.

Cabe-nos colocar em questão as práticas psicológicas que instituem e legitimam modos de ser juvenil por meio de procedimentos e técnicas ancoradas em um discurso científico sobre a interioridade do indivíduo psicológico e de caracterizações naturalizadas na perspectiva de um sujeito normal, adaptado e governável. Problematizar concepções de juventude fundamentadas em definições e caracterizações atreladas a uma etapa universal, natural e homogênea para todos, impõe a necessidade de uma postura crítica às reificações totalizantes produzidas no campo psi (GUARESCHI; GONZALEZ, 2008, p. 481).

Para Guareschi (2007), há necessidade de correr riscos, lidar com o provisório e criar alternativas diante das inquietudes e das descontinuidades, gerando

possibilidades de outros modos de vida, de educação da infância e compreensão da adolescência. A autora enfatiza a necessidade de desnaturalizar quaisquer noções totalizantes sobre a infância e a adolescência que se pretendam permanentes e universais. Isso deveria estar no centro das atenções da psicologia.

Nessa perspectiva, Guareschi e Hüning (2005) argumentam que é preciso “desacomodar a psicologia” dos lugares tradicionais que ela tem ocupado há décadas, os quais ainda insistem na percepção de sujeitos universais, patologizados, e continuam presentes nas práticas atuais, embora tenham sido amplamente questionadas, por estarem voltadas, muitas vezes, ao “gerenciamento da subjetividade, capilarizando-se nas mais diversas práticas sociais” (GUARESCHI; HÜNING, 2005, p. 122). Essa perspectiva recusa a dicotomia teoria e prática, deslocando o olhar da internalidade do sujeito para as práticas culturais nas quais ele é produzido. “Reinventar práticas psi não diz respeito necessariamente a inventar outros métodos de intervenção, mas a introduzir outros modos de interrogar e outras interrogações, entre elas, o que pretendemos e quais as implicações de nossa prática” (GUARESCHI; HÜNING, 2005, p. 125).

Desacomodar a Psicologia não é uma tarefa fácil e a equipe do PIBID tem enfrentado isso na pele, principalmente, nos encontros com os adolescentes da escola parceira. Quando ouvimos, por exemplo, falar sobre uma adolescente de 12 anos que exhibe seu corpo, por meio de fotos e vídeos no *Facebook*, gerando constrangimentos nos meninos, sabemos que é preciso ler isso com outros olhos e ouvir com outros ouvidos. É necessário perceber esse fato sem culpabilizar a criança ou a adolescente, pois não se trata de buscar causas e determinantes individuais. Trata-se de compreender esse fato como efeito da produção hegemônica de subjetividade ou dos modos de pensar, sentir e viver no espaço/tempo do mundo atual, que passa pelas relações complexas que estabelecemos com a mídia, o mercado e as novas tecnologias. Relações que padronizam, mas também geram possibilidades de resistência em diferentes grupos e movimentos. “Estas brechas, estes movimentos, muitas vezes, invisíveis, microscópicos, mas que, silenciosamente, subterraneamente, estão produzindo outras realidades e verdades, outras histórias e memórias, são possíveis. Tentar produzi-los, afirmá-los, fortalecê-los, aliarmo-nos a eles tem sido o nosso grande desafio” (COIMBRA, 2001, p. 3). Isso permite um trabalho de intervenção aberto para a criação de outras formas de se relacionar com a vida e com nós mesmos.

Acreditamos que para arrastar a Psicologia em direção a outros lugares é preciso, também, perceber a escola não como um lugar de “aplicação” dos conhecimentos psi, mas como espaço em que podemos contribuir para a criação de novos problemas, sem, necessariamente, resolvê-los. Como aponta Rocha (2011, p. 212) “o que se afirma como desafio para o ensinar-aprender de um coletivo é a composição de um plano entre saberes e indagações que interfiram nas práticas

cotidianas”. Esse caminho fortalece a dimensão pública como plano de experimentação das práticas de formação éticas, estéticas e políticas.

É nessa perspectiva ética, estética e política que procuramos desenvolver e pensar as atividades do PIBID de Psicologia junto à escola parceira, especialmente, aos adolescentes. Essa perspectiva implica tomar posição em favor da resistência às estratégias mercadológicas do consumo de modelos de vida formatados/enlatados para as crianças e os adolescentes. Implica, também, a criação de possibilidades de mudanças necessárias no contexto da cultura “midiótica” que precisa manter as pessoas “midíocres” (SILVA, 2009).

Enfrentar as linhas de resistência à “midiocrização” dos corpos e da subjetividade é um desafio apresentado a todos nós, crianças, adolescentes, pais e profissionais. Que nós, da área psi, tenhamos coragem e desejo para lidar com tantos desafios que têm nos forçado a rever, constantemente, as concepções teórico-práticas utilizadas em diferentes contextos e campos de atuação.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Nesse trabalho, iniciamos algumas reflexões que, certamente, serão pontos de partida para trabalhos posteriores. Percebemos, por meio das atividades realizadas na escola, das leituras e dos debates cotidianos, que a produção do conhecimento em Psicologia deve estar aberta para a perspectiva crítica da cultura e dos processos de subjetivação no mundo atual, seja na infância, na juventude ou na velhice.

Percebemos, também, que é preciso avançar na discussão proposta e aprender a fazer interlocuções com autores de outras áreas do conhecimento (como a Filosofia e a História) que têm contribuído, significativamente, para a compreensão da subjetividade. Além disso, é necessário, ainda, aprender a fazer interlocuções com diferentes áreas e autores da psicologia, tais como a psicologia social, comunitária, escolar, clínica etc.

No final do trabalho com os alunos da escola parceira, após diversas atividades e reflexões, avaliamos que a experiência foi importante, pois possibilitou encontros com os estudantes da escola pública e confrontos necessários com a psicologia clássica ou tradicional, focada na individualização e psicologização dos processos subjetivos. Tais confrontos forçaram novas reflexões a respeito de questões fundamentais vividas pela juventude atual, sobretudo, pelos adolescentes das classes populares. A experiência contribuiu para a nossa formação em Psicologia, aproximou-nos da realidade concreta e promoveu desejos de rever ou visitar nossas formas de atuação. Talvez, esse seja o resultado mais contundente desse trabalho que teve início com as oficinas sobre sexualidade, buscou novos interlocutores e terminou apostando na desacomodação da psicologia como desafio fundamental em tempos de dúvidas e incertezas.

## REFERÊNCIAS

- BELLI, A.do C. Infância em tempos de megabytes. In: CASTRO, L. R. de (Org.). **Infância e adolescência na cultura do consumo**. Rio de Janeiro: NAU, 1998, p. 175-188.
- BONFIM, C. **Desnudando a educação sexual**. São Paulo: Papirus, 2012.
- BORGES, E. M. Corpo, espetáculo e consumo: novas configurações midiáticas para a infância. **Media & Jornalismo**, v. 11, p. 91-103, 2007.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CAMARGO, A. M. F.; RIBEIRO, C. **Sexualidade (s) e infância (s): a sexualidade como tema transversal**. Campinas: Editora Moderna 1999.
- CASTRO, L. R. Infância e adolescência hoje. **Infância e adolescência na cultura do consumo**. Rio de Janeiro: NAU, p. 13-21, 1998a.
- \_\_\_\_\_. Uma teoria da infância na contemporaneidade. **Infância e adolescência na cultura do consumo**. Rio de Janeiro: NAU, p. 23-53, 1998b.
- CÉSAR, M. R. de A. **A invenção da adolescência no discurso psicopedagógico**. São Paulo: Editora Unesp, 2008.
- COIMBRA, C. M. B. Mídia e produção de modos de existência. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 17, n. 1, p. 1-4, 2001.
- COIMBRA, C.; BOCCO, F.; NASCIMENTO, M. L. do. Subvertendo o conceito de adolescência. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 57, n. 1, p. 2-11, 2005.
- GUARESCHI, N. Infância, adolescência e a família: práticas *psi*, sociedade contemporânea e produção de subjetividade. In: JACÓ-VILELA, A. M.; SATO, Leny (Org.). **Diálogos em psicologia social**. Porto Alegre: Editora Evangraf LTDA, p. 229-239, 2007.
- GUARESCHI, N. M. de F.; GONZALEZ, Z. K. Discursos sobre juventude e práticas psicológicas: a produção dos modos de ser jovem. Brasil. **Revista Latino Americana Ciencias Sociales, Niñez e Juventud**, v. 6, n. 2, p. 463-484, 2008.
- GUARESCHI, N. M. de F.; HUNING, S. M. Efeito Foucault: desacomodar a psicologia. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Foucault e a psicologia**. Porto Alegre: ABRAPSO SUL, 2005.
- KAHHALE, E. M. P. Subsídios para a reflexão sobre sexualidade na adolescência. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. da G. M.; FURTADO, O. **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- OZELLA, S. Adolescência: uma perspectiva crítica. In: KOLLER, S. H. (Org.). **Adolescência e psicologia: concepções, práticas e reflexões críticas**. Rio de Janeiro: Conselho Federal de Psicologia, p. 16-24, 2002.
- OZELLA, S.; AGUIAR, W. M. J. de. Desmistificando a concepção de adolescência. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 133, p. 97-125, 2008.
- PELBART, P.P. **Vida capital: ensaios de biopolítica**. São Paulo: Iluminuras, 2003.
- ROCHA, M. L. da. Desafios da psicologia e da educação entre a macro e a micropolítica. In: AZZI, R. G.; GIANFALDINI, M. H. T. A. (Org.). **Psicologia e Educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011. p.199-219.

\_\_\_\_\_. Contexto do adolescente. In: KOLLER, S. H. (org.). **Adolescência e psicologia: concepções, práticas e reflexões críticas**. Rio de Janeiro: Conselho Federal de Psicologia, 2002. p. 25-32.

SANT'ANNA, D. B. de. As infinitas descobertas do corpo. **Cadernos Pagu**, v. 14, p. 235-249, 2000.

\_\_\_\_\_. **História da beleza no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2014.

SERRES, M. **Polegarzinha**. Tradução Jorge Bastos. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

SILVA, J. M. da. Cultura “midiótica” e sociedade “midíocre”. In: TATSCH, D. T.; GUARESCHI, N. M. de F.; BAUMKARTEN, S. T. (Org.). **Tecendo relações e intervenções em psicologia social**. Porto Alegre: ABRAPSO SUL, 2009. p. 210-216.

# 10

## CAPÍTULO

# CONTEÚDOS AFRICANOS E AFRO-BRASILEIROS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA REFLEXÃO COM O PIBID

*Paulo Maciel Cordeiro Martins<sup>1</sup>*

*Andreia Cristina Peixoto Ferreira<sup>2</sup>*

**Resumo:** O presente trabalho busca relatar uma pesquisa em andamento que investiga a formação de professores de licenciatura em Educação Física (EF)

---

1 Unidade Acadêmica Especial de Biotecnologia, Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão, Catalão/GO, Brasil

2 Unidade Acadêmica Especial de Biotecnologia, Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão, Catalão/GO, Brasil

E-mail de contato: paulo\_ma321@hotmail.com

no que se refere à qualificação para o trato com conteúdos da cultura corporal tendo como eixo a história e a cultura africana e afro-brasileira na escola. O foco está na análise de como as experiências curriculares – no âmbito de disciplinas, projetos de extensão e pesquisa, movimento estudantil – do curso de licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão vêm contribuindo para a formação dos discentes no que diz respeito à apreensão do conhecimento da história e da cultura africana e afro-brasileira e à viabilização da efetivação da Lei nº 10.639/03 em experiências curriculares e metodológicas do Programa Institucional de Bolsista para Iniciação a Docência (PIBID) dessa área. Para delinear experimentos pedagógicos que evidenciam nuances do processo de formação no âmbito do trato com conteúdos relativos à história e cultura afro-brasileira, expõe-se, como resultados parciais deste trabalho, a narrativa de experiências ocorridas no PIBID, dentro das aulas de Educação Física nas escolas públicas de Catalão-GO. Expomos aqui experiências como, por exemplo, a do Maculelê (dança afro-brasileira) que foi pensada a partir de fundamentação teórico-metodológica, de planejamento e de prática pedagógica dentro do espaço formativo e de intervenções do PIBID.

**Palavras-chave:** Conteúdos afro-brasileiros. Educação física. Formação de professores. PIBID.

**Abstract:** Work search Gift expose a search underway What investigates the degree of Teacher Education in Physical Education (PE), does not mention that to the Qualification FOR dealing with contents body culture tendon As Axis History and African culture and african-Brazilian in school. The focus is on How Analysis as curricular experiences – not Scope of disciplines, the Extension Project and research, student movement – make course degree in EF RC / UFG comes contributing to the training of students Regarding the apprehension of knowledge of history and African and african-Brazilian culture, making possible the realization of Law No. 10,639 / 03 in curricular and methodological experiences do PIBID this area. To design educational experiments que show nuances formation process any tract Scope WITH Contents related to “History and Brazilian african culture”, exposes itself As partial In this work results, one experiences the narrative occurred in PIBID, Within PE classes in schools public Catalan-GO. Experiences expose here as Example, POR, making Maculelê (african-Brazilian dance) that was thought to From a methodological theoretical Rationale, Planning and Pedagogical practice within the training area and interventions do PIBID.

**Keywords:** African-Brazilian contents. Physical education. Teacher. PIBID.

## 1 INTRODUÇÃO

Este trabalho aborda a questão do trato dos conhecimentos relativos à história e à cultura africana e afro-brasileira enquanto eixo temático dos conteúdos da cultura corporal a serem trabalhados na disciplina curricular de Educação Física (EF). Nesta abordagem, busca-se expor uma pesquisa em sistematização, no âmbito do Programa Institucional de Bolsista para Iniciação a Docência (PIBID) de Educação Física da Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão, que investiga a formação de professores da licenciatura em Educação Física (EF) frente às demandas do trato de conhecimentos da história e da cultura africana e afro-brasileira na escola. O foco está na análise de como as experiências curriculares – no âmbito de disciplinas, projetos de extensão e pesquisa, movimento estudantil – do curso de licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão, vêm contribuindo para formação dos discentes no que se refere à apreensão dos conhecimentos da história e da cultura africana e afro-brasileira como eixo temático dos conteúdos da cultura corporal tratados pedagogicamente na escola, e viabilizando a efetivação da Lei nº 10.639/03 em experiências curriculares e metodológicas do PIBID desta área.

Nesse sentido, a investigação passa pela análise do impacto na formação de professores das experiências curriculares da licenciatura frente ao trato desse eixo temático transversal no Programa Institucional de Bolsista para Iniciação a Docência de Educação Física da Regional Catalão da UFG. Busca-se compreender se essa intervenção do Programa Institucional de Bolsista para Iniciação a Docência contribui com as formas metodológicas de desconstrução de preconceitos étnico-raciais na escola; e visa se ainda identificar quais as demandas de qualificação profissional que sustentam e dão elementos para que o professor licenciado em Educação Física possa trabalhar esse conteúdo tão desafiador e ao mesmo tempo necessário na escola.

A escolha dessa temática está relacionada às experiências vivenciadas no decorrer de minha formação acadêmica, dentre elas, a produção e apresentação pública de uma coreografia em Ginástica Geral, avaliada pela professora da disciplina curricular Metodologia de Ensino e Pesquisa em Ginástica Escolar, ofertada no primeiro período do curso de Educação Física da Regional Catalão. Essa produção coreográfica em Ginástica Geral deveria contemplar algum tema relacionado aos movimentos corporais Gímnicos na interface com a música, a dança, os jogos, a cultura circense e as lutas, referenciados no decorrer da disciplina. Frente a essa demanda, o grupo de acadêmicos, ao qual estava vinculado, optou por desenvolver uma composição coreográfica com base no tema do Maculelê, uma dança afro-brasileira que se caracteriza por ser dançada com dois bastões de madeira (um em cada mão) que ditam o ritmo e a percussão dessa manifestação cultural.

Essa experiência metodológica e curricular acabou sendo o primeiro contato, em minha formação acadêmica, com elementos de matriz afro-brasileira.

Outras experiências que foram primordiais para que esse estudo se iniciasse ocorreram durante minha participação, a partir do ano de 2012, no Programa Institucional de Bolsista para Iniciação a Docência, o qual me proporcionou, e ainda proporciona – por meio de processos formativos com leituras, reflexões, debates, planejamento pedagógico etc. – intervenções nas escolas parceiras, contato com a realidade e as problemáticas encontradas no campo escolar, em busca de se construir estratégias teórico-metodológicas para atuar de forma crítica e reflexiva nas ações pedagógicas para a construção de uma identidade docente de qualidade.

A partir desse contato com a escola e sua realidade, tive a oportunidade de trabalhar, no ano de 2013, os conteúdos afro-brasileiros dentro do eixo dança, mais especificamente, o Maculelê, em uma escola estadual de tempo integral do estado de Goiás chamada Madre Natividade. Esse trabalho tinha como público-alvo alunos do primeiro, segundo e terceiro anos do Ensino Fundamental I.

Em nossa avaliação, essa intervenção foi de grande importância para os alunos, pois nos momentos em que ministramos aulas do componente curricular Educação Física abordando o tema da cultura afro-brasileira, presenciamos ocasiões de preconceito por parte dos alunos, visto que alguns apresentavam resistência em participar da prática dizendo que a dança ensinada era macumba.

Frente a isso, o grupo de bolsistas Programa Institucional de Bolsista para Iniciação a Docência buscou desenvolver discussões e reflexões para desconstruir esses estereótipos preconceituosos que os alunos apresentavam. E, como resultado dessa intervenção que abordava a cultura afro-brasileira nas aulas de Educação Física, foram realizadas apresentações culturais pelos alunos, as quais foram assistidas por toda a comunidade escolar. Recebemos elogios professores, da coordenadora e da diretora da escola pelo trabalho realizado.

O programa PIBID está vinculado diretamente a essa pesquisa, pois se constituiu como campo de investigação que proporciona espaços de discussões, leituras, oficinas de formação referente ao conteúdo investigado. Dessa forma, o PIBID carrega elementos enriquecedores que compõem o objeto de estudo empírico desta investigação. Uma outra experiência que me motivou a estudar o tema “conteúdos africanos e afro-brasileiros na escola” relaciona-se à intervenção em uma nova escola parceira do PIBID, no ano de 2014, quando o grupo PIBID passou a desenvolver atividades no Colégio Estadual João Neto de Campos com turmas de sexto e sétimo anos para as quais ministrava conteúdos relativos às manifestações culturais africanas e afro-brasileiras nas aulas de Educação Física, mais especificamente, no Programa de Intensificação de Aprendizagem (PIA). No

decorrer das aulas que ministramos, observamos que os alunos demonstravam desrespeito com colegas negros, faziam piadinhas pejorativas e racistas chamando-os, por exemplo, de macacos. Ao problematizar tais episódios, explicita-se que esse estudo se torna cada vez mais necessário, pois se evidencia a necessidade de um professor com perfil de formação crítica e emancipatória, que poderia mediar ações e iniciativas que rompesses de vez com essas ações inapropriadas e preconceituosas.

Desde então, me identifiquei com o referido tema e por suas implicações sociais na escola passei a considerá-lo como um conteúdo curricular com grande potencial para desmistificar preconceitos em relação à cultura de matriz africana e afro-brasileira nesse tipo de espaço social.

Desse modo, posteriormente a essas experiências, busquei me apropriar de saberes sobre a cultura africana e afro-brasileira e participar de eventos acadêmicos, palestras, oficinas e minicursos realizados em diversas partes da região do Brasil que oferecessem debates, discussões, diálogos relativos ao tema.

A partir desse pressuposto, buscamos investigar a formação de professores na licenciatura em Educação Física (EF) da Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão, no que se refere à qualificação para o trato de conteúdos da cultura corporal que tenha como eixo a história e a cultura africana e afro-brasileira na escola, focando os nexos e interfaces com a experiência metodológica do PIBID. Frente à problemática relativa à violência e ao preconceito étnico-racial na escola, bem como à ausência de profissionais em condições formativas para trabalharem esse eixo temático/transversal no trato com os conteúdos da cultura corporal, é que se reconhece o distanciamento da Lei nº 10.639/03, aprovada em 9 de janeiro de 2003, que altera a Lei de Diretrizes e Bases (LDB – Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional). A Lei nº 10.639/03 institui a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira nas disciplinas da Educação Básica. Pode-se constatar sistematicamente, e segundo estudiosos da área, que até o ano de 2013, portanto, 10 anos após a sua aprovação, que a lei ainda não fora efetivada. Em relação a esse aspecto, Silva (2005) aponta, como causa do não cumprimento da lei, a má qualificação dos docentes e a falta de materiais para trabalhar esse tipo de conteúdo nas escolas.

Em relação ao papel da escola, Santos (2006) nos diz que é de extrema importância que a escola atenda às atuais exigências da vida social, formando cidadãos com habilidades necessárias e facilitadoras em prol da inserção social. A partir desse pressuposto, a função da escola é formar cidadãos cientes de seu papel na sociedade, capazes de aceitar a diferença do outro e de sua cultura, com a finalidade de que todos possam estar inseridos no meio social. Então, acredito que os conteúdos africanos e afro-brasileiros podem contribuir para a formação

desses cidadãos, pois a partir do momento que eles vivenciarem essas manifestações culturais, eles poderão desmistificar estereótipos, muitas vezes, preconceituosos sobre a cultura africana e afro-brasileira.

Quando se pensa em levar esse tipo de conteúdo para a escola, existem dificuldades que implicam a forma de se trabalhar com os alunos que, às vezes, apresentam certa resistência discriminatória para com o conteúdo. Essa resistência está presente na sociedade que alimenta preconceitos em relação à diversidade racial, forjados pela suposta superioridade racial, que é historicamente imposta pela cultura hegemônica do ocidental branco. Tais problemáticas nos levam a pensar que essa é uma prática pedagógica desafiadora e complexa, porém, de grande importância para a formação do professor e, em especial, do aluno. Dessa forma, entendemos que devem ser proporcionados, aos alunos dos diferentes níveis de ensino, os conteúdos de história e cultura africana e afro-brasileira nas aulas de Educação Física, assim como nas demais disciplinas curriculares tais como: História, Artes e Geografia, entre outras. Pois, com um trabalho interdisciplinar na escola, seria possível realizar um resgate da historicidade de uma das culturas que mais contribuíram para a multiculturalização brasileira e realizar discussões e reflexões importantes para a formação do aluno como, por exemplo, a valorização e o respeito à diversidade, o fortalecimento da identidade afrodescendente, questionamentos sobre o racismo e preconceitos em geral. E, desse modo, realmente fazer com que a Lei nº 10.639/03 possa se efetivar no espaço escolar.

A importância de se criar novos hábitos sociais que impliquem pessoas sensibilizadas e educadas para aceitar e respeitar a diversidade deve ser o papel da escola, assim como nos diz Gramsci (1981): “[...] criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas ‘originais’; significa também, e, sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, ‘socializá-las’ por assim dizer; transformá-las, portanto, em base de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral” (GRAMSCI, 1981, p. 13).

Portanto, é levando os conteúdos afro-brasileiros para a escola de forma sistematizada que estaremos a um passo a mais para formar cidadãos sem preconceitos e abertos à diversidade, porque o preconceito é mediado ou minimizado a partir do momento em que se experimenta e se reflete sobre determinadas questões, dogmas, (pré)concepções que se desconhecia e/ou estranhava.

A partir desses pressupostos, fica clara a necessidade de se fazer estratégias pedagógicas que desconstruam os preconceitos étnico-raciais dos alunos. Portanto, devemos estar aptos a trabalhar de forma coerente e fundamentada esse conteúdo na escola.

Sendo assim, fica evidente que a escola é o espaço propício para se construir ações afirmativas em prol da luta contra o racismo. No entanto, o professor tem

encontrado dificuldades em materializar tais ações de forma concreta quando ocorrem situações preconceituosas em aulas na escola. Mesmo tendo um embasamento teórico conceitual sobre a temática e suas complicações sociais, a dificuldade em por em prática é muito grande. Então, como o professor pode ter subsídios necessários para enfrentar esses problemas? Como o professor deve ter sua formação direcionada para estratégias pedagógicas para lidar com o racismo? Segundo Gomes (2005, p. 149), é necessário que o professor vivencie de forma prática a busca por soluções. Segundo a autora, seria interessante se, associado ao conhecimento teórico e conceitual, o professor vivenciasse as situações-problemas na prática, ou seja, se o professor experimentasse em sua formação situações concretas, que lhe permitissem analisar e propor estratégias de intervenções que tenham o respeito, a valorização da cultura negra e a eliminação de práticas racistas na escola como foco principal.

Gomes (2005, p. 148) ainda nos diz que é necessário refletirmos sobre a real discussão que permeia esse espaço, a qual iria além do material didático e do currículo e trataria de uma discussão séria dos valores e das representações sobre o negro, que deve ser valorizado para construirmos princípios éticos e competentes para a diversidade étnico-racial na escola.

Trazendo para o campo da Educação Física, os conteúdos africanos e afro-brasileiros entram como conteúdo transversal, especificamente o da pluralidade cultural, que visa à abordagem da diversidade, marcada pelas inúmeras manifestações culturais em busca do respeito à diferença e à igualdade social. Essa temática se torna bastante pertinente quando se pensa na articulação sistemática e planejada da Educação Física com as proposições das Pedagogias Críticas. Neste sentido, Kunz (1994) ressalta que a Educação Física deve pensar o se-movimentar consciente e autocrítico em busca de soluções para eventuais problemas da sociedade.

A Educação Física como ciência, que propicia o aprendizado pela cultura corporal de movimento, pode propor um trato desse conteúdo de forma mais atrativa e significativa para o aluno. Desde que desafie o método tradicional e hegemônico escolar, utilize como principal recurso o se-movimentar crítico e reflexivo acerca dos problemas sociais encontrados e reconheça a diversidade a ser aprendida pelo aluno por meio de atividades que se diferencie de aulas tradicionais, caracterizadas por salas de aula enfileiradas e ensino autoritário. Entendemos que esse conteúdo traz elementos que vão contribuir para a formação dessa criticidade que se pretende e se espera tanto de professores em formação quanto de seus futuros alunos.

Traçamos os seguintes objetivos específicos, que devem ser contemplados nessa perspectiva de pesquisa: 1) Verificar se e como os graduandos estão tendo acesso em seu percurso curricular e acadêmico a conteúdos relativo à cultura africana e afro-brasileira e seu desdobramento nas experiências metodológicas

do PIBID de Educação Física da Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão; 2) Identificar como as experiências curriculares – no âmbito de disciplinas, projetos de extensão e pesquisa, movimento estudantil – do curso de licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão vêm contribuindo para a formação dos discentes no que diz respeito à apreensão do conhecimento da história e da cultura africana e afro-brasileira como eixo temático dos conteúdos da cultura corporal tratados pedagogicamente na escola, oportunizando a efetivação da Lei nº 10.639/03 em experiências curriculares e metodológicas do PIBID de Educação Física; 3) Identificar como os graduandos percebem a contribuição do conteúdo relativo à cultura africana e afro-brasileira para sua formação profissional, em especial focando a análise nas possibilidades de realização desse eixo temático nas experiências do PIBID de Educação Física da Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão.

Este estudo em processo de sistematização se caracteriza como uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório. Gil (2008, p. 27) esclarece que a pesquisa exploratória visa: “[...] desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos e hipóteses pesquisáveis para estudo posteriores”.

No processo de investigação, nos debruçaremos sobre fontes documentais, como: o PPC (Projeto Pedagógico de Curso) da Licenciatura em Educação Física Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão e Programas de Disciplinas, com a finalidade de constatar e interpretar como os conteúdos africanos e afro-brasileiros estão presentes na dinâmica curricular. Neste percurso, será realizado um trabalho de campo, feito por meio de entrevistas semiestruturadas com os docentes do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão para verificar como trabalham a temática em suas disciplinas; e com os graduandos no intuito de identificar como vem sendo sua formação em experiências curriculares realizadas em disciplinas, projetos de pesquisa e extensão, bem como no âmbito das possíveis vivências formativas no movimento estudantil. Tais dados serão analisados e cotejados com as experiências curriculares e metodológicas do coletivo PIBID de Educação Física da Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão registradas em relatório e em material audiovisual. Com essa comparação, se poderá interpretar as possibilidades e os desafios da formação para o trato da história e da cultura africana e afro brasileira como eixo temático da cultura corporal.

Este trabalho tem como justificativa para desenvolver essa pesquisa a necessidade de se verificar como está sendo a formação de professores de Educação Física em relação aos conteúdos africanos e afro-brasileiros a serem tratados na escola, pois eles são necessários para desconstruir atividades de preconceito racial em meio escolar. A Educação Física pode e deve contribuir tanto para essa

desconstrução quanto pela aplicabilidade da Lei nº 10.639/03 na instituição de ensino escolar. O que se pode constatar assistematicamente e segundo os estudiosos da área é que até o ano de 2013, portanto dez anos após a aprovação da referida lei, a mesma ainda não está sendo efetivada. Em relação a este aspecto Silva (2005) aponta como causa do não cumprimento da lei a má qualificação dos docentes e a falta de materiais para trabalhar com esse tipo de conteúdo nas escolas.

Propomos analisar como a formação dos graduandos vem sendo pensada a respeito dessa temática, investigando os espaços e as metodologias que são disponibilizados no meio acadêmico para que ele possa buscar a qualificação necessária para se trabalhar esse tipo de conteúdo na escola, que exige conhecimentos específicos, que são, na maioria das vezes, complexos, no entanto, imprescindíveis para a formação humana e social dos alunos.

Torna-se necessário formar professores de Educação Física qualificados para trabalhar com conteúdos africanos e afro-brasileiros na escola para desmistificar preconceitos sociais equivocados, em especial, o racismo que, ainda muito presente na sociedade e nas escolas, resulta em sofrimento e dificuldade de aprendizagem de alunos negros que são oprimidos por haver preconceito em relação à diversidade racial, forjada pela suposta superioridade racial historicamente imposta pela cultura hegemônica do ocidental branco.

Portanto, torna-se emergencial proporcionar uma qualificação adequada ao professor para que ele tenha condições de trabalhar esse tipo de conteúdo na escola. É dever das universidades subsidiar efetivamente o tema em seus currículos e espaços de formação, para que realmente o professor se torne apto pedagógica e metodologicamente para tratar desse tipo de conteúdo em suas aulas.

## **2 REFLEXÕES ACERCA DO TRATO COM A HISTÓRIA E A CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS/REGIONAL CATALÃO**

As reflexões que envolvem os espaços e condições proporcionadas ao professor em formação estão presentes com bastante frequência em âmbito acadêmico, porém, iniciativas mais concretas para a educação étnico-racial e a valorização da diversidade devem estar mais presentes na formação de professores, pois há necessidades de se construir estratégias pedagógicas que deem conta de situações-problemas que são latentes na escola e necessitam de um professor que saiba mediar tais conflitos. Sendo assim, Gomes (2005) nos diz que ações afirmativas antirracistas para serem realmente eficientes devem ser exercidas no campo dos valores, em busca de uma formação de valorização à diversidade. Para que o professor saiba ter

uma postura ativa em situações de racismo ou de qualquer outro tipo de discriminação, é necessário que o educador tenha convicção a respeito de valores constituintes das relações humanas, saiba que o ambiente educacional também é formado por dimensões como a ética, a diversidade, as diferentes identidades, a sexualidade, a cultura, as relações raciais, entre outras. Dessa forma, ele poderia ser divulgador de relações igualitárias e mais justas. (GOMES, 2005, p. 147).

Partindo desse pressuposto, defendemos que o processo de formação que contemple ações efetivas nas universidades, desenvolvendo obras afirmativas relacionadas à cultura africana e afro-brasileira e à valorização étnico-racial. As especificidades no trato desse tipo de conteúdo provocam dificuldades didáticas, metodológicas, conceituais, estruturais em sua execução pedagógica, condicionando o professor a desistir de trabalhar esse tipo de conteúdo ou mesmo trabalhá-lo de forma insignificante, sem o trato necessário em prol de fins antirracistas. Segundo Américo (2014), existem necessidades primordiais que devem ser pensadas na abordagem desse tipo de conteúdo: “[...] a necessidade de desenvolver práticas educativas que não tenham, como ponto de partida, o modelo etnocêntrico europeu, pois este modelo pode levar a reproduzir inconscientemente o preconceito em sala de aula ao não trabalhar (ou fazê-lo de maneira equivocada e simplista) com nossos alunos a História da África e as contribuições da população negra na formação da nacionalidade brasileira” (AMÉRICO, 2014, p. 533).

Ações de qualidade em prol de uma política antirracista que tenha o professor como mediador dessa empreitada no espaço escolar exigem que esse professor tenha um ambiente de formação voltado para esse objetivo. Quando se fala de um ambiente propício, estamos falando de ações antirracistas que preencham os três níveis da formação acadêmica: o ensino, a pesquisa e a extensão. Iniciativas concretas, que contemplem com qualidade esses espaços, podem ser o caminho a se trilhar para uma real educação antirracista. Não será somente uma disciplina específica no currículo que eliminará todos os problemas e deficiências nas formações de professores. Deve haver uma mudança em todo o contexto da Instituição de Ensino Superior (IES), em sua gestão, no currículo. Deve haver um corpo docente qualificado, estrutura condizente, metodologias direcionadas, espaços extracurriculares abordando o tema, entre outros. Assim como nos orienta o documento do Ministério da Educação elaborado pela Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade que tem como título Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2006): “A inserção das diretrizes nas IES precisa refletir-se nos diferentes espaços institucionais e não apenas na matriz curricular de alguns cursos. A inserção coerente e comprometida verdadeiramente com o combate a todas as formas de preconceito e discriminação dá-se nos diferentes espaços por onde circula toda a comunidade acadêmica ou não, negra e não negra” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2006, p. 130).

Esse documento desenvolveu orientações constitucionais que preveem determinadas ações para que as IES possam estar compromissadas com uma formação docente antirracista a partir das informações contidas no Parecer CNE/CP 3/2004 (BRASIL, 2004). O artigo 1º da Resolução afirma que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana devem ser observadas, em especial, por instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores. O mesmo documento prevê, ainda, que as IES, considerando o princípio da autonomia, abrangerão os conteúdos de disciplinas e de atividades curriculares dos cursos que ministram a educação das relações étnico-raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2006, p. 124).

Desse modo, segundo o referido documento as instituições de educação superior devem (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2006, p. 124):

- I- Elaborar uma pedagogia antirracista e antidiscriminatória e construir estratégias educacionais orientadas pelo princípio de igualdade básica da pessoa humana como sujeito de direitos, bem como posicionar-se formalmente contra toda e qualquer forma de discriminação;
- II- Responsabilizar-se pela elaboração, execução e avaliação dos cursos e programas que oferece, assim como de seu projeto institucional, projetos pedagógicos dos cursos e planos de ensino articulados à temática étnico-racial;
- III- Capacitar os (as) profissionais da educação para, em seu fazer pedagógico, construir novas relações étnico-raciais; reconhecer e alterar atitudes racistas em qualquer veículo didático-pedagógico; lidar positivamente com a diversidade étnico-racial;
- IV- Capacitar os (as) profissionais da educação a incluírem a história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares, assim como novos conteúdos, procedimentos, condições de aprendizagem e objetivos que repensem as relações étnico-raciais;
- V- Construir, identificar, publicar e distribuir material didático e bibliográfico sobre as questões relativas aos objetivos anteriores;
- VI- Incluir as competências anteriormente apontadas nos instrumentos de avaliação institucional, docente e discente, e articular cada uma delas à pesquisa e à extensão, de acordo com as características das IES.

É por acreditar em uma proposta condizente e de formação de qualidade para professores em formação que esperamos que esse tipo conteúdo seja trabalhado de forma efetiva nos cursos de graduação e formação continuada, afinal para essa temática vem sendo pensadas cada vez mais estratégias metodológicas visando aproximar tais discussões em propostas pedagógicas de ensino, materializadas na prática por toda a Educação Básica

### **3 RETRAÇANDO AS EXPERIÊNCIAS COM A HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRAS NO PIBID**

Para delinear experimentos pedagógicos que evidenciam nuances do processo de formação nas licenciaturas no âmbito do trato com conteúdos relativos à história e à cultura afro-brasileira”, expõe-se as narrativas de experiências ocorridas no Programa Institucional de Bolsista de iniciação a Docência (PIBID), que demonstram formas de se trabalhar essa temática na interface com a cultura corporal de movimento dentro das aulas de Educação Física nas escolas públicas de Catalão-GO.

A discussão no campo teórico sempre proporciona debates e discussões acadêmicas importantes para formação de professores, porém a prática para se tratar dessa temática na escola acaba se mostrando difícil de ser pensada e planejada. Portanto, buscamos expor aqui uma experiência que o coletivo PIBID realizou, no ano de 2013, com os conteúdos africanos e afro-brasileiros, em uma escola de tempo integral do estado de Goiás chamada Madre Natividade em Catalão-GO. Naquela ocasião, tínhamos como público-alvo alunos do primeiro, do segundo e do terceiro anos do Ensino Fundamental e propusemos trabalhar o Maculelê que é tratado como dança/jogo/luta de matriz afro-brasileira (assim como a capoeira) que se caracteriza por ser jogado/dançado/lutado com dois bastões (esgrimias) de madeira, um em cada mão. Esses bastões são responsáveis por ditar o ritmo e a percussão desse tipo de manifestação afro-brasileira, que se baseia também em uma lenda que conta a história de um negro chamado Maculelê. Essa experiência se realiza com o trato metodológico de uma manifestação cultural inserida atualmente nos rituais da Capoeira e demarcada com potencial de Patrimônio Imaterial da Humanidade. Essa dança/jogo/luta de matriz afro-brasileira e indígena coloca-se como expressão da história e da cultura afro-brasileira e de interação social, que vem tratada pelo coletivo PIBID como eixo temático e viabiliza a interface entre os conteúdos da cultura corporal: jogos e brincadeiras, dança, ginástica geral e lutas.

Houve experiências marcantes no percurso de formação de professores na licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão que repercutiram nas condições conceituais e procedimentais do coletivo PIBID e permitiram realizar o trabalho com esse eixo temático perpassando os conteúdos da cultura corporal: 1) A demanda da disciplina de Metodologia do ensino e pesquisa da Ginástica do CAC/UFG pela produção artística e coreográfica da Ginástica Geral com a temática da história e cultura afro-brasileira, que levou à realização de uma oficina de Maculelê com o Grupo Senzala de Capoeira. Consideramos essa demanda da disciplina de Ginástica como a gênese dessa oficina, pois foi a partir desse trabalho que alguns integrantes do coletivo PIBID começaram a acessar o universo do Maculelê como temática para se levar à esco-

la. 2) A inserção de outros integrantes do coletivo PIBID no projeto de extensão “Corpoencena, formação e experiência estética” que desenvolve semanalmente oficinas semanais de Maculelê, de samba de roda e de puxada de rede. 3) Disciplinas curriculares do curso de Educação Física da Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão como antropologia, psicologia, metodologia do ensino e pesquisa da dança (danças afro-brasileiras), metodologia do ensino e pesquisa das lutas (história da capoeira), metodologia de ensino e pesquisa em basquetebol (movimento hip hop e a luta por direitos iguais entre negros e brancos).

Assim, expomos a experiência metodológica de produção audiovisual, leitura, linguagem corporal e artística e vivência da cultura corporal de movimentos no trato do Maculelê enquanto expressão cultural afro-brasileira na escola. Resaltamos o processo de formação e intervenção teórico-metodológico do coletivo PIBID, que buscou garantir embasamento e repertório corporal e artístico para tratar dos movimentos, ritmos e letras de músicas imanentes à cultura do Maculelê e da capoeira. Houve um levantamento bibliográfico para a construção e apreensão de fontes de dados acerca do universo desta manifestação cultural em livros, *sites*, artigos, vídeos e outras formas impressas.

No trato dos conteúdos de jogos e de brincadeiras que dialogavam e transitavam pelos conteúdos de dança, deram-se os processos de ensino e aprendizagem com o Maculelê. Num primeiro momento, foi trabalhada a história da lenda/ mito em forma de audiovisual, de modo a tornar os aspectos literários, históricos e lúdicos acessíveis aos alunos. Nessa vivência, eles puderam experimentar a leitura e a escrita, a audição da narrativa da lenda/mito e da música/trilha, o reconhecimento dos personagens, a imaginação. Por meio dessas experimentações, deu-se o acesso ao conhecimento dessa manifestação da cultura afro-brasileira. Posteriormente, foram ensinados os elementos básicos dessa técnica corporal de movimento. Inicialmente, foi proposta a movimentação feita com pés, mãos e a experimentação de ritmos em expressão corporal concomitante à apreensão de letras de cantigas do universo do Maculelê e da capoeira; depois em uma oficina, confeccionamos com os alunos os bastões/esgrimas com papel jornal e fita crepe. Houve a vivência do Maculelê com todos/as alunos/as dos 3º anos da escola. A partir da realização da Festa Junina que foi criada num regime de colaboração entre o coletivo PIBID e a comunidade escolar, houve a indicação de que fosse criada e apresentada uma coreografia de Maculelê. Os processos de vivência, criação e ensaio com os alunos foi repleto de dificuldades e desafios, por conta do contexto de desregramento e violência na escola. Cabe ressaltar que foi uma vivência de realização e superação para os pibidianos e para os alunos da escola.

Em nossa avaliação, essa intervenção foi de grande importância para os alunos, pois nos momentos em que ministramos aulas do componente curricular Educação Física abordando o tema da cultura afro-brasileira, presencia-

mos ocasiões de preconceito por parte dos alunos, visto que alguns apresentavam resistência para participar da prática dizendo que a dança ensinada era macumba, quando logo depois se realizou a desmistificação dessa concepção, construiu-se um novo olhar em relação à diversidade cultural, em especial, ao campo étnico-racial.

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para concluir, vale ressaltar novamente a relevância dessa pesquisa como estudo pertinente e inovador, já que a temática dos conteúdos africanos e afro-brasileiros vem sendo cada vez mais discutida no meio acadêmico. Justamente pela sua relevância e significação social nos dias de hoje, pensar em formação de professores melhor qualificados é pensar em uma melhor educação, base vital na sociedade. Então, experiências, como a do Maculelê, proporcionam uma abertura para materializar melhor estratégias de ensino para trabalhar esse tipo de conteúdo na escola. Consequentemente, permitem o exercício de um papel social transformador ao se oferecer a disciplina de Educação Física no campo das pedagogias críticas, preocupadas com o fortalecimento, a valorização e o respeito à diversidade cultural, em especial, no âmbito étnico-racial.

## REFERÊNCIAS

- AMÉRICO, M. C. Formação de professores para a implementação da Lei nº 10.639/2003. *Revista Poiésis*, Tubarão. v. 8, n. 14, p. 515-534, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/index>>. Acesso em: 10 fev. 2015.
- BRASIL. Parecer nº 003, de 10 de março de 2004. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. MEC/CP/CNE, Brasília: 2004.
- FONSECA, M. V; SILVA, C. M. N; FERNANDES A. B. (Org.). *Aprender, ensinar e relações étnico-raciais*. Belo Horizonte: Mazza edições, 2011. 215 p.
- GIL, A. C. Delineamento da pesquisa. In\_\_\_\_\_. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GOMES, N. L. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, jan./jun. 2003. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27905/29677>>. Acesso em: 11 fev. 2015.
- \_\_\_\_\_. Educação, relações étnico-racial e a Lei 10.639/03. *A Cor da Cultura*, 25 ago. 2011. Disponível em: <<http://antigo.acordacultura.org.br/artigo-25-08-2011>>. Acesso em: 20 jul. 2013.
- \_\_\_\_\_. *Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. Superando o Racismo na escola*. 2. ed. rev. Brasília: Ministério da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

GRAMSCI, A. **A concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógicas do esporte**. Unijuí: Editora Unijuí, 1994.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

OLIVEIRA, T. C. F. **Discriminação racial do negro como forma de reprodução na escola e nas aulas de Educação Física**. 2000. 49 f. Monografia (Graduação em Educação Física) – Campus Avançado de Catalão, Universidade Federal de Goiás, Catalão/GO, 2000.

SANTOS, F. M. E. **Função do Gestor na Escola Pública**. Revista de Divulgação técnica-científica do ICPG, v. 3, n. 9, jul-dez. 2006.

SILVA, M. D. O ensino de história da África e cultura afro-brasileira em Goiânia. In: OLIVEIRA, I. D.; SILVA, P. B. G. e; PINTO, R. P. (Org). **Negro e educação: escolas, identidades, cultura e políticas públicas**. São Paulo: Ação Educativa, ANPed, 2005. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/35742488/Revista-negro-e-educacao-3-2003-anped-e-acao-educativa>>. Acesso em: 1º jul. 2014.

SOUZA, E. G. R. da S. **História e cultura afro-brasileira (Lei nº 10.639/2003): um desafio para Educação Física Escolar**. XI EnFEFE – Encontro Fluminense de Educação Física Escolar. Out. 2007, Rio de Janeiro/RJ. Disponível em: <<http://cev.org.br/biblioteca/historia-cultura-afro-brasileira-lei-n-10639-2003-um-desafio-para-educacao-fisica-escolar>>. Acesso em: 20 jan. 2014.



# A DIMENSÃO AMBIENTAL NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE QUÍMICA NO ESTADO DE GOIÁS: RELATOS INICIAIS

*Vanessa Pires<sup>1</sup>*

*Scarlet Dandara Borges Alves<sup>2</sup>*

*Simara Maria Tavares Nunes<sup>3</sup>*

---

1 Unidade Acadêmica Especial de Física e Química, Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão, Catalão/GO, Brasil

2 Unidade Acadêmica Especial de Física e Química, Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão, Catalão/GO, Brasil

3 Unidade Acadêmica Especial de Educação, Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão, Catalão/GO, Brasil

E-mail de contato: [simaramn@gmail.com](mailto:simaramn@gmail.com)

**Resumo:** O presente trabalho tem como objetivo relatar um mapeamento inicial da dimensão ambiental em cursos de Licenciatura em Química de instituições de Ensino Superior públicas do estado de Goiás. Assim, foi analisado como está sendo conduzido o processo de formação inicial de educadores ambientais. Para isso, foi desenvolvida uma pesquisa de cunho quantitativo/qualitativo, utilizando-se, como ferramenta de coleta de dados, a análise documental dos Projetos Pedagógicos de Curso e os ementários dos cursos de Licenciatura em Química. Para o tratamento de dados, foi utilizada a Análise Textual Discursiva, a qual possibilitou analisar a presença da dimensão ambiental no processo de formação inicial. Nesta análise inicial, percebe-se que a dimensão ambiental ainda é tratada de forma superficial nos cursos de Licenciatura em Química analisados, não permeando o Currículo, principalmente no que se refere à formação de educadores ambientais.

**Palavras-chave:** Dimensão ambiental. Formação Inicial docente. Licenciatura em Química.

**Abstract:** This study aims to report an initial mapping of the environmental dimension in undergraduate programs in public higher education institutions of Chemistry of the State of Goiás. So it was analyzed as being conducted the initial training process of Environmental Educators. For this, a quantitative / qualitative research was developed, using as a data collection tool the documentary analysis of the Pedagogical Project of Course of Chemistry and the contents of disciplines. For the treatment of data it was used Discourse Textual Analysis, which allowed analyzing the presence of the environmental dimension in the initial training process. In this initial analysis it is clear that the environmental dimension is still treated superficially in undergraduate Chemistry programs analyzed, not permeating the curriculum, especially in regard to Formation of Environmental Educators.

**Keywords:** Environmental dimension. Teacher training. Chemistry degree.

## 1 INTRODUÇÃO

Vive-se a era da ciência, tecnologia e globalização e o homem mais do que antes tem modificado o ambiente em que vive; isso tem gerado consequências desfavoráveis ao meio ambiente e a sobrevivência do homem no planeta. Vivemos em um mundo em que globalização e a tecnologia trouxeram consigo o consumo exacerbado e acelerado; o que hoje é um produto de alta tecnologia, amanhã já pode ter se tornado tecnologia ultrapassada, obsoleta, sendo descartada. Lembrando que nos dias atuais é muito fácil adquirir qualquer bem material que se queira, mas ninguém de fato está preocupado ou se perguntando para onde está indo tanto lixo, quer seja eletrônico ou não, e de que forma estes podem impactar o meio ambiente. Também não se pergunta a partir de quando e como este consumo desenfreado tem afetado a sustentabilidade do planeta.

“A tecnologia com maiores ou menores impactos, tem conformado nossa vida. Estamos à mercê dos sistemas interconectados, transistores, bytes, hardware, software, o que é grave, estamos nos sentindo subservientes a sua autoridade, moldando-nos ao seu funcionamento. Isto nos converte, gostemos ou não, em participantes em uma nova ordem na história [...]” (BAZZO, 1998). A isso, Winner apud Bazzo (1998) chamou de “sonambulismo tecnológico”. Portanto, as avaliações que cercam a ciência e a tecnologia e suas repercussões na sociedade necessitam assumir rumos mais claros e intensos dentro das atividades didáticas (BAZZO, 1998).

Dorst apud Cortez (2011), por exemplo, afirma que “já não é possível dissociar o homem do meio natural de onde não pode ser omitida nenhuma espécie animal ou vegetal, cada uma delas intervindo parcialmente num vasto equilíbrio: ‘o homem e o conjunto da criação formam um todo e a salvação do homem exige a sua harmonia com a natureza’”.

Falar em desenvolvimento sustentável, meio ambiente é fácil; difícil é remeter a população à conscientização sobre os diversos problemas em que a própria sociedade tem-se colocado. Portanto, para que se tenha uma sociedade com mais consciência sobre os seus atos, com seus deveres e suas obrigações, é indispensável que a dimensão ambiental seja abordada desde o Ensino Básico por intermédio de conhecimentos teóricos e práticos, com o devido respeito e importância que esse assunto necessita ter.

O melhor método para que a dimensão ambiental passe a fazer parte do cotidiano dos alunos do Ensino Básico e do meio em que eles vivem é preparar adequadamente o futuro professor para que esse se torne, além de um professor, um cidadão crítico e reflexivo. Os professores preparados serão os agentes que atuarão de modo direto na base de uma sociedade que insiste em manter os olhos fechados para um assunto tão urgente. Assim sendo, para que se tenha uma modificação na atitude de uma sociedade, é necessário semear a conscientização, o respeito, a vontade de mudar e agir. A priori, isso deve ser realizado no Ensino Superior para que depois seus impactos sejam sentidos na educação básica. Segundo Guimarães (2001), a educação ambiental apresenta-se como uma dimensão do processo educativo, voltada para a participação de seus atores, educandos e educadores, na construção de um novo paradigma, que contemple as aspirações populares de melhor qualidade de vida socioeconômica e um mundo ambientalmente sadio: “Aspectos estes que são intrinsecamente complementares; integrando assim educação ambiental e educação popular como consequência da busca da interação em equilíbrio dos aspectos socioeconômico com o meio ambiente” (GUIMARÃES, 2001).

Por isso, faz-se necessário que a dimensão ambiental esteja presente da educação básica até o Ensino Superior, com o objetivo de que se formem alunos críti-

cos e reflexivos em relação aos problemas que estão surgindo no meio ambiente, de forma a se estimular as atitudes e responsabilidades pessoais e coletivas.

Assim a Educação Ambiental tem o importante papel de fomentar a percepção da necessária integração do ser humano com o meio ambiente, a partir de uma relação harmoniosa, consciente do equilíbrio dinâmico na natureza possibilitando, por meio de novos conhecimentos, valores e atitudes, a inserção do educando e do educador como cidadãos no processo de transformação do atual quadro ambiental do nosso planeta (GUIMARÃES, 2001, p. 15).

Nesse conjunto, Medina (1999) assegura que a educação não pode permanecer alheia à realidade social, que exige respostas inovadoras e criativas, mas deve formar efetivamente cidadãos críticos, reflexivos e participativos, aptos a tomada de decisões, condizentes com a consolidação de democracias verdadeiras e sem a exclusão da maioria de seus membros.

As mudanças de atitudes na interação do homem com o patrimônio básico da vida humana, o meio ambiente, já chegaram aos diversos níveis de ensino (BRASIL, 1997). Algumas iniciativas têm sido tomadas por educadores em torno dessa questão, demonstrando a necessidade da presença da educação ambiental nos espaços escolares, visando estimular reflexões e desenvolver o senso crítico dos alunos acerca dos problemas ambientais (BRASIL, 1997).

Segundo a Lei nº 9.795 (BRASIL, 1999), que instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), a educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não formal. Já há alguns anos, tem-se falado que o homem precisa mudar a sua forma de interagir com o meio ambiente, que é o patrimônio “básico” da vida humana, e que a educação ambiental é um componente essencial da educação nacional. Mas a realidade que se tem encontrado é bem diferente. Para que a educação ambiental seja abordada conforme solicitação do PNEA, é necessário que a dimensão ambiental esteja presente na formação inicial dos licenciandos. Esses futuros professores e agentes de promoção da educação ambiental serão os responsáveis por semear a conscientização e fazer com que os seus futuros alunos enxerguem a dimensão ambiental com mais clareza e com a importância que possui no que diz respeito a sobrevivência, pois o ser humano é parte do meio em que vive.

Assim, para que ocorra a abordagem da dimensão ambiental desde a educação básica, é preciso que ela esteja inserida na formação inicial dos licenciandos, os futuros professores, mediadores e promotores da dimensão ambiental na educação básica. Portanto, essa formação deve ser coerente dentro do contexto interdisciplinar e transversal, proporcionando a esses profissionais a capacidade crítica e reflexiva diante das atividades que serão propostas. Avaliando este conjunto,

é possível compreender a importância da inclusão da dimensão ambiental nos currículos dos cursos de Licenciatura em Química, pois, é necessário que haja a formação de educadores ambientais. Para que isso ocorra, é necessário que os cursos superiores sigam a Legislação Educacional em vigor, de forma que a educação ambiental seja adotada não como disciplina isolada, na maioria das vezes denominada “Química Ambiental”, mas é necessário que seja praticada dentro de um contexto interdisciplinar e transversal, que venha a alcançar todas as disciplinas e proporcionar a formação de agentes ambientais interessados e reflexivos em suas práticas.

De acordo com Thomaz (2006), o que se observa é a ausência ou desmerecimento da temática ambiental nos diversos níveis de ensino, principalmente no Ensino Superior, o qual deveria atuar como espaço inicial para preparação de agentes que atuarão com esta temática no ambiente escolar.

Portanto, devido à importância da temática ambiental, o presente trabalho buscou investigar a presença e a importância da dimensão ambiental nos cursos de Licenciatura em Química de instituições de Ensino Superior Públicas do estado de Goiás, e também avaliar se o currículo desses cursos tem contribuído para a formação de um educador ambiental. Neste trabalho, buscou-se analisar, por meio dos Projetos Pedagógicos e das ementas das disciplinas dos cursos, se há uma iniciação docente adequada na dimensão ambiental de forma que esses futuros docentes estejam aptos e seguros para tratar as questões ambientais dentro do ambiente escolar. Esta pesquisa consistiu em uma investigação que foi realizada por meio de uma pesquisa quantitativa/qualitativa (Análise Documental), tendo como ferramenta de coleta de dados os Projetos Pedagógicos dos cursos de Licenciatura em Química das instituições de Ensino Superior públicas do estado de Goiás. Visou-se assim obter as principais informações sobre a presença da abordagem da dimensão ambiental no Ensino Superior no estado de Goiás.

## **2 OBJETIVO**

O objetivo geral deste trabalho foi avaliar se os cursos de Licenciatura em Química das instituições de Ensino Superior públicas do estado de Goiás têm desenvolvido ações com a dimensão ambiental em seus currículos. E também evidenciar se a dimensão ambiental é trabalhada em disciplinas isoladas ou como tema transversal, seguindo o que é proposto nas atuais legislações educacionais brasileiras.

Para tanto, buscou-se avaliar os projetos pedagógicos de tais cursos, bem como as ementas das disciplinas propostas. Buscou-se verificar também se as ações de pesquisa ou extensão envolvem a dimensão ambiental, sua frequência e abrangência. Assim, inicialmente, mapeou-se os cursos de Licenciatura em Química das instituições de Ensino Superior públicas do estado de Goiás. Identificadas

as instituições, procedeu-se a uma pesquisa documental na internet dos projetos pedagógicos dos cursos e/ou contactou-se os responsáveis por tais cursos de forma a se obter uma cópia dos projetos.

### **3 METODOLOGIA**

Assim, a fim de se sondar como as instituições públicas de Ensino Superior tem visto e tratado a dimensão ambiental na formação inicial de professores de química no estado de Goiás, surgiu o presente trabalho, que é uma pesquisa de caráter quantitativo/qualitativo. Essa pesquisa foi iniciada a partir de questionamentos sobre o desenvolvimento da dimensão ambiental no Ensino Superior e sobre como o desenvolvimento da dimensão ambiental poderá afetar profissionalmente os futuros professores e os seus ambientes de trabalho (que são, em sua maioria, escolas públicas e do Ensino Básico). Acredita-se que estes futuros professores poderão ou não se tornar mais críticos e reflexivos, pois suas futuras atuações dependem de uma formação que lhes forneça os meios e as ferramentas necessários para se tornarem agentes formadores, transformadores.

Uma pesquisa quantitativo-qualitativa, como o próprio nome indica, representa a combinação das duas modalidades. Requer, portanto, quantificar os dados e aplicar alguma forma de análise estatística (MALHOTRA, 2001), porém, não abdica da interpretação dos fenômenos e da atribuição de significados aos dados. Minayo (2001) afirma que a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos, que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Para a obtenção dos dados, a princípio mapeou-se e identificou-se as instituições de Ensino Superior públicas no estado de Goiás que possuem cursos de Licenciatura em Química e, assim, buscou-se analisar o processo de formação de educadores ambientais. Essa etapa foi essencial para delimitar o público alvo da pesquisa, para estabelecer contato com os responsáveis pelos cursos e para realizar a solicitação dos documentos necessários ao desenvolvimento da pesquisa. Ao mesmo tempo, foi iniciado o estudo da Legislação Educacional Ambiental e das Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação de Professores no tocante à dimensão ambiental. Também realizou-se um estudo sobre o marco teórico do processo de educação ambiental. Os documentos utilizados foram as seguintes legislações: Programa Nacional de Educação Ambiental (PRONEA), Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores.

A coleta de dados ocorreu por meio de uma pesquisa documental, ou seja, da leitura dos Projetos Pedagógicos dos cursos, especificamente, no que diz respeito

às atividades de ensino, pesquisa e extensão, além da análise das ementas das disciplinas dos cursos. A análise documental é uma técnica importante na pesquisa qualitativa, seja por complementar as informações obtidas por outras técnicas, seja por desvelar aspectos novos de um tema ou problema (LÜDKE e ANDRÉ, 1986). De acordo com Cellard (2008), o uso de documentos em pesquisa deve ser apreciado e valorizado; a riqueza de informações que deles podemos extrair e resgatar justifica o seu uso.

O aspecto fundamental desta pesquisa é demonstrar como a dimensão ambiental está sendo trabalhada dentro dos cursos de Licenciatura em Química de instituições de Ensino Superior públicas do estado de Goiás. Sendo assim, buscou-se a compreensão do objeto estudado (investigado), utilizando-se, como método principal de coleta de dados, a análise documental dos projetos pedagógicos dos cursos, além das ementas das disciplinas que compõem o currículo de cada curso estudado. Os dados coletados foram, então, submetidos aos procedimentos da Análise Textual Discursiva (MORAES, 2003), sendo a metodologia analítica constituída de três etapas: unitarização, categorização e comunicação (MORAES, 2003).

A análise textual se inicia com a unitarização que consiste na desmontagem dos textos em unidades de significado para perceber os sentidos dos textos. A unitarização é feita depois de se definir e demarcar o *corpus* do trabalho. Dos fragmentos dos textos, derivam as unidades de análise; essas unidades por si mesmas são capazes de gerar outros conjuntos de unidades oriundas da interlocução empírica, da interlocução teórica e das interpretações feitas pelo pesquisador. Para um melhor entendimento, atribuiu-se códigos às unidades de análise utilizando-se letras e números.

Após fazer a unitarização, procedeu-se ao agrupamento dos elementos com significados semelhantes a partir de um processo denominado categorização. O método utilizado para produzir as categorias foi o método indutivo, tendo como base as informações contidas no *corpus* (MORAES, 2003). Nesse processo, reúne-se as unidades de significado semelhantes, podendo gerar vários níveis de categorias de análise.

As categorias constituem os elementos de organização de metatextos analíticos que irão compor os textos descritivo-interpretativos para expressar os entendimentos atingidos.

Assim, a primeira etapa do trabalho consistiu de cinco fases concomitantes: 1<sup>a</sup>) Mapeamento dos cursos de Licenciatura em Química do estado de Goiás; 2<sup>a</sup>) Obtenção dos Projetos Pedagógicos e Ementas das Disciplinas dos cursos a serem analisados; 3<sup>a</sup>) Estudo da Legislação Ambiental; 4<sup>a</sup>) Leitura dos Projetos Pedagógicos dos cursos e Análise das atividades de ensino, pesquisa e extensão; 5<sup>a</sup>) Leitura e análise das ementas das disciplinas dos cursos.

A partir das análises do projeto pedagógico e das ementas, foi possível verificar qual importância tem sido oferecida a dimensão ambiental nos cursos de Licenciatura em Química de instituições de Ensino Superior públicas do estado de Goiás, bem como se o currículo destes cursos contribui para a formação de um educador ambiental.

## 4 RESULTADOS

No fim da década de 1960, começou a surgir a preocupação com a ecologia, com o meio ambiente e com o tratamento de resíduos em vários países divulgada por ambientalistas e pela mídia, que passaram a disseminar a real situação do meio que nos sustenta. Já havia indícios da exaustão dos recursos naturais, responsáveis por nos mantermos vivos, além das previsões futuras que já se apresentavam nada satisfatórias. Surge, assim, a necessidade de se introduzir a dimensão ambiental da educação básica até o ensino superior, pois será do Ensino Superior que surgirão os futuros educadores ambientais.

No Brasil, este movimento começa a se consolidar no final da década de 1980, especificamente em 1988, quando a Constituição Brasileira é reformulada e inclui, no capítulo referente ao meio ambiente, a necessidade de se trabalhar a educação ambiental em todos os níveis de ensino, sem exceção (GUIMARÃES, 2001). No entanto, somente no final da década de 1990, com a criação da Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, solicitou-se diretamente que a dimensão ambiental fosse abordada em todos os cursos superiores, tendo, como principal característica, a abordagem de forma transversal em todo currículo. Assim, os cursos de Licenciatura em Química precisam incorporar a dimensão ambiental em seu currículo, nas diversas disciplinas, pois será a partir desta discussão que os licenciandos terão a orientação e a formação adequada para posteriormente trabalharem a temática em sala de aula em sua futura atuação docente.

Assim, a educação ambiental é um componente permanente e essencial da educação nacional e precisa estar presente em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não formal e com um aspecto interativo (BRASIL, 1999). No entanto, os resultados obtidos por esta pesquisa até o momento não apresentam essa essência e finalidade.

Lembrando que para a análise dos dados obtidos, utilizou-se a Análise Textual Discursiva, uma metodologia analítica que é constituída de três etapas: unitarização, categorização e comunicação (MORAES, 2003). O presente trabalho descreve a primeira etapa, a unitarização, que consiste na desmontagem dos textos em unidades de significado para perceber os sentidos dos textos, e a segunda etapa que é a categorização que consiste no agrupamento dos elementos com significados semelhantes.

Foram mapeados 15 cursos de Licenciatura em Química no Estado de Goiás, sendo estes pertencentes às seguintes instituições de ensino:

- Universidade Federal de Goiás (3): Regional Goiânia; Regional Jataí; Regional Catalão;
- Universidade Estadual de Goiás (2): Campus Formosa e Campus Anápolis;
- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (5): Campus Anápolis, Campus Luziânia, Campus Uruaçu, Campus Itumbiara e Campus Inhumas;
- Instituto Federal Goiano (5): Campus Ceres, Campus Urutaí, Campus Rio Verde, Campus Morrinhos e Campus Iporá.

Cada curso foi identificado com a letra C e renomeado de C1 a C15, sendo mantida a ordem em que foram obtidos em mãos os projetos pedagógicos e as ementas das disciplinas de cada curso. Os documentos obtidos foram analisados e fragmentados durante o processo de unitarização. A seguir, foi realizada a categorização que consistiu em agrupar esses textos fragmentados em categorias emergentes, criadas de forma indutiva à medida que cada projeto e ementa era analisado. Portanto, considerando-se que a categorização surgiu de forma indutiva, com a continuidade da análise os dados podem ser modificados. Dessa forma, criou-se e nomeou-se quatro categorias, a saber:

- 1) Problemas e possíveis soluções de questões ambientais;
- 2) Subsídios para a formação de educadores ambientais;
- 3) Legislação ambiental para a formação de educadores ambientais;
- 4) A conscientização ambiental por meio do Tratamento de Resíduos.

A formação do educador ambiental é de suma importância para a sociedade, pois ele é a base para a formação de alunos críticos-reflexivos. É imprescindível que se proporcione uma formação cidadã, que direcione o aluno a se posicionar frente às questões tecnológicas, sociais e ambientais. Contudo, para isso, é indispensável a formação inicial de educadores ambientais. O objetivo do presente trabalho é analisar como se encontra presente a dimensão ambiental na formação inicial de professores de Química nas instituições de Ensino Superior públicas do estado de Goiás. Assim, este trabalho busca discutir como a temática ambiental está inserida nos cursos de Licenciatura em Química analisados, de forma a sensibilizar, incentivar e reforçar a dimensão ambiental durante o exercício da profissão docente.

Até o momento, pelas análises realizadas, pode-se dizer que a maioria dos cursos analisados são novos, ou seja, são cursos que têm menos de 6 anos de implementação e foram avaliados apenas uma vez pelo MEC (Ministério da

Educação). Um ponto positivo no estado de Goiás que se destacou foi a quantidade de cursos de Licenciatura em Química, os quais são uma preocupação atual, pois se percebe que há a falta de profissionais habilitados na área de Química neste Estado (Goiás) e nesta região (Centro Oeste).

Portanto, a partir deste processo inicial de análise realizada foi possível identificar dentro de cada categoria que a dimensão ambiental está sendo trabalhada de forma ineficiente e insatisfatória; percebe-se ainda a ausência de enfoque para formação de educadores ambientais nos currículos e que perpassa as disciplinas; além disso, não há evidências de subsídios no sentido de auxiliar o futuro professor a se formar enquanto educador ambiental. Não foi possível identificar uma preocupação com a formação continuada do futuro professor. Também não se tem considerado de forma direta o desenvolvimento de uma compreensão concreta das relações existentes entre homem, ambiente, tecnologia e sociedade. Percebe-se que é, portanto, de extrema dificuldade o desenvolvimento da capacidade do discente universitário para identificar e questionar os problemas a partir dessas relações que fazem parte e são essenciais para o desenvolvimento e a sobrevivência do homem com o meio ambiente (meio onde vivem).

A sobrevivência humana está diretamente ligada à interação do homem com o meio ambiente, portanto, qualquer ação exercida pelo homem sobre a natureza estará ou não trabalhando a seu favor:

É importante ponderar que a relação homem/natureza ocorre simultaneamente e necessariamente se interagem produzindo e resultando ações advindas deste relacionamento, independente das diferenças de posicionamento entre os cientistas sobre a categorização das sociedades por meio da hierarquia tecnológica. Qualquer que seja o nível de desenvolvimento de uma sociedade, as interações entre o homem e o meio ambiente são permanentes, intensas e íntimas. Mas é importante lembrar que a sociedade atual produz não só para sobreviver, o que caracterizava as sociedades primitivas, mas para responder às necessidades sociais, que são criadas e diferenciadas culturalmente, dependendo de cada formação social; pode-se afirmar que as necessidades muitas vezes são frutos da imposição capitalista. (CORTEZ, 2011, p. 37).

O que mais se evidencia, nos projetos e ementas, são descrições de problemas ambientais; portanto, não está sendo frisada a relação do homem com a dimensão ambiental e a essencialidade desta abordagem para a formação docente. Infelizmente, são poucos os cursos que abordam e incentivam a formação de educadores ambientais. Dessa forma, pode-se dizer que a educação ambiental se realiza diferentemente dos objetivos que são propostos.

Foi identificado somente um projeto com ações de extensão voltadas à educação ambiental, ou seja, não estão sendo inseridas nos currículos ações de pesquisa e extensão com abordagem ambiental.

Nos projetos analisados, foi possível observar que, na maioria das vezes, diversos segmentos aparecem como textos repetitivos, como, por exemplo, no que diz respeito ao tratamento de resíduos: a aplicação do conhecimento químico para abordar o manuseio e o descarte de substâncias e resíduos químicos gerados no laboratório nas disciplinas de química geral, de química analítica qualitativa e de química ambiental, entre outras. Portanto, parece que estão trabalhando o tratamento de resíduos de forma marginal e isolada, e não de forma contextualizada em todo currículo. A química é uma ciência natural que tem como base a manipulação de substâncias e materiais, seja por meio de um processo de extração e purificação de substâncias dos materiais presentes no meio ambiente ou a partir da síntese de novas substâncias não naturais que é aplicada nos diversos setores da atividade humana. Portanto, a partir da química, é possível obter a produção de materiais que atenderão às necessidades do ser humano, mas também é possível produzir materiais que levarão a um patamar prejudicial à sobrevivência e à sustentabilidade do ser humano. Sendo assim, é preciso que as universidades públicas de ensino revejam os seus conceitos e passem a tratar, com maior ênfase, em suas aulas de formação docente, os temas do descarte e do tratamento de resíduos para que o futuro professor, que terá em seu diploma o nome da universidade em que foi formado, seja e se sinta mais preparado para trabalhar a dimensão ambiental na educação básica. Desta forma, a dimensão ambiental não pode ser trabalhada de forma isolada, conforme afirma Andrade: “As instituições de ensino devem realizar uma organização dos projetos de gestão ambiental da comunidade escolar e acadêmica fazendo com que seu cotidiano reflita, de forma coerente, a diversidade dos saberes, a interdisciplinaridade e transversalidade das questões ambientais voltadas para a melhoria da qualidade de vida” (ANDRADE, 2008).

Em todos os cursos, a ênfase na dimensão ambiental está na disciplina intitulada de Química Ambiental (de cunho obrigatório) ou em disciplinas optativas intituladas como Processos Químicos ou Minero-Químicos. Isto se mostra contrário ao proposto pela Legislação Educacional Ambiental (BRASIL, 1999), que não estimula a dimensão ambiental apenas em disciplinas isoladas, mas que estabelece que a dimensão ambiental deva passar de forma transversal todo o currículo.

Outra discussão a ser feita é em relação às disciplinas optativas. Apesar de se mostrarem interessantes e importantes numa formação ambiental, algumas perguntas devem ser elaboradas: O que garante que serão ofertadas constantemente no fluxo? Será que todos os alunos terão a oportunidade de cursá-las durante sua formação inicial?

O tratamento de resíduos e o descarte consciente de resíduos possuem a mínima atenção e foco, apesar de estes temas serem de suma importância para a mudança nos modos de pensar e de agir das pessoas, principalmente os do licenciando, que será o agente disseminador da conscientização de uma sociedade que necessita rever sua vida e a relação com o ambiente em que está inserido.

Desta forma, constatou-se que a formação docente nos cursos analisados está desarticulada das necessidades reais., apesar de o Ensino Superior ser o responsável pela formação docente. Ou seja, os cursos de licenciatura em química avaliados não têm preparado os seus alunos, futuros docentes, para atuar na dimensão ambiental de forma contextualizada aos temas da química. Sem dúvida, desta maneira, os futuros professores não se sentem e não se sentirão preparados para articular de forma significativa a dimensão ambiental e o conteúdo da química.

Segundo Ramos (1995), a incorporação da dimensão ambiental no âmbito da formação inicial constitui um desafio a ser enfrentado pelos educadores e pelas instituições de ensino. Todavia, tem-se observado que não há ainda a clareza necessária no que diz respeito aos caminhos mais adequados para que a temática ambiental seja integrada na proposta formativa. Em muitos casos, o tema nem é considerado como uma dimensão importante a ser integrada às competências necessárias à formação profissional. Sendo assim, entende-se que a presença do enfoque ambiental se faz absolutamente necessária, constituindo-se em um desafio para as instituições de ensino. Compreende-se que a tarefa da educação é formar, para uma atitude responsável, uma consciência de responsabilidade social e ambiental.

Conforme afirma Medina (1997), a educação ambiental não deve se prover de repasse de regras do que se pode ou não fazer, de culpas e recompensas por cuidar ou não do ambiente. Mas, antes, deve propiciar às pessoas uma compreensão crítica e global do meio ambiente para elucidar valores e desenvolver atitudes que lhes permitam adotar uma posição crítica e participativa em questões relacionadas com a conservação e a adequada utilização dos recursos naturais para a melhoria da qualidade de vida e a eliminação da pobreza extrema e do consumismo desenfreado. Visa, por conseguinte, à construção de relações sociais, econômicas e culturais capazes de respeitar e incorporar as diferenças.

## **5 DISCUSSÃO E CONCLUSÕES**

Foi possível concluir que as instituições, objeto desta pesquisa, têm trabalhado timidamente a dimensão ambiental nas disciplinas do currículo, e que, quando o fazem, trabalham de forma isolada e insatisfatória nas conhecidas disciplinas de Química Ambiental ou em disciplinas optativas intituladas de Processos Químicos ou Minero-química. Mesmo sendo a dimensão ambiental um assunto atual, um tema debatido há vários anos com o propósito de conscientização e transformação da sociedade, ela não tem recebido a importância necessária e essencial na formação docente e não é considerado essencial de modo a transcorrer em todo o currículo de forma transversal e interdisciplinar. Portanto, até o presente momento, foi possível identificar que a dimensão ambiental não está sendo trabalhada de

forma transversal em todo o currículo. Por conseguinte, verifica-se assim que os cursos não estão cumprindo as exigências da atual legislação educacional ambiental que defende a abordagem permanente e transversal da dimensão ambiental.

Mas esta é apenas uma análise inicial; acredita-se que a continuidade deste trabalho possibilite redimensionar a forma como é encontrada a formação de educadores ambientais nos cursos de Licenciatura em Química de instituições de Ensino Superior públicas do estado de Goiás e, quiçá, ajude a direcionar quais são os próximos passos a trilhar.

## 6 AGRADECIMENTOS

PROLICEN (Programa Bolsas de Licenciatura) da UFG.

## REFERÊNCIAS

- ANDRADE, A. C. *A educação ambiental no Ensino Superior: disciplinaridade em discussão*. 2008. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2008.
- BAZZO, W. A. *Ciência, tecnologia e sociedade e o contexto da educação tecnológica*. Florianópolis: Ed. UFSC, 1998.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: meio ambiente saúde*. Brasília, 1997.
- BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Lei n 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a *Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências*. Brasília, 1999.
- CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2008.
- CORTEZ, A. T. C. O lugar do homem na natureza. *Revista do Departamento de Geografia*. USP, v. 22, p. 29-30, 2011.
- GUIMARÃES, M. *A dimensão ambiental na educação*. 4. ed. São Paulo: Papirus. 2001.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.U., 1986.
- MALHOTRA, N. K. *Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada*. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.
- MEDINA, N. M.; SANTOS, E. da C. *Educação ambiental: uma metodologia participativa de formação*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- MINAYO, M. C. de S. *Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. *Revista Ciência e Educação*, Bauru, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

RAMOS, M. da C. P. Promoção dos recursos humanos no ambiente. In: CONFERÊNCIA O EMPREGO, AS RELAÇÕES INDUSTRIAIS E O AMBIENTE, Fundação Calouste Gulbenkian, 6 jul. 1994. Lisboa: APEMETA, 1994.

THOMAZ, C. E. **Educação ambiental na formação inicial de professores**. 2006. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, Campinas, 2006.

# 12

## CAPÍTULO

# ENSINO DE GEOGRAFIA: MAPEANDO O ESPAÇO COTIDIANO

*Amanda Abadia Felizardo Custódio<sup>1</sup>*

*Odelfa Rosa<sup>2</sup>*

*Magda Valéria da Silva<sup>3</sup>*

**Resumo:** O presente texto tem por objetivo reafirmar a importância da relação entre o ensino de Geografia na escola e os conhecimentos cartográficos por meio da aplicação de atividades didático-pedagógicas para alunos do 7º ano do Ensino Fundamental ministrado no Colégio Estadual Maria das Dores Campos, alocado em Catalão/Goiás. A proposição dessas atividades é no sentido de que

---

1 Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão, Brasil

2 Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão, Brasil

3 Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão, Brasil

E-mail de contato:amanda.custodio891@hotmail.com

sejam utilizadas como recursos didáticos para auxílio no ensino-aprendizado da cartografia em sala de aula. A metodologia adotada perpassa a conciliação da teoria com a prática. Nesse caso, foram aplicados quatro tipos de atividades/ações de representação cartográfica realizadas em sala de aula. A primeira atividade refere-se à observação das aulas; a segunda foi uma atividade lúdica, conhecida como «cabra-cega» almejando apresentar os pontos cardeais; a terceira traz a representação espacial (mapa) do trajeto percorrido pelos alunos de casa até a escola; a quarta ação refere-se à construção da planta da sala de aula pelos alunos. Todas as atividades foram expostas e analisadas segundo critérios propostos por Almeida (2011). Para tanto, a pesquisa foca a importância do uso de aspectos do cotidiano do aluno para incentivar o processo de ensino-aprendizagem dos saberes cartográficos presentes na disciplina de Geografia.

**Palavras-chave:** Cartografia. Ensino. Geografia.

**Abstract:** This text designed to reinforce the importance of the relationship between the teaching of school geography and knowledge mapping from the application of didactic and pedagogical activities for students of the 7th grade of elementary school taught in State College Maria das Dores Campos, allocated in Catalao/Goias. The proposition of these activities is in the sense that they are used as teaching resources to aid in the teaching-learning of cartography in the classroom. The methodology pervades the reconciliation of theory and practice in this case were applied four types of activities/cartographic representation of actions carried out in the classroom. The first activity refers observation of classes; The second was a play activity, known as “blind man’s buff” aiming to introduce the cardinal points; The third brings the spatial representation (map) of the route taken by the home to the school and students; The fourth action refers to the construction plan of the classroom by the students. All activities were exposed and analyzed according to criteria proposed by Almeida (2011). Therefore, the research focuses ma importance of using aspects of the student’s daily life to encourage the teaching and learning of cartographic present knowledge in the discipline of school Geography.

**Keywords:** Cartography. Education. Geography.

## 1 INTRODUÇÃO

A Geografia, assim como outras disciplinas que fazem parte do currículo escolar do Ensino Fundamental e Médio, contribui para que o aluno possa desenvolver maior capacidade de observação, de análise, de interpretação e de pensamento crítico sobre as transformações socioespaciais. O ensino de geografia tem a tarefa de contribuir para que o aluno compreenda o espaço produzido pela sociedade em suas contradições, relações de produção e apropriação da natureza. Explicar como

a sociedade produz e reproduz o espaço, o qual está em construção e transformação permanente, implica a necessidade de proporcionar aos alunos habilidades e competências para localização, orientação e representação. Essas habilidades são significativas para a compreensão do espaço geográfico e o estudo da cartografia oferece uma base teórico-metodológica para o entendimento desse espaço.

O presente texto traz resultados que estão consubstanciados no Trabalho de Conclusão de Curso, desenvolvido no ano de 2013<sup>4</sup>. O objetivo principal deste ensaio é apresentar a importância do vínculo do ensino escolar de Geografia com os conhecimentos da Cartografia por meio da aplicação de atividades didático-pedagógicas para alunos da 7ª série do Ensino Fundamental do Colégio Estadual Maria das Dores Campos, sediado em Catalão/Goiás.

A partir desse objetivo principal, desdobram-se os específicos: 1) apresentar aos alunos as noções básicas da cartografia em associação com o ensino escolar da Geografia como meio de conhecer o espaço e as transformações socioespaciais; 2) possibilitar aos alunos da escola um processo de familiarização com mapas, plantas, desenhos e outras representações cartográficas; 3) induzir o desenvolvimento, em sala de aula, de atividades didático-pedagógicas que proporcionem habilidades e conhecimentos das noções cartográficas e de sua aplicação no cotidiano dos alunos.

Tais objetivos almejam contribuir para que o aluno se torne um cidadão consciente das transformações do espaço que o circunda, sendo a linguagem cartográfica, um dos meios para isso. Porém, é importante dizer que, desde o início de sua escolaridade, o aluno não pode apenas aprender a ler, escrever e contar, mas deve aprender também a construir as primeiras noções de espaço e interpretá-las à luz de sua capacidade cognitiva, do conhecimento acumulado e da realidade vivida.

Dessa forma, a representação do espaço pode se dar por meio de representações gráficas e cartográficas como: cartas, plantas, croquis, mapas, globos, fotografias e imagens de satélites. São comunicações visuais importantes de estarem presentes constantemente na sala de aula, especialmente na disciplina de Geografia. A O ensino da linguagem cartográfica não deve se ater à simples cópia do mapa, mas também à construção de representações reais. Deve levar em consideração o conhecimento informal que o aluno traz de sua vida cotidiana e o conhecimento formal adquirido na escola.

---

4 Trabalho de Conclusão do Curso de Geografia Licenciatura pela Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão intitulado “Cartografia na sala de aula: mapeando o espaço cotidiano com alunos do 7º ano no Colégio Maria das Dores Campos, em Catalão (GO)”. Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Odelfa Rosa.

Em termos metodológicos, para a aquisição de informações que estão presentes neste texto, realizaram-se leituras, fichamentos, resumos, análises de livros e artigos que serviram de fonte sobre temas como: a) caracterização histórica da Geografia e da Cartografia; b) ensino da cartografia na escola e c) recursos didáticos para o ensino de cartografia. Dentre os autores consultados estão: Lacoste (1998), Machado (1999), Oliveira (1987), Castrogiovanni (2006), Almeida e Passini (2004), Almeida (2011), Castrogiovanni e Callai (2006) e Francischett (1999).

Ainda metodologicamente foram realizadas atividades de representação gráfica cartográfica com alunos da escola pesquisada, cujo tema escolhido foi “A cartografia e suas representações gráficas”. Os alunos desenvolveram atividades didático-pedagógicas, divididas em quatro tipos de ações/atividades.

A primeira ação se deu mediante a observação das aulas de Geografia do 7º ano do Ensino Fundamental, durante dois meses, uma aula por semana, com a finalidade de familiarização com o conteúdo e com os alunos pesquisados. A segunda ação refere-se à realização de uma atividade lúdica, conhecida popularmente como “cabra-cega”, cujo objetivo é retomar o sentido de orientação no espaço, conforme indicam os pontos cardeais. A terceira atividade é concernente à representação espacial, com a construção de mapas do trajeto percorrido pelo aluno de casa até a escola. A quarta atividade refere-se à representação da sala de aula frequentada pelos alunos por meio da construção da planta do espaço. Destaca-se que os três tipos de atividades/ações foram expostas e analisadas segundo critérios propostos por Almeida (2011).

Portanto, propõe-se neste texto, apresentar a Geografia como uma disciplina que possui um leque extenso de possibilidades para a produção de atividades econômicas, políticas, sociais, espaciais, ambientais e culturais. No entanto, acredita-se que a utilização de métodos teóricos que sejam sem ligação com o cotidiano dos alunos tornam as aulas desestimulantes e ‘desinteressantes’ do ponto de vista deles. No caso, a cartografia pode ser um dos vieses que permite essa relação com o cotidiano do aluno, especialmente, por meio de atividades práticas em sala de aula, como a confecção manual de mapas e plantas pelos alunos. Como a sociedade está constantemente passando por transformações, o professor necessita estar a par dessas mudanças para ser um mediador dos conhecimentos que o aluno, aprendendo e apreendendo em sala de aula, aplicará em sua realidade.

## **2 ENSINO DE GEOGRAFIA E A CARTOGRAFIA NA ESCOLA**

O ensino de Geografia acadêmico e escolar contempla, dentre outros, os saberes e as linguagens cartográficas, por isso, eles assumem um papel importante no processo de ensino-aprendizagem de Geografia. Os saberes cartográficos se fa-

zem necessário à formação intelectual e cidadã dos alunos, mas ensinar cartografia não é uma tarefa muito fácil, assim como apreender a linguagem cartográfica também não é.

Os saberes e as linguagens da cartografia podem estar presente no dia a dia do aluno por meio da localização, da orientação, da representação dos dados socioeconômicos e naturais em mapas, representações gráficas e outros. No entanto, é preciso despertar neste aluno a curiosidade por esses saberes, é preciso estimular que ele relacione os conteúdos com a realidade vivida com o fim de desmitificar as dificuldades encontradas durante o curso da disciplina de Geografia.

Um dos conteúdos didáticos mais utilizado é o mapa. Essa representação gráfica é capaz de traduzir informações geográficas diversas, que precisam ser lidas, interpretadas e associadas à realidade de um dado momento. Para isso, o aluno precisa de uma formação inicial e básica que lhe permita realizar, de forma correta, as interpretações necessárias, e, dessa forma, assimilar os conteúdos presentes no mapa.

É preciso reconhecer que os mapas são as formas mais antigas de representação gráfica da humanidade. Oliveira (1987) relata em sua obra que: “Quaisquer que tenham sido os motivos, de um modo geral as culturas primitivas, antes mesmo de atingirem a fase da escrita, registraram com pedras, em cascas de árvores, no chão, em peles de animais etc., informações, conceitos e fatos através de sinais ou símbolos necessários à sobrevivência humana” (OLIVEIRA 1987, p. 2).

Os povos primitivos apresentavam sua organização no espaço por meio de representações que marcavam a forma como realizavam a manutenção das atividades essenciais e necessárias à sobrevivência. O desejo de demarcar o espaço e de representá-lo esteve presente desde a origem da vida em sociedade. Com o tempo, diversos povos acrescentaram suas contribuições para a evolução cartográfica, tais como: egípcios, chineses, gregos, romanos e, por fim, os portugueses.

Houve com o tempo o desenvolvimento de conhecimentos, técnicas e equipamentos que facilitaram a orientação, a localização e a produção de mapas. Desse modo, a Cartografia assumiu características um pouco mais modernas no século XVIII quando Estados Absolutistas da Europa decidiram fazer o mapeamento topográfico de seus territórios devido às constantes disputas territoriais. Vale ressaltar que essa cartografia de uso exclusivo de chefes de Estado e de militares é classificada como tradicional por se caracterizar pela preocupação única de produzir mapas.

A cartografia do século XIX representada principalmente por mapas serve como meio de orientação, de conhecimento e de ocupação de territórios, pois os mapas, ao apresentarem representações mais fidedignas, tornam-se mais confiáveis e mais usados para conhecer e ocupar territórios, inclusive fora da Europa.

Alexander von Humboldt teve papel importante no desenvolvimento da cartografia durante a sua viagem ao continente americano, em especial à América do Sul, como afirma Thrower: “Quando da sua chegada à América do Sul elaborou um mapa da divisão das águas, entre as bacias do Orenoco e do Amazonas, e também um mapa dos Andes à Nova Espanha (México). A cartografia de Humboldt permitiu o avanço do conhecimento do globo com seu *Atlas Geographique et Physique Du Nouveau Continent* (Atlas Geográfico e Físico do Novo Continente)” (THROWER, 1991, p. 27 apud RIBEIRO; GHIZZO, 2012, p. 66).

A cartografia do século XIX apresentou avanços a respeito do conhecimento do globo terrestre, das regiões e dos povos, que possibilitaram o estabelecimento dos territórios por parte das potências europeias.

De acordo com Castrogiovanni (2006), no século XX, a cartografia alcança um novo momento e passa a ser considerada Cartografia Moderna, pois além de se preocupar com a produção dos mapas, também leva em consideração quem será o leitor do mapa. É nesse momento que os mapas atingem seu caráter mais “popular”: as figuras cartográficas (mapas, cartas e plantas) passam a ser utilizadas em situações cotidianas como localização dos cursos de água, viagens turísticas, compra e venda de imóveis. Para Simielli (1999), a cartografia se preocupa atualmente com o usuário do mapa, com a mensagem transmitida e com a eficiência do mapa como elemento transmissor de informação.

A cartografia teve sua evolução relacionada às mais significativas transformações da sociedade e não pode ser entendida nem explicada fora do âmbito do processo de desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção, pois os conhecimentos cartográficos foram e ainda são importantes para o desenvolvimento do capitalismo.

Segundo Machado (1999), aprender cartografia para a Geografia é mais do que aprender regras de construir mapas, suas diferenças, o uso de cada tipo de produto, e, atualmente, técnicas computadorizadas. Isso é importante ser ensinado, mas só isso não é suficiente para o processo de ensino-aprendizagem em Geografia. É importante que o conhecimento cartográfico contribua para análises sociais, políticas, ambientais e culturais. Os mapas em especial podem apontar para um comprometimento com a sociedade e com a cidadania.

A representação gráfica cartográfica de mapas, plantas, desenhos, imagens e outros mais torna-se importante no processo de ensino-aprendizagem em Geografia, pois com a visualização das imagens representadas é possível despertar no aluno a capacidade de realizar leituras críticas e diversificadas e, ainda, possibilitar ao aluno associar a representação com fatos e acontecimentos do passado e da atualidade. Nesse sentido, a representação cartográfica contribui para a formação dos alunos, mas essa deve estar associada a bases científicas e teóricas

possibilitadas pela Geografia, ou seja, a cartografia, por si só, não permite aos alunos um aprofundamento dos saberes sobre o espaço e suas transformações, pois a leitura e a compreensão da imagem visual dependem sistematicamente da contribuição da ciência geográfica.

Para Oliveira (1987), a cartografia contribui com a Geografia ao comunicar os fenômenos ocorridos por meio de mapas que os tornam visíveis e possíveis de serem e interpretados mediante leitura e análise da representação. A Geografia, por sua vez, analisa como os elementos físicos e biológicos se organizam no espaço, enquanto a cartografia mostra a disposição desses elementos. Nota-se que há uma relação dialética significativa entre a Geografia e as noções de cartografia, uma depende da outra. A Geografia é uma ciência e a cartografia, uma técnica ou ferramenta que permite a interpretação de imagens visuais do espaço.

Para orientar, perceber as distâncias, localizar e compreender os fenômenos, o indivíduo precisa ler o espaço ao seu redor e não apenas observar mapas. Diante disso, a cartografia é considerada uma linguagem relevante para a aprendizagem da Geografia ao permitam escrever e ler as características do espaço, mas a análise da imagem visual depende das contribuições conceituais da geografia.

A cartografia é uma ferramenta ou técnica que pode ser utilizada praticamente em todos os conteúdos da Geografia, não apenas para a localização espacial, mas para entender as relações entre os fatos, fenômenos e acontecimentos. O aluno precisa pensar e analisar o espaço e sua produção para estar apto a elaborar mapas em suas várias formas de representação e fazer uso das escalas, legendas, símbolos e signos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Geografia destaca a importância da utilização da linguagem cartográfica: “O estudo da linguagem cartográfica tem cada vez mais reafirmado sua importância, desde o início da escolaridade. Contribui não apenas para que os alunos venham a compreender e utilizar uma ferramenta básica da Geografia, os mapas, como também para desenvolver capacidades relativas à representação do espaço” (BRASIL, 1998, p. 118).

Lacoste (1998) ressalta que os alunos vão à escola para aprender a ler, escrever e contar, mas não vão à escola para aprender a ler um mapa. Para Passini (1994), a educação cartográfica para a leitura de mapas deve ser considerada tão importante quanto a alfabetização para a leitura da escrita. Com interesse de esclarecer a importância de desenvolver aspectos do domínio espacial e de sua representação, Almeida e Passini (2004) afirmam que:

A territorialidade implica a localização, a orientação e a representação dos dados socioeconômicos e naturais, que contribuem para a compreensão da totalidade do espaço. [...] Localização/orientação/representação são, portanto, conhecimentos, habilidades integrantes do processo de trabalho e são utilizados de forma diferenciada,

já que o trabalho também é diferenciado de acordo com a organização da sociedade. No ensino elementar, esses conhecimentos/habilidades devem ser desenvolvidos e aprofundados desde a 1° até a 8° séries, na medida em que são essenciais ao estudo da Geografia (ALMEIDA; PASSINI, 2004, p. 12).

Segundo Castrogiovanni (2006) aprender a ler um mapa pode contribuir para a formação de um cidadão autônomo ao possibilitar seu deslocamento em diferentes espaços comuns, ou não. Ler e escrever em Geografia exigem, além do domínio de conteúdos teóricos, também o domínio da linguagem cartográfica. Para que o aluno o adquira é preciso que ele aprenda a construir representações do espaço. Segundo Almeida (2011), um aluno, para chegar a ver uma representação do espaço como possibilitadora de estudos geográficos, precisa entender os problemas que um cartógrafo encontra para elaborar um mapa, isto é, antes de ser um decodificador ele precisa ser um codificador.

Já de acordo com Passini (1994), o aluno precisa confrontar as questões que um cartógrafo encontra: projeção, escala, simbologia e localização. É necessário propor ao aluno situações que o façam vivenciar as funções de um cartógrafo para que ele possa se transformar em leitor de mapa. Porém, para que tais habilidades e competências sejam possíveis, o aluno necessita de uma base de conhecimentos geográficos iniciais.

A educação cartográfica em seu processo de ensino-aprendizagem na disciplina de Geografia na escola geralmente fica limitada ao uso dos mapas e do globo em sala de aula. O uso de apenas essas duas técnicas de ensino acaba limitando o foco de apreensão dos fenômenos espaciais, resumindo-os à preocupação com contornos. Almeida e Passini (2004) ressaltam que:

A ação para que os alunos entendam a linguagem cartográfica não está em pintar e copiar contornos, mas em “fazer o mapa” para que, acompanhando metodologicamente cada passo do processo – reduzir proporcionalmente, estabelecer um sistema de signos ordenados, obedecer a um sistema de projeções para que haja coordenação de pontos de vista (descentralização espacial) –, familiarize-se com a linguagem cartográfica (ALMEIDA; PASSINI, 2004, p. 22).

O aluno ao construir um mapa deve conseguir apreender de forma real os fenômenos e os processos geográficos, históricos e estatísticos que podem ser cartografados via representação gráfica e simbólica do mapa. Ao construir um mapa, o aluno fará escolhas, assim como usará símbolos e signos para representá-las, mas para tal ele precisa conhecer minimamente os saberes e as linguagens da cartografia

Almeida (2011) destaca ainda que são poucos os estudos a respeito da “Alfabetização Cartográfica”, mesmo que todos os educadores concordem que aprender a ler um mapa é necessário para a formação básica do aluno. Utilizar os mapas

como recursos pedagógicos deve estar incluído desde o início da alfabetização escolar, para que exista uma gradativa familiarização com conceitos básicos que permita aos alunos se tornarem leitores eficientes de mapas e de suas representações.

Portanto, pode-se concluir que é necessário que o uso dos mapas e demais representações gráficas seja utilizado desde o início da escolarização para que os alunos cheguem às próximas fases do ensino como leitores críticos e mapeadores conscientes. É imprescindível que a escola, como agente propulsor de conhecimento, trabalhe o espaço de forma contextualizada e significativa, ou seja, de forma que o aluno possa aplicar esse conhecimento em sua realidade e que esse conhecimento faça sentido em seu cotidiano. A prática, os métodos, a metodologia adotados em sala de aula não podem ser separados da realidade social e vivenciada pelo aluno.

### **3 OBJETIVO**

#### **3.1 Objetivo geral**

Apresentar a importância de relacionar o ensino de Geografia com os conhecimentos de cartografia a partir da aplicação de atividades didático-pedagógicas para alunos da 7ª série do Ensino Fundamental do Colégio Estadual Maria das Dores Campos, sediado em Catalão/Goiás.

#### **3.2 Objetivos específicos**

- 1) Apresentar aos alunos as noções básicas da cartografia em associação com o ensino da Geografia como meio de conhecer o espaço e suas transformações;
- 2) Possibilitar aos alunos da escola pesquisada um processo de familiarização com mapas, plantas, desenhos, croquis e outras representações cartográficas;
- 3) Induzir o desenvolvimento, em sala de aula, de habilidades, de conhecimento das noções cartográficas e de suas aplicações no cotidiano do aluno por meio de atividades didático-pedagógicas.

### **4 METODOLOGIA**

Os procedimentos metodológicos abordados neste texto estão baseados na metodologia construída e desenvolvida no Trabalho de Conclusão do Curso de Geografia Licenciatura pela Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão intitulado “CARTOGRAFIA NA SALA DE AULA: mapeando o espaço cotidiano com alunos do 7º ano no Colégio Maria das Dores Campos, em Catalão (GO)”.

A construção textual, a execução dos objetivos e as reflexões somente foram possíveis mediante a adoção de procedimentos metodológicos pertinentes à temática central. Os procedimentos se dividem em três etapas articuladas teoricamente.

Na *primeira etapa*, foi realizada revisão da literatura sobre o ensino de Geografia e o ensino da cartografia no sistema educacional básico, recorreu-se bibliografia especializada como: livros, teses e dissertações, artigos científicos e textos diversos. Essa etapa contribuirá para compreender: a caracterização histórica da geografia e da cartografia; a importância do ensino da cartografia na escola e o uso de recursos didáticos cartográficos em sala de aula. Dentre os autores selecionados destacam-se: Lacoste (1998), Machado (1999), Oliveira (1987), Castrogiovanni (2006), Almeida e Passini (2004), Almeida (2011), Callai (2006) e Francischett (1999).

A *segunda etapa* consiste no planejamento da intervenção na escola, o qual estabeleceu quatro ações distintas. A primeira ação se deu mediante a observação das aulas de Geografia do 7º ano do Ensino Fundamental, durante dois meses, uma aula por semana para que houvesse uma familiarização com o conteúdo e com os alunos. Findadas as observações e feitas as ponderações necessárias, teve-se início as intervenções práticas para a realização e a aplicação das atividades didático-pedagógicas, cujo tema escolhido foi “A cartografia e suas representações gráficas”.

A segunda ação se deu mediante a realização de uma atividade lúdica conhecida como “cabra-cega”. A turma pesquisada foi dividida em dois grupos, meninas e meninos, ambos teriam que escolher um representante que ficaria com os olhos vendados, o qual teria que recolher as peças espalhadas pelo chão seguindo as orientações dos integrantes do grupo a que pertencia. A locomoção dos representantes deveria basear-se pela orientação dos pontos cardeais (sul, norte, leste, oeste). Ao fim da brincadeira, quem tivesse recolhido maior número de peças, ganharia o jogo.

A terceira ação contemplava os elementos importantes que devem estar presentes numa representação gráfica cartográfica (plantas, mapas, croquis etc.). Para apreensão desses elementos, foi solicitada aos alunos a produção de um mapa que representasse o trajeto que eles percorriam de casa até a escola.

A quarta ação se deu por meio da produção de uma planta da sala de aula realizada pelos alunos.

E por fim, a *terceira etapa metodológica* consiste na tabulação das informações coletadas e na análise dessas informações que deram origem ao Trabalho de Conclusão de Curso supracitado, sendo que parte dessa análise está presente neste texto. Portanto, a análise das atividades desenvolvidas, a associação das noções de Geografia com as noções cartográficas adquiridas pelos alunos e como elas se apresentam nas atividades serão melhor detalhadas na sequência.

## 5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção, serão realizadas análises dos resultados provenientes das atividades didático-pedagógicas aplicadas à turma do 7º ano do Colégio Estadual Maria das Dores Campos.

A aplicação das atividades didático-pedagógicas à turma do 7º ano foi desenvolvida a partir de quatro ações, sendo que a primeira refere-se a observação de aulas da disciplina de Geografia da turma pesquisada; a segunda é concernente a realização de uma atividade lúdica com alunos – cabra-cega – como objetivo de verificar se os alunos tinham noção de localização e orientação, conforme os pontos cardeais ensinados em sala de aula; a terceira ação foi solicitado que os alunos realizaram o mapeamento do trajeto que percorrem diariamente de casa até a escola, redundando em mapas e; a quarta ação destinou-se a produção de uma planta da sala de aula que os alunos estudam na escola pesquisada.

Deve-se ressaltar, em primeiro lugar, que é muito importante que os alunos tenham acesso às condições que lhe permitam associar a teoria e a prática nas diversas temáticas propostas pelo ensino de Geografia e de cartografia. No que diz respeito às noções de cartografia, os espaços do cotidiano do aluno assumem grande importância no processo de ensino-aprendizagem, pois concordamos com Francischett (1999) quando destaca que a sala de aula, a escola, a casa e todos aqueles espaços que as crianças conhecem do ponto de vista de sua distribuição espacial, constituem boas escolhas para que elas façam a representação gráfica em desenhos, plantas, mapas ou croquis.

E para que essas atividades venham a ter resultados positivos, é preciso que o professor se posicione e questione as produções dos alunos, avaliando a forma, o tamanho, a posição, a orientação, a distância, a direção e a produção dos objetos e locais representados, de maneira a contribuir para que os alunos construam noções cartográficas. Portanto, ajudar o aluno a construir uma leitura do espaço em que está inserido é fundamental para que ele compreenda a realidade do seu entorno e a associe aos conteúdos escolares.

Na busca de levar os alunos do 7º ano a associar os seus espaços de vivência cotidiana aos saberes e linguagens da cartografia apreendidos em sala de aula na disciplina de Geografia, foram solicitadas a realização de atividade lúdica de orientação no espaço e a produção de desenhos de alguns espaços que lhes são familiares em seu dia a dia, isto é, o mapa do trajeto de casa até a escola e a planta da sala de aula em que estuda. As análises das quatro atividades didático-pedagógicas serão relatadas a seguir.

## 5.1 Atividade lúdica

Na turma do 7º ano do Colégio Estadual Maria das Dores Campos, com objetivo de desenvolver as ações da segunda etapa da proposta metodológica, foi realizada a primeira ação didático-pedagógica, que se refere à observação das aulas de Geografia, durante dois meses, uma aula por semana; tal ação foi tomada para que houvesse uma familiarização com o conteúdo e com os alunos. Finalizada a etapa das observações e feitas as ponderações necessárias, tiveram início as intervenções práticas para a aplicação das atividades didático-pedagógicas, cujo tema escolhido foi “A cartografia e suas representações gráficas”.

A segunda ação proposta destinou-se à realização de uma atividade lúdica conhecida como “cabra-cega”. Essa ação se deu da seguinte forma: a turma foi dividida em dois grupos, meninas e meninos, ambos teriam que escolher um representante que ficaria com os olhos vendados para recolher as peças espalhadas pelo chão, sob as orientações dos integrantes do seu grupo. A locomoção dos representantes deveria basear-se na orientação dos pontos cardeais (norte, sul, leste, oeste). Os grupos deveriam se ater a seguir algumas indicações, por exemplo: dois passos para o norte, dois passos para o sul ou um passo para o leste, vire para o oeste etc. Quem fizesse uso das indicações de direita e esquerda, para trás e para frente perderia duas peças. No fim da brincadeira, quem tivesse recolhido maior número de peças, ganharia o jogo.

Após o fim da dinâmica, foi possível perceber que os alunos dessa turma tiveram dificuldades em se locomover segundo a orientação dos pontos cardeais, mesmo que, antes de terem os olhos vendados, tenham recebido indicações em sala de aula sobre quais são os pontos cardeais.

Entretanto, Moreira (1999) corrobora com tal pensamento ao afirmar que atualmente a educação tem sido questionada quanto à eficácia de métodos utilizados por professores que buscam alternativas visando facilitar a aprendizagem do aluno. Dentre as metodologias mais eficazes está a utilização de jogos e de brincadeiras como uma das pontes de ligação entre o aluno e o conhecimento.

Após finalização dessa atividade, partiu-se para as duas ações finais que envolvem noções cartográficas, como, por exemplo, a construção de desenhos manuais de mapas e de plantas.

## 5.2 Mapa do trajeto escola/casa

A leitura da paisagem que faz parte da vivência do aluno é uma proposta do ensino da Geografia, como consta no PCN de Geografia. Pensando nisso, será feita, na sequência, uma análise dos desenhos produzidos pelos alunos do 7º ano do Colégio Estadual Maria das Dores Campos, durante o período de coleta de

informações. As intervenções em sala de aula foram pensadas e executadas de forma gradativa, com o fim de desenvolver a pesquisa em discussão neste texto.

Para dar sustentação à realização da terceira etapa da pesquisa, a ação solicitada aos alunos tinha como objetivo que eles construíssem mapas do trajeto de casa até a escola. Para tal, foi realizada uma aula expositiva sobre o histórico da cartografia e de seus usos, além de se indicar como os pontos cardeais poderiam auxiliar na vida cotidiana dos alunos. Concluídas as aulas expositivas, passou-se à atividade referente à confecção de um mapa do trajeto de casa para a escola, que necessitou dos seguintes materiais: régua, lápis de cor, lápis de escrever, borracha, canetas coloridas e folha tamanho A3.

Para o desenvolvimento dessa atividade, precisou-se de um número significativo de aulas. No início, os alunos mostraram-se desinteressados por não entenderem a necessidade da produção dos mapas. Vale destacar que os alunos tinham entre 12 e 14 anos. Nessa faixa etária, os adolescentes apresentam resistências às iniciativas diferenciadas, mas foi possível concluir essa ação com êxito.

A proposta da construção de mapas, desenhados manualmente pelos alunos participantes da pesquisa, almeja reforçar as noções cartográficas tão presentes no ensino da disciplina de Geografia, mas também levá-los a dar-se conta de como essas noções são importantes no cotidiano deles.

A proposta de que os alunos desenhassem ou mapeassem o trajeto de casa à escola, deve-se à intimidade e à proximidade que eles possuem com esse trajeto, por percorrê-lo diariamente.

Dessa maneira, os desenhos tornam-se recursos didáticos que podem ser valorizados e utilizados pelos professores não somente da disciplina de artes, mas também podem ser um importante recurso para as aulas de Geografia, principalmente se o tema estiver relacionado à cartografia. O mapeamento do trajeto que o aluno percorre todos os dias de casa até a escola e/ou da escola até sua residência é um recurso didático em que é possível trabalhar a noções de localização, orientação e proporção no processo de aprendizagem dos alunos.

A respeito disso, Almeida (2011) afirma que, ao desenhar, a criança e o jovem representam seu modo de pensar o espaço, o desenho não é só a cópia de objetos, mas a interpretação do real e da realidade de um dado momento. O mapa também é o recorte de uma realidade, dessa forma, o mapeamento desse trajeto é uma visão/observação realizada pelo aluno de uma realidade que lhe é inerente e presente em seu cotidiano. Cabe destacar que no ambiente escolar os alunos precisam ser incentivados a desenhar, como forma de desenvolverem referências de orientação espacial, requisitos fundamentais para o entendimento de mapas, tão presentes na disciplina de Geografia.

Segundo Paganelli (1999), os professores das séries iniciais do Ensino Fundamental utilizam frequentemente o recurso do desenho, mas de repente há o abandono desse recurso nas séries seguintes, quando os professores de geografia tentam introduzir os mapas prontos. O que se observa é que existe uma lacuna entre uma fase e outra, ou seja, o uso dos desenhos é interrompido, mas depois é exigida uma leitura de desenhos prontos, que não foram feitos pelos alunos. Isso pode levar a uma dificuldade no processo de ensino-aprendizagem em Geografia e ainda à estigmatização dos conteúdos que se referem às noções de cartografia. Uma alternativa, para suprir tal lacuna, pode se dar inicialmente com os alunos aprendendo a mapear o que está a sua volta, para posteriormente entenderem os saberes e as linguagens da cartografia como requer o ensino formal.

Com o fim de minimizar essa dificuldade propôs-se que os alunos realizassem desenhos ou mapas do trajeto percorrido por eles de casa até a escola onde estudam. Portanto, nessa terceira atividade/ação proposta, foi solicitado aos alunos que fizessem um mapa do trajeto (desenho) que percorrem de casa até a escola. Tais mapas desenhados manualmente estão apresentados nas Figuras 1, 2, 3 e 4.

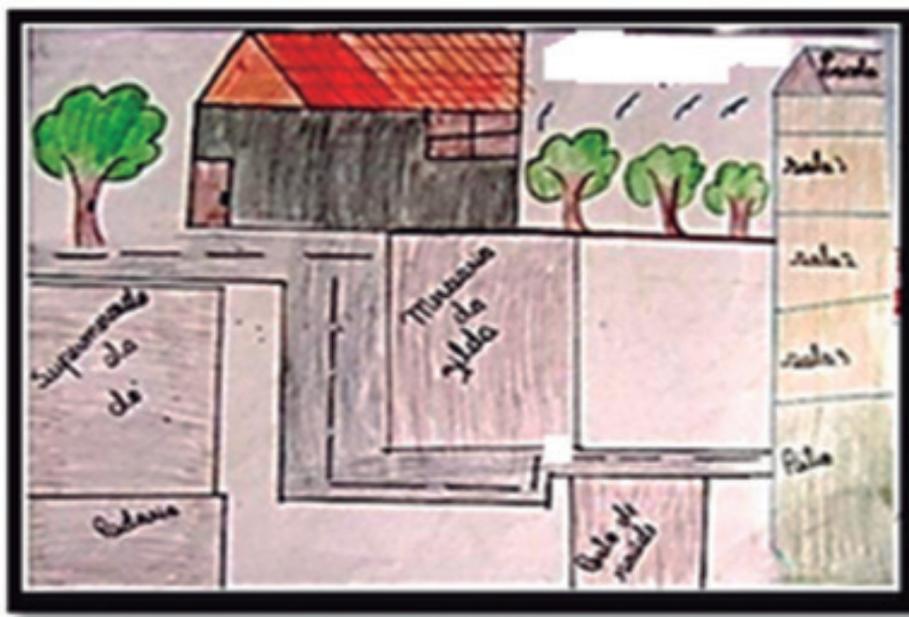


Figura 1. Mapa do trajeto casa/escola.

Especificamente na Figura 1 destaca-se a presença de árvores em diferentes quantidades e tamanhos, além de alguns pontos de referência como comércio e a

quadra poliesportiva. É possível verificar o uso de diferentes visões na construção do desenho, sendo: vertical, frontal e lateral.

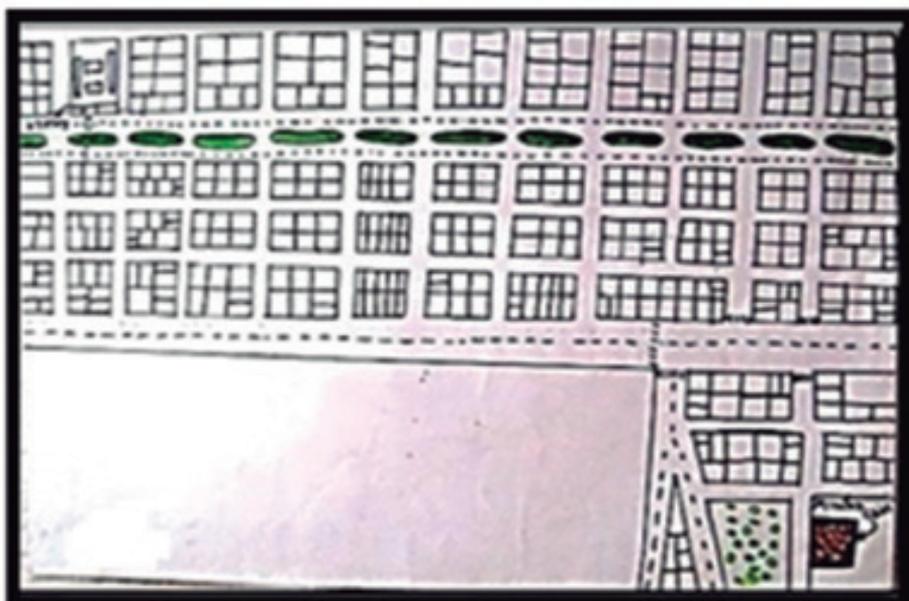


Figura 2. Mapa do trajeto casa/escola (visão vertical).

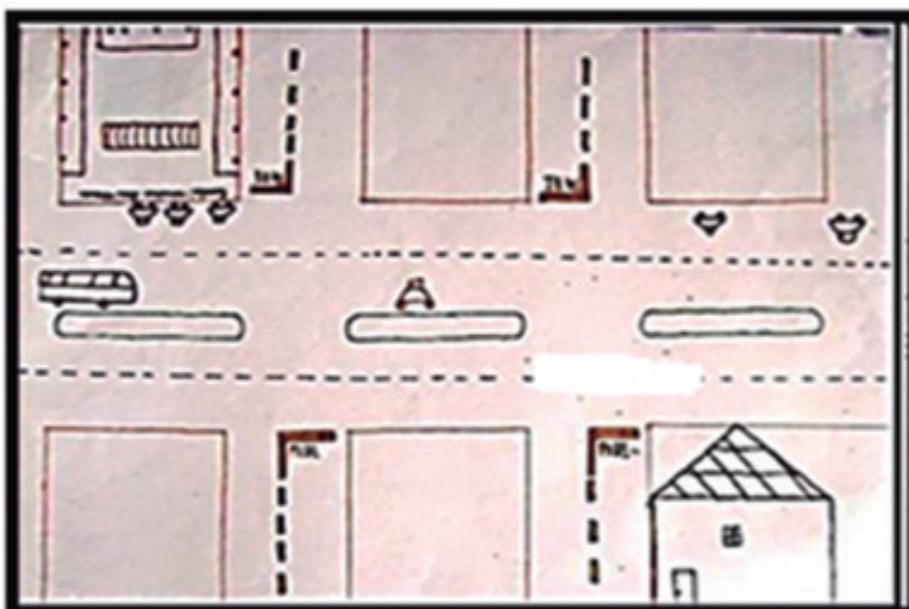
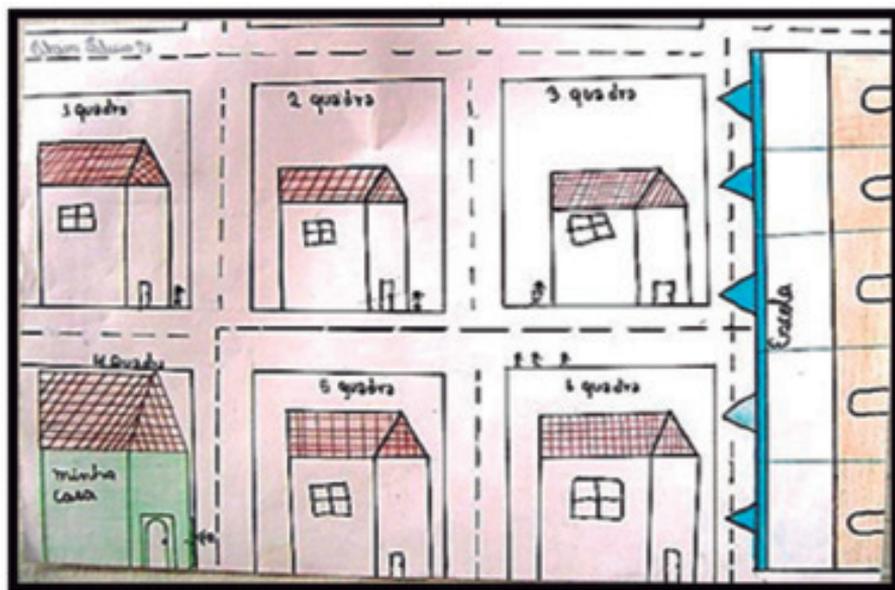


Figura 3. Mapa do trajeto casa/escola (visão horizontal e vertical).



**Figura 4.** Mapa do trajeto escola/casa (visão horizontal).

Já nas Figuras 2, 3 e 4 observa-se a presença predominante de elementos humanizados, com destaque para a localização de suas casas e da escola. Quanto às visões se caracterizam pela mistura de horizontais e verticais.

Para Almeida (2011), existem cinco aspectos que precisam ser observados nos desenhos produzidos: localização, proporção, simbologia, projeção e leitura dos arredores. Esses aspectos denotam um conhecimento inicial dos saberes e das linguagens cartográficas por parte dos alunos, mas que precisam ser incentivados em sala de aula.

Com a conclusão dos desenhos dos alunos, foi feita uma exposição na própria escola durante o horário do intervalo entre os dois blocos de aulas (recreio). Nessa exposição, os alunos puderam apreciar suas produções e também as produções dos demais colegas. O propósito da exposição foi fazer com que os alunos observassem atentamente os desenhos, proporcionando uma conversa entre eles sobre o que representaram, como representaram e o que pensam sobre os espaços com os quais se relacionam diária e diretamente. Essa atividade também facilitou a observação e a identificação dos diferentes estágios de desenvolvimento das relações espaciais e do modo como os alunos as capturam e apreendem.

Ao fazer uma análise geral dos desenhos/mapas do trajeto casa/escola feito pelos alunos considerando os aspectos apontados por Almeida (2011), é possível observar que a simbologia foi totalmente deixada de lado, pois nenhum dos desenhos apresentou algum tipo de legenda para explicar o que foi representado.

Quanto à proporção dos elementos representados nos desenhos em comparação ao tamanho real deles, nota-se que em nenhuma das Figuras (2, 3 e 4), os alunos levaram em consideração o elemento proporção, embora alguns até tenham tentado mantê-la, porém, ficou distante do indicado como ideal.

A respeito da localização, avaliou-se a construção dos desenhos (Figuras 2, 3 e 4) em relação ao caminho percorrido e como ocorre o posicionamento dos elementos representados em relação à rua. Nesse caso específico, constata-se que os alunos conseguiram ser exatos quanto à localização da escola, enquanto os demais elementos foram dispostos sem uma sequência lógica no que se refere à localização.

O aspecto da projeção tem como objetivo analisar a visão escolhida pelo aluno para construir o desenho. Nas Figuras 2, 3 e 4 verificam-se três tipos de visão: lateral, vertical e frontal/horizontal; porém, a Figura 2 traz uma visão vertical; a Figura 3 traz duas visões simultâneas na representação, sendo vertical e horizontal, e a Figura 4 aponta uma visão horizontal.

E por último, o aspecto de ler os arredores também é um elemento importante a ser analisado nas Figuras 2, 3 e 4. Alguns alunos não tiveram nenhuma preocupação com os arredores, representando somente sua casa e uma rua que a ligava diretamente com a escola (Figura 2). No entanto, outros representaram árvores, carros, pessoas, estabelecimentos comerciais (Figuras 1, 3 e 4), tendo inclusive a preocupação de colocar pontos de referência no trajeto desenhado. Além desses aspectos considerados, durante a exposição dos desenhos dos alunos, notou-se a ausência de uso de elementos básicos para a compreensão de um mapa como: título, orientação, escala e legenda.

Dessa forma, as Figuras 1, 2, 3 e 4 trazem um pouco dessa representatividade espacial na concepção dos alunos da escola pesquisada. Esses desenhos representam a leitura da paisagem a qual eles tem acesso, contêm elementos, símbolos e contornos a serem interpretados e trazem um pouco do conhecimento cartográfico acumulado ao longo do tempo, mediante o saber geográfico adquirido no ensino formal (escolar).

### **5.3 Plantas da sala de aula**

A quarta e última ação pedagógica das atividades propostas pela segunda etapa metodológica da pesquisa teve como objetivo requerer dos alunos que eles construíssem um desenho ou planta de um espaço familiar, cotidiano e de representatividade sociocultural. Sendo assim, foi solicitada a construção da planta da sala de aula que eles frequentam diariamente.

A escolha da sala de aula deve-se a dois fatores principais: 1) é uma área de convívio comum de todos os alunos do 7º ano, permitindo uma reflexão comum

e/ou diferente entre os alunos sobre o espaço conhecido, vivenciado e recorrente a todos; 2) a construção de uma planta não é tarefa fácil e a sala de aula por ser um espaço pequeno facilitaria aos alunos representar detalhes relevantes na construção de plantas.

Nesse viés, Callai (2003) afirma que os espaços cotidianos jamais devem ser esquecidos nas aulas de geografia, eles precisam ser retomados e reinterpretados, criando possibilidades de pensar em contextos mais amplos. É importante o uso do espaço existencial para que os alunos construam seus saberes a respeito do lugar em que vivem.

De acordo com Castrogiovanni (2006), o intuito de uma atividade como esta é demonstrar aos alunos que as representações podem receber nomenclaturas distintas, dependendo da escala e dos elementos. Dessa forma, as plantas servem para identificar ou mapear áreas de dimensão menor, mas que apresentam uma escala grande. Essas condições são ideais para encontrar no produto cartográfico uma riqueza de detalhes que escapam nos mapas, porque se refere a áreas grandes em escalas pequenas.

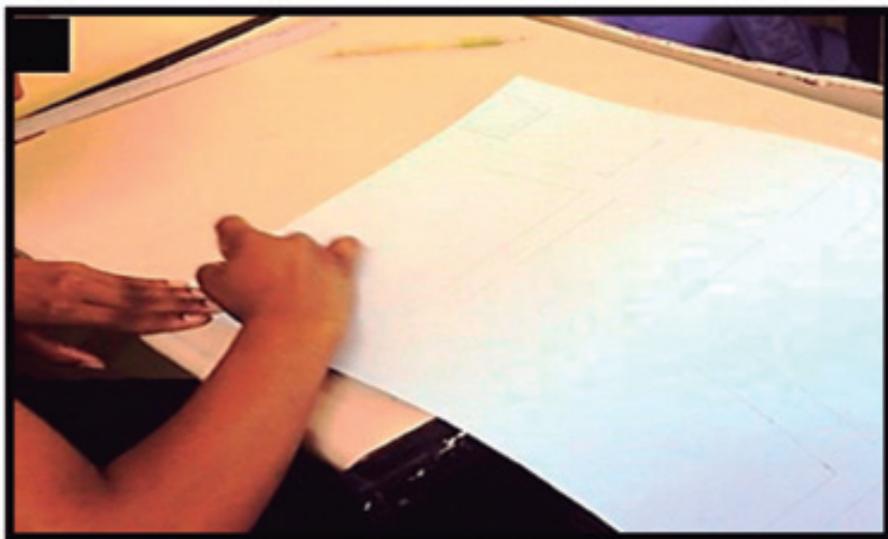
Feitas todas essas considerações, foram dadas as condições necessárias para o desenvolvimento da última atividade de aprendizagem sobre os conteúdos cartográficos, na qual os alunos deveriam desenhar “A planta da sala”. Considerando que ficaram claros, nas aulas expositivas, quais os elementos são importantes para elaboração de uma planta e de um mapa, foi proposto aos alunos que fizessem uma representação da sala de aula que frequentam (planta).

Para desenvolver essa atividade em sala de aula, primeiro, o aluno deve se localizar nesse espaço, utilizando como referência o local onde está sentado. Por meio da observação, o aluno identificará o que tem a sua esquerda, a sua direita, à frente e atrás e como os demais elementos da sala estão dispostos. Em seguida, são retiradas as medidas da sala de aula e de seus principais elementos para se estabelecer as escalas possíveis. A partir daí os alunos têm a liberdade para iniciar a construção de suas representações.

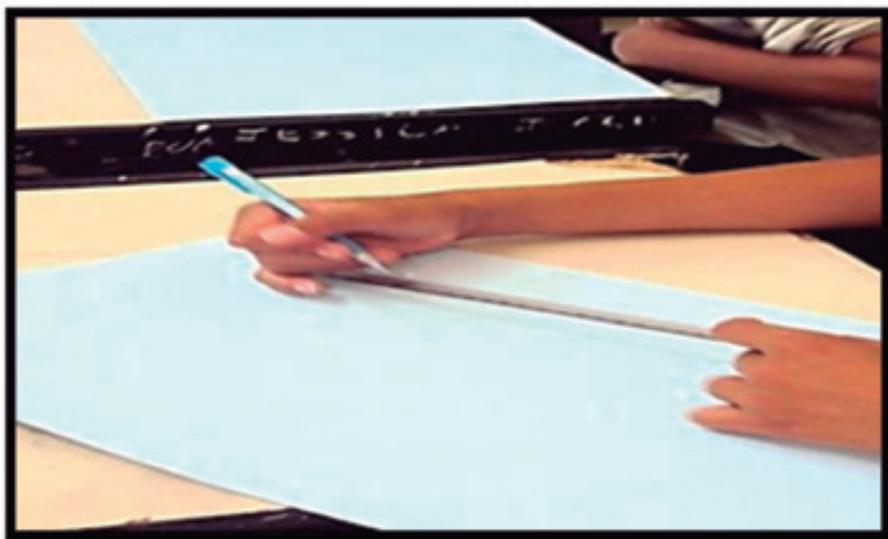
Reforçando a importância de construir plantas, especialmente, de espaços pequenos e de relação cotidiana do mapeador, Almeida (2011) afirma que essas qualidades fazem da sala de aula um lugar espacial relevante para um trabalho de representação gráfica do espaço.

Para realização dessa atividade foram utilizados os seguintes materiais: lápis de cor, lápis de escrever, canetas coloridas, borracha, régua, calculadora, fita métrica e folha sulfite A3. Antes de iniciar as atividades, os alunos mediram todos os elementos da sala: carteiras, porta, janela, paredes e quadro. Depois utilizaram a calculadora para transformar as medidas reais da sala em medidas próprias para uma representação em um plano, havendo assim um processo de produção das

escalas. Nas Fotos 1 e 2 pode ser visualizado o momento de produção da planta da sala de aula.



**Foto 1.** Alunos produzindo a planta da sala de aula.



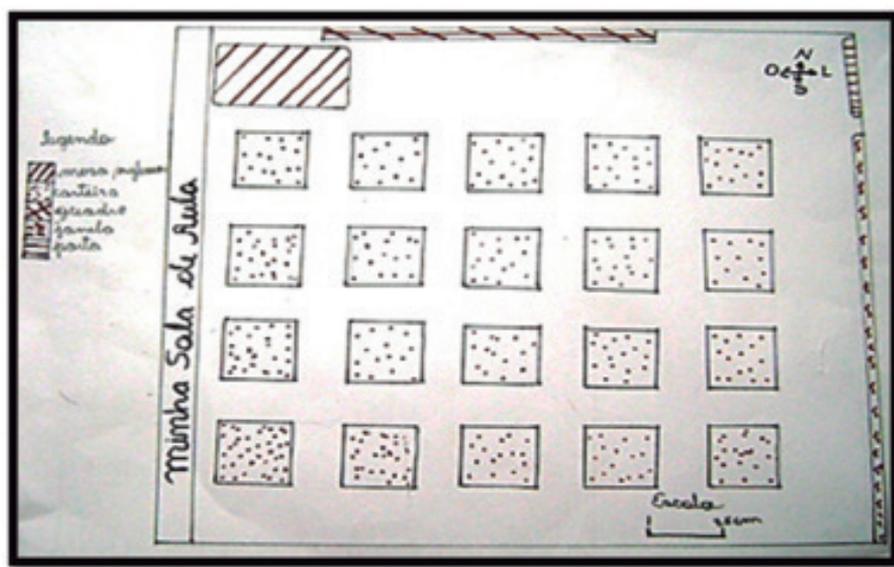
**Foto 2.** Alunos construindo a planta da sala de aula.

Ao construir esse modelo reduzido da sala de aula, os alunos se defrontaram com as questões de proporção, redução e localização. Na Foto 2, pode ser obser-

vado que a régua foi um instrumento presente na produção da planta, levando em consideração a proximidade da cartografia com as noções matemáticas.

Estas atividades realizadas durante as aulas tiveram como objetivo levar os alunos a entender, ler e interpretar os mapas para desenvolver uma aproximação inicial com as noções cartográficas, que, por sua vez, são evitadas pela dificuldade de interpretação de plantas e de mapas. Os mapas devem apresentar título, escala, informações visuais e textuais, legenda, símbolos e seus significados, fontes, coordenadas geográficas e outros elementos. Já as plantas também podem apresentar parte desses elementos, mas desde que a escala seja grande e a área cartografada seja pequena, essas são condições essenciais para identificar uma planta.

Considerando que os alunos já tiveram acesso e conhecimento dos elementos necessários para construção de um mapa e de uma planta, como resultado foram obtidos diferentes desenhos. Seleciona-se alguns para observações mais acuradas, os quais podem ser vistos nas Figuras 5, 6 e 7.



**Figura 5.** Planta da sala de aula.

No geral, os desenhos das plantas apresentaram semelhanças na forma de organização dos elementos da sala, se diferenciando na disposição das informações como: uso de cores, números e símbolos zonais. Nota-se que as atividades desenvolvidas até então ainda não foram suficientes para que os alunos produzissem com perfeição suas representações, que contassem com a presença de elementos essenciais à identificação de uma representação cartográfica (título, orientação, escala, coordenadas geográficas, legenda).

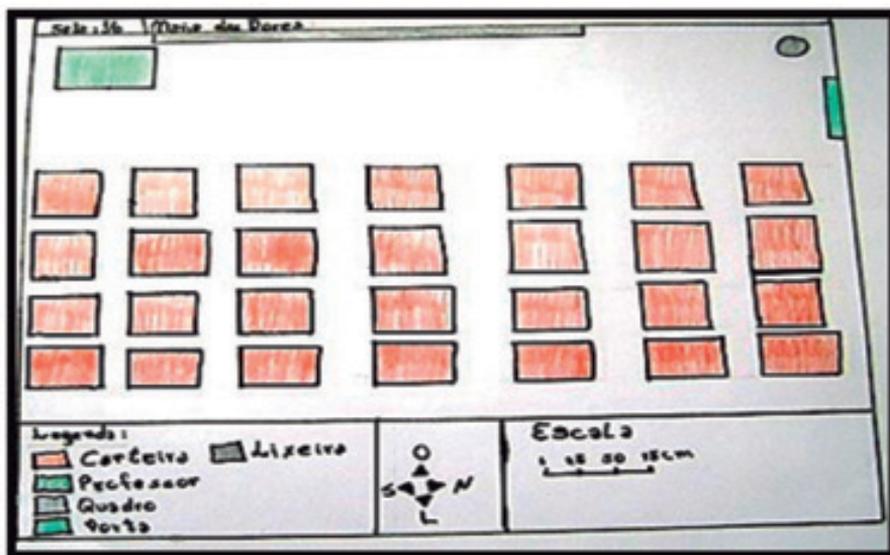


Figura 6. Planta da sala de aula.

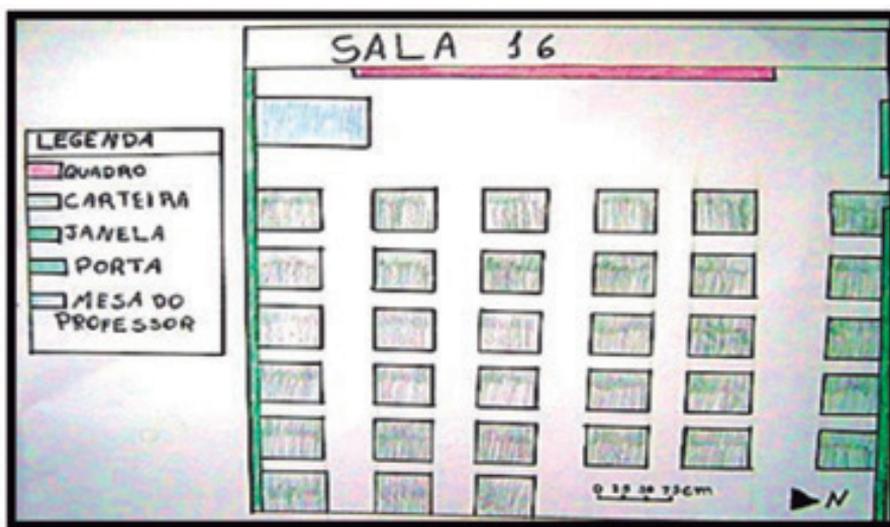


Figura 7. Planta da sala de aula.

As três plantas (ver Figuras 5, 6 e 7) apresentam escalas gráficas, no entanto, nota-se uma desproporcionalidade ou mesmo ausência de elementos nessas plantas cartografadas pelos alunos do 7º ano do Colégio Estadual Maria das Dores Campos. A Figura 6 não apresenta as janelas da sala de aula; na figura 7 faltam cadeiras dispostas; a projeção da escala gráfica na Figura 5 está diferente das constatadas nas Figuras 6 e 7.

Novamente houve uma exposição dos desenhos das plantas para que os alunos tivessem contato com outras formas de observar o mesmo espaço. A exposição dos desenhos das plantas permitiu a comparação e promoveu ainda o estímulo para que novas atividades sejam apreendidas e detalhadas por parte dos alunos. Segundo Almeida (2011), é importante que os alunos vivenciem situações nas quais comparem informações representadas em diferentes tipos de mapas, de plantas e de cartas topográficas e estabeleçam relações entre fenômenos variados. Nesse processo levar em consideração o cotidiano relacionado à cartografia torna-se um recurso didático importante para que os alunos percebam a geografia a sua volta.

Nesse limiar, para Almeida (2011), a linguagem cartográfica, como conteúdo geográfico, desperta a percepção espacial e proporciona no aluno o entendimento sobre o espaço que habita. A cartografia representa um recurso e uma ferramenta importante para o ensino da geografia, pois permite a representação de diferentes recortes do espaço na escala que convém para o ensino. Dessa maneira, a cartografia possibilita ao aluno entender a maneira pela qual ele está inserido no espaço, que pode ser local, regional, nacional e global. Já Callai (2003) acrescenta que pensar o espaço supõe dar ao aluno condições de construir um instrumento, não apenas para entender determinado conteúdo, mas para usá-lo como possibilidade de construir a sua cidadania.

Contudo, a atividade proposta e desenvolvida na escola pesquisada contribuiu para identificar a base inicial dos alunos em termos de conhecimento cartográfico, além disso, estimulou a apreensão dos conteúdos geográficos, de forma a relacioná-los a processos, situações e condições vividas no cotidiano do ambiente escolar e da sociedade como um todo.

## **6 CONCLUSÃO**

A cartografia é um instrumento importante à disposição do professor de geografia, como recurso metodológico. Geografia e cartografia juntas objetivam propor reflexões e práticas que levem o aluno a compreender o espaço que o circunda e no qual possa atuar. É visto que as abordagens que levam em consideração a cartografia ainda não alcançaram sua verdadeira relevância no ambiente escolar, ocorrendo ainda de forma insatisfatória.

O grande desafio dos professores de geografia tem sido despertar no aluno a curiosidade pelo conhecimento. E o que se tem visto nas escolas diariamente são as dificuldades com alunos desinteressados, a imposição do livro didático ao professor e a ausência de recursos por parte da escola para buscar alternativas metodológicas. O resultado desse ensino são aulas expositivas cansativas baseadas no pressuposto de que os professores são os detentores do saber e os alunos depósitos de conhecimento.

Especificamente, na disciplina de Geografia, observa-se a dificuldade dos alunos a respeito da linguagem cartográfica, sendo preciso destacar que as atividades propostas se baseavam em conteúdos já ministrados em outras aulas. A intenção da proposta de atividades didático-pedagógicas relatadas neste texto foi de apresentar a alternativa de as aulas teóricas ou expositivas serem intercaladas com aulas práticas, mas sem deixar de lado os conteúdos teóricos, que são de grande importância para o ensino de qualquer disciplina, porém não devem ser tidos como único recurso.

A utilização de atividades lúdicas e de desenhos foi uma forma de apresentar a geografia de uma maneira mais atraente aos alunos. Os desenhos manuais de mapas e plantas, além de facilitarem a visão do conhecimento que o aluno tem do espaço que habita, também proporcionam ao aluno uma interação com o processo de produção de uma representação gráfica cartográfica que compreende a transferência do espaço real para um plano.

Em resumo, a educação cartográfica se torna vazia quando ocorre por meio de cópias de mapas e plantas. Para superar isso, o aluno pode aprender a fazer uso desse recurso mediante a produção própria de mapas e plantas de espaços de seu cotidiano como: casa, escola, rua, sala de aula etc. Sobretudo, a cartografia possibilita a representação dos diferentes recortes do espaço em formas que forem interessantes para o ensino, seja a confecção de plantas, de mapas ou de cartas topográficas. Sendo assim, a cartografia se fundamenta na leitura e representação do espaço, permite visualizar de forma ampla os espaços e pode levar o aluno a entender onde e como ele se insere no espaço em sua dimensão local, regional, nacional ou global.

A construção e a leitura de um mapa ou planta não é tarefa simples para quem não possui o costume. Essas habilidades devem ser construídas durante todo o período de escolaridade mediante a proposição de exercícios e atividades pedagógicas que proporcionem análises e reflexões a respeito da leitura do espaço.

Constata-se que o mapeamento por parte do aluno é uma prática que deve se tornar constante no processo de ensino cartográfico, pois, como mapeador, o aluno terá condições de compreender as dificuldades de se confeccionar uma planta, um mapa ou uma carta topográfica, e ainda terá maior facilidade de ler e interpretar essas e outras representações gráficas cartográficas.

Contudo, este texto objetivou trazer a tona uma pouco das dificuldades relativas aos conteúdos didáticos de cartografia presentes na geografia ensinada na escola e ainda, para superar tais dificuldades, propôs o desenvolvimento de atividades práticas em sala de aula que buscassem tornar esses conteúdos interessantes aos alunos e lhes permitisse apreendê-los mediante a produção de mapas e plantas.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, R. D. *Do desenho ao mapa: iniciação cartográfica na escola*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2011. 120 p.
- ALMEIDA, R. D.; PASSINI, E. Y. *O espaço geográfico: ensino e representação*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2004. 90 p.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: história/geografia**. Brasília, MEC/SEF, p. 118, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro052.pdf>>. Acesso em: 7 jun. 2015.
- CALLAI, H. C. *A formação do profissional da geografia*. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2003. 80 p.
- CASTROGIOVANNI, A. C.; CALLAI, H.; KAERCHER, N. A. *Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano*. Porto Alegre: Mediação, 2006. 398 p.
- FRANCISCHETT, M. N. A Cartografia no ensino de Geografia: construindo os caminhos do cotidiano. *ANAIS...*, Curitiba – 18 a 13 de jul. de 1999.
- LACOSTE, Y. *A Geografia: isso serve, em primeiro lugar, para fazer guerra*. Tradução Maria Cecília França. Campinas: Papirus. 1998.
- MACHADO, E. A infocartografia. *Geosp*, n. 3, set.1999. São Paulo: Humanistas, 1999.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 1999.
- MOREIRA, M. A. *Teorias de aprendizagem*. São Paulo: EPU, 1999.
- OLIVEIRA, W. S. *Fundamentos e didática da Geografia I*. Salvador: Nupre, 1987. (Coleção Formando Educadores).
- PAGANELLI, T I. Cartografia no Ensino Fundamental e Médio. In: CARLOS, A. F. A. (Org.). *A Geografia em sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1999. (Repensando o Ensino).
- PASSINI, E. Y. *Alfabetização cartográfica e o livro didático: uma análise crítica*. Belo Horizonte: Editora Lê, 1994.
- RIBEIRO, V. H.; GHIZZO, M. R. Geografia e Cartografia: breve contextualização histórica. *Revista Percursos*, Maringá, v. 4, n. 1, p. 61-83, 2012. Disponível em: <[file:///C:/Users/Magdaueg/Downloads/17027-70471-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Magdaueg/Downloads/17027-70471-1-PB%20(1).pdf)>. Acesso em: 05 dez 2015.
- SIMIELLI, Maria Elena. Ramos. Cartografia no Ensino Fundamental e Médio. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri. (Org.). *A Geografia em sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1999.

# 13

CAPÍTULO

## A ESTIMULAÇÃO PRECOCE DE CRIANÇAS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

*Gabriela Silva Braga Borges<sup>1</sup>*

*Maria Marta Lopes Flores<sup>2</sup>*

*Janaina Cassiano Silva<sup>3</sup>*

**Resumo:** Este artigo tem o objetivo de abordar a estimulação precoce como um importante programa educacional para o desenvolvimento das crianças públi-

---

1 Unidade Acadêmica Especial de Educação, Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão, Catalão/GO, Brasil

2 Unidade Acadêmica Especial de Educação, Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão, Catalão/GO, Brasil

3 Unidade Acadêmica Especial de Educação, Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão, Catalão/GO, Brasil

E-mail de contato: gabysbborges@hotmail.com

co-alvo da educação especial na faixa etária de 0 a 3 anos. Para isto partimos da visão de Vygotski (2012) de que a criança público-alvo da Educação Especial está sujeita as mesmas leis de desenvolvimento que a criança sem deficiência, porém, no seu desenvolvimento, há algumas especificidades. Desta forma, a educação da criança público-alvo da Educação Especial deve ser a mesma compartilhada por todos, mudando apenas os estímulos e havendo a necessidade de uma revisão de planejamentos e orientações. Assim, a estimulação precoce, como forma preventiva, tem como objetivo principal fazer com que a criança se desenvolva potencialmente, possibilitando a mais completa integração com a família, a escola e a sociedade. Sob essa nova visão, é que entendemos a Educação Infantil como um dos locais adequado para o oferecimento de serviços de estimulação precoce, pois prima pela qualidade, fundamentando-se no cuidar, no educar e no brincar, por meio dos quais se busca o desenvolvimento integral da criança público-alvo da educação especial e sua inserção no meio social.

**Palavras-chave:** Estimulação precoce. Crianças público-alvo da educação especial. Educação infantil.

**Abstract:** This article aims to address the Early Stimulation as an important educational program for the development of the target group of special education children aged zero to three years. For this we start from the view of Vygotsky (2012) that the target public child's special education is subject to the same laws of development that children without disabilities, but in its development a few specifics. Thus, the target audience child's education of special education should be shared by all the same, changing only the stimuli and there is the need for a review of plans and guidelines. Thus, early stimulation as preventive aims to get children to develop potentially enabling tighter integration with the family, school and society. Under this new view is that we understand early childhood education as one of the suitable places for offering early intervention services because on quality taking account of the care, in education and play, through which seeks the integral development of children target audience of special education and its place in the social environment.

**Keywords:** Early stimulation. Target public children of special education. Early childhood education.

## 1 INTRODUÇÃO

Vivemos em uma sociedade em que os padrões estabelecidos para determinar um sujeito ideal (físico, moral, intelectual) são definidos conforme os padrões vigentes em cada época.

Sob a égide da inclusão, constantemente vemos a afirmação de que as diferenças são valorizadas, entretanto, quando aprofundamos nosso olhar para as

relações estabelecidas com as pessoas com deficiência, notamos que elas estão ainda envoltas numa névoa de preconceitos em que a visão da segregação se faz muito presente.

Com as crianças público-alvo da educação especial<sup>4</sup>, esse pensamento também é frequente, pois ainda é pouco difundido que as interações educacionais adequadas, realizadas desde os primeiros meses de vida, proporcionarão o pleno desenvolvimento daquela criança.

Vygotski (2012) aponta que quando uma criança com deficiência nasce, ela já ocupa um lugar diferenciado na sociedade, ou seja, vai estar sujeita aos estigmas, aos padrões históricos e culturais impostos.

A deficiência cria um desvio do tipo humano biológico estabelecido, ao provocar a perda de algumas funções, a falência ou deterioração de alguns órgãos, a reestruturação mais ou menos substancial de todo o desenvolvimento sobre novas bases, conforme o novo tipo; perturba, logicamente, o curso normal do processo de fixação da criança na cultura, já que a cultura está acomodada a uma pessoa sem deficiência, típica, está adaptada a sua constituição, e o desenvolvimento atípico condicionado pela deficiência, não pode fixar direta e imediatamente na cultura a criança com deficiência (VYGOTSKI, 2012, p. 27, tradução nossa).

Neste sentido não se deve evidenciar a deficiência de tal modo que possa ser causa da invalidez social da criança. Deve-se focalizar o que a criança pode alcançar e não aquilo que ela não pode fazer devido as suas limitações.

Ainda, de acordo com Vygotski (2012), a criança público-alvo da educação especial está sujeita as mesmas leis de desenvolvimento que a criança sem deficiência, porém, no seu desenvolvimento, há algumas especificidades.

Nesta lei, reside a mais importante posição de princípio da pedagogia da infância deficiente, ou seja: a essência psicológica da formação de reações condicionadas no cego (a percepção tátil dos pontos durante a leitura) e no surdo ( a leitura labial) é exatamente a mesma que na criança sem deficiência, e, por conseguinte, também a natureza do processo educativo das crianças deficientes, no fundamental, é a mesma que quando se trata de crianças sem deficiência (VYGOTSKI, p. 76, 2012, tradução nossa).

Desta forma, a educação da criança público-alvo da educação especial deve ser a mesma compartilhada por todos, mudando apenas os estímulos e havendo a necessidade de uma revisão de planejamentos e orientações, de modo a garantir uma maior experiência social e um maior desenvolvimento da criança com deficiência.

---

4 São crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação.

Segundo Vygotski (2012), não há como definir o grau de desenvolvimento ao qual a pessoa com deficiência pode chegar, pois isso dependerá da compensação e dos estímulos que abrirão novos caminhos para o desenvolvimento.

A educação de crianças com diferentes deficiências deve firmar-se em que, simultaneamente com a deficiência também estão dadas as tendências psicológicas de orientação oposta, estão dadas as possibilidades compensatórias para superar a deficiência e que precisamente são essas as que aparecem em primeiro plano no desenvolvimento da criança e devem ser incluídas no processo educativo como sua força motriz. Construir todo o processo educativo seguindo as tendências naturais da supercompensação significa não atenuar as dificuldades que derivam da deficiência, mas estender todas as forças para compensá-las, explicar somente tal tarefa e fazê-lo em tal ordem, que respondam a graduação do processo de formação de toda personalidade sob um novo ângulo (VYGOTSKI, 2012, p. 47 tradução nossa).

Deste modo, a aprendizagem da criança público-alvo da educação especial não está ligada à forma convencional de ensino, mas vai aprender e conseqüentemente se desenvolver por meio de aparatos diferenciados, sob novas estratégias de ensino. Portanto, o (a) professor (a) necessita ter um conhecimento científico para poder desenvolver um trabalho que possibilite o seu desenvolvimento integral.

Quando o professor se depara em sala de aula com uma criança com deficiência intelectual, visual, auditiva, física ou múltipla, se estabelece um questionamento sobre sua prática pedagógica. Muitas vezes, esse (a) professor (a) pergunta-se: Como posso trabalhar com esta criança? Que estratégias, utilizo para promover o desenvolvimento delas? Como posso estimular o desenvolvimento físico, cognitivo e social da criança público-alvo da educação especial presente em meu agrupamento?

É sob essas indagações que a estimulação precoce se apresenta como o primeiro programa educacional destinado ao atendimento da criança público-alvo da educação especial.

Os estudos sobre estimulação precoce surgiram nos Estados Unidos da América (EUA) em 1960 e tinham como fundamentos básicos: a carência afetiva, a privação cultural na infância e os estudos da teoria de Piaget. O objetivo dessas pesquisas era atuar no desenvolvimento das crianças com deficiências mentais ou das crianças que apresentavam alguma dificuldade de aprendizagem devido as suas condições de vida (CORREIA, 2011; HANSEL, 2012; PÉREZ-RAMOS; PÉREZ-RAMOS, 1992).

As pesquisas sobre a carência afetiva centravam-se nos seguintes pontos: a importância do papel da mãe como mediadora da estimulação da criança; a privação do afeto como catalizador da deficiência mental; a atuação paterna para

o estímulo da criança e o vínculo afetivo que deve haver entre mãe e filho para proporcionar uma maior interação (BOWLBY, 1960; HARLOW et al., 1963; SPITZ, 1945, 1965 apud PÉREZ-RAMOS; PÉREZ-RAMOS, 1992). Nota-se, a partir desses estudos, que, muitas vezes, os pais foram considerados a fonte dos problemas das crianças e por isso o foco do trabalho era a criança, não havendo nenhuma relação com o contexto familiar, educacional e comunitário.

Conforme Hansel (2012), os programas de estimulação precoce desse período tinham como características: “O modelo médico, ou seja, trabalho compensatório, baseado na relação profissional-criança, com ênfase na figura do profissional, o qual decidia sobre procedimentos de avaliação e intervenção. Nessa perspectiva, a criança era vista fora dos seus contextos, tendo que alcançar objetivos definidos pelos profissionais para que obtivessem assim maior grau de desenvolvimento” (HANSEL, 2012, p. 49-50).

Já as pesquisas sobre privação cultural começaram a se desenvolver a partir de 1950, sob um enfoque ambiental com consequências educacionais. Os trabalhos realizados procuravam fazer uma análise dos níveis “socioeconômicos, considerando as amplitudes da estimulação ambiental e seus resultados no desenvolvimento infantil” (PÉREZ-RAMOS; PÉREZ-RAMOS, 1992, p. 6), isolando fatores e delineando características de diferentes tipos de estimulação e seus efeitos no desenvolvimento mental. Isso possibilitou discriminar os efeitos específicos da falta de estimulação ambiental, devido à carência cultural nos vários níveis socioeconômicos: as crianças de nível socioeconômico baixo apresentavam um pobre rendimento intelectual, principalmente no seu desenvolvimento verbal; as crianças de nível socioeconômico alto apresentavam um rendimento insuficiente nas áreas cognitivas e motoras (PÉREZ-RAMOS; PÉREZ-RAMOS, 1992).

Esses estudos referentes à carência cultural e afetiva deram corpo à estrutura básica da estimulação precoce. Portanto, essa não surge com o intento de atender apenas às crianças com deficiência, mas seu objetivo principal era o de proporcionar às crianças estímulos para um maior desenvolvimento e rendimento escolar na parte linguística e cognitiva, como afirma Pérez-Ramos e Pérez-Ramos (1992, p. 8): “[...] a estimulação, também denominada estimulação psicossocial, referente às experiências que a criança adquire nos seus primeiros anos de vida, incentivam seu desenvolvimento, especialmente da linguagem, constituindo pressupostos importantes para a aprendizagem escolar. Há evidências de que o enriquecimento do ambiente acelera o processo evolutivo da criança”.

As pesquisas da teoria de Piaget proporcionaram, neste período, o desenvolvimento de novos conceitos na área cognitiva e o surgimento de procedimentos e instrumentos mais específicos para a detecção e a avaliação precoce em crianças

com ou sem deficiência (NASCIMENTO, 2010). “Estes conceitos colocam em evidência que a criança, desde os primeiros anos, revela indícios de desenvolvimento de suas capacidades mentais, tais como a atenção, a percepção, a intencionalidade e a memória, apresentando respostas específicas aos diferentes estímulos sensoriais” (PÉREZ-RAMOS; PÉREZ-RAMOS, 1992, p. 14).

Os estudos piagetianos contribuíram para o surgimento de programas de educação compensatória que deveriam ser iniciados nos primeiros anos de vida da criança, juntamente com um programa adequado ao ambiente familiar e um trabalho sistemático de saúde e de nutrição (PÉREZ-RAMOS; PÉREZ-RAMOS, 1992).

O primeiro programa de intervenção precoce iniciado nos Estados Unidos foi o *Head Start*, em 1965, com um caráter claramente compensatório, pois sua finalidade era potencializar as competências cognitivas, intelectuais, sociais além da saúde física e mental das crianças vindas de famílias de baixa renda (LOVE et al., 2008 apud ARAÚJO, 2012).

Em 1972, o programa *Head Start* passou a ser complementado pelo *Home Start*. De acordo com Pérez-Ramos e Pérez-Ramos (1992, p. 23), o programa *Home Start* era um programa de demonstração que buscava o desenvolvimento integral da criança em idade pré-escolar de 3 a 5 anos e se diferenciava do *Head Start* ao proporcionar atendimento à criança por meio do envolvimento da própria família. Esses programas de educação compensatória visavam diminuir os ciclos de pobreza, tendo como base os pressupostos que, dada a plasticidade do desenvolvimento nos primeiros anos de vida, uma intervenção nesse período teria efeitos mais eficazes no desenvolvimento das crianças.

Com a publicação, nos Estados Unidos, da *Public Law* nº 92-142 de 1975 e a *Public Law* nº 99-457 de 1986, os programas de estimulação precoce para crianças com deficiência ou em risco tiveram uma rápida expansão, “[...] reconhecendo que as crianças com deficiência devem ter iguais oportunidades para desenvolver o máximo das suas potencialidades” (CORREIA, 2011, p. 49).

Desta forma, concordamos com Sánchez-Caravaca (2006) quando diz que a estimulação precoce, desde o seu início nos anos de 1960, tornou-se um campo de muitas controvérsias tanto pela valorização sociopolítica, quanto pelos sujeitos a quem se deve destinar o atendimento, e também no que diz respeito às estratégias de intervenção. Conforme o autor mencionado, as intervenções estavam centradas quase que de forma exclusiva na criança e tinham por base um modelo clínico em que a maioria dos programas adotava métodos comportamentais que procuravam ensinar às crianças novas habilidades.

Na década de 1980, aconteceu um novo enfoque nos serviços de estimulação precoce. As pesquisas sobre o desenvolvimento infantil destacaram que o desenvolvimento das crianças é influenciado diretamente pela família e pelo meio

social, por isso o atendimento à criança com deficiência passa a envolver o grupo familiar e os contextos sociais em que ela está inserida (HANSEL, 2012).

A partir dos anos de 1990, o campo da estimulação precoce sofre a influência de dois modelos explicativos de desenvolvimento: o Ecológico de Bronfenbrenner (1979, 1987 apud HANSEL, 2012) e o Transacional de Sameroff e Chandler (1975 apud HANSEL, 2012). Esses modelos explicativos proporcionaram uma evolução nos serviços de estimulação precoce.

Por influências desses dois modelos explicativos, as práticas de estimulação precoce evoluem para um modelo centrado na família, cujas necessidades e desejos norteiam toda a prestação de serviços, reconhecendo-se que as relações entre os vários membros da família, assim como as relações entre a família e a comunidade em que está inserida são importantes para o funcionamento familiar e para o desenvolvimento da criança (HANSEL, 2012, p. 50).

Essa mudança de visão apontou para a questão do contexto familiar de forma mais precisa, pois deixou de ser um elemento secundário para se tornar “[...] imprescindível em qualquer processo de intervenção” (SÁNCHEZ-CARAVACA, 2006, p. 77).

Vale ressaltar que os programas de estimulação precoce também se desenvolveram em outros países como Argentina, Portugal e Espanha.

Em Portugal, as primeiras experiências tiveram início na década de 1970, com a criação no Centro de Paralisia Cerebral, em Lisboa, de um programa de intervenção precoce para crianças com paralisia cerebral. A partir da publicação do Despacho Conjunto 891/99, as crianças com idade entre 0 e 5 anos de idade, com necessidades educacionais especiais ou em risco de desenvolvê-las, e as suas famílias têm o direito de usufruir dos serviços de intervenção precoce. Em 2009, o Decreto-lei nº 281 cria o Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância, um conjunto organizado de entidades institucionais e de natureza familiar, com o objetivo de garantir condições de desenvolvimento para as crianças com funções ou estruturas do corpo que limitam o crescimento pessoal, social e a sua participação nas atividades típicas para a idade, bem como para as crianças com risco grave de atraso no desenvolvimento (CAMPOS, 2010).

Na Argentina, a estimulação precoce começou a ser trabalhada pelo intermédio da médica neuropediatra Lydia Coriat, entre os anos de 1960 e os de 1970, tendo como foco uma visão psicanalítica. Segundo essa pesquisadora, os bebês com Síndrome de Down, para se desenvolverem, necessitariam trabalhar a sua condição orgânica, seus limites no desenvolvimento e a sua constituição psíquica, de uma forma interdisciplinar, buscando a produção de um sujeito de desejo (COSTA, 2013).

A estimulação precoce deveria ser realizada por meio de técnicas psicopedagógicas e psicomotoras, com fundamentos teóricos baseados no conhecimento da teoria da maturação neurológica, da teoria do desenvolvimento cognitivo e da teoria do desenvolvimento afetivo”. Dessa forma, estabeleceu parâmetros para a realização dos atendimentos propostos. Justificou o tratamento em estimulação precoce como “meio de propiciar a produção/parição de um sujeito do desejo”, alertando que “não interessa a produção de autômatos por melhor que funcionem” (CORIAT, 1997, p.72 apud COSTA, 2013, p. 24-25).

Na Espanha, a estimulação precoce, que atende pelo nome de *atención temprana*, começou a se desenvolver por volta de 1979, a partir da Primeira Conferência Internacional sobre Estimulação Precoce em que se estabeleceu a necessidade de uma educação precoce para as crianças com distúrbios ou deficiências. Depois desta conferência, cada região foi desenvolvendo um procedimento particular, que, na maioria das vezes, correspondia a uma solução mais imediata às demandas surgidas e partiam principalmente do esforço e interesse dos pais e dos profissionais na busca do atendimento da criança com deficiência (SÁNCHEZ-CARAVACA; GIL, 2012). Em 1985, o Ministério da Educação espanhol publicou um Decreto Real que organizou o direito de todas as crianças serem educadas em um ambiente normal, estabeleceu as tipologias de centros, apoios e criou as primeiras equipes de multiprofissionais de intervenção precoce em quase todas as províncias espanholas. Essas equipes colaboraram para a inscrição experimental de crianças com deficiências, menores de 3 anos, em escolas maternas (SÁNCHEZ-CARAVACA; GIL, 2012).

## 2 OBJETIVO

Este artigo tem o objetivo de abordar a estimulação precoce como um importante programa educacional para o desenvolvimento das crianças público-alvo da educação especial na faixa etária de 0 a 3 anos.

## 3 METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica cuja principal “característica é o fato de que o campo onde será feita a coleta de dados é a própria bibliografia sobre o tema ou objeto que se pretende estudar” (TOZONI-REIS, 2009, p. 25).

A intenção não foi de fazer um levantamento completo do tema, mas selecionar o que pareceu mais pertinente para a construção do artigo, buscando fazer uma relação entre estimulação precoce, crianças público-alvo da educação especial e educação infantil.

## 4 DISCUSSÃO

### 4.1 A estimulação precoce: conceito

A expressão “estimulação precoce” vem da tradução do termo em espanhol “estimulación temprana” e “estimulación precoz”. Ela deriva também do termo em inglês “early stimulation” ou “early intervention” (QUEIROZ; PÉREZ-RA-MOS, 1974 apud NASCIMENTO, 2010).

O termo estimulação precoce tem recebido vários significados na prática educacional. Não existe um consenso na literatura quanto ao seu uso, podendo serem encontradas outras nomenclaturas como: estimulação essencial, educação precoce, atenção precoce, intervenção precoce e intervenção essencial (GORETTI, 2012; COSTA, 2013; HANSEL, 2012).

Esta indefinição quanto à nomenclatura acontece pelos significados que se dão aos termos “estimulação” e “precoce”. A palavra “precoce” gera alguns equívocos, remetendo a ações antecipadas, prematuras, fora do tempo, no sentido de acelerar o desenvolvimento da criança, tornando-a superdesenvolvida. Entretanto, esse termo deve ser entendido como uma ação pontual, no momento certo, por meio de estímulos adequados e necessários ao bom desenvolvimento da criança público-alvo da educação especial (PAINEIRAS, 2005).

Quanto à palavra “estimulação” deve-se entendê-la como uma forma de “proporcionar à criança diversos tipos de oportunidades de experimentar, explorar e brincar com os objetos ao redor dela. Isso inclui movimentos corporais e o uso de todos os sentidos, principalmente a visão, audição e tato” (WERNER, 1994 apud PAINEIRAS, 2005, p. 51).

Hansel (2012) aponta que a mudança conceitual e terminológica nos programas de estimulação precoce acontece porque ela tinha como base uma função reabilitadora, centrada basicamente na criança com deficiência ou transtorno. Contudo, tem-se usado o termo “atenção precoce” que implicaria a adoção de uma perspectiva preventiva, social e ecológica do desenvolvimento, na qual a família tem papel preponderante e os serviços são organizados de forma interdisciplinar visando ao desenvolvimento global da criança.

García Sanches (2003) considera que:

A atenção precoce deve ser entendida como um conjunto de atuações dirigidas à criança, à família e ao meio, desenvolvidas pela ação coordenada de profissionais e equipes interdisciplinares, com a finalidade de assegurar os recursos necessários para prevenir, detectar e dar uma resposta imediata, planejada com caráter global, sistemática, dinâmica e integral às necessidades transitórias ou permanentes da população infantil que na primeira infância (0-6 anos), apresenta transtornos em seu desenvolvimento ou risco de tê-los (GARCÍA SANCHES (2003) apud AMBRÓZIO, 2009, p. 23).

Podemos notar no conceito de atenção precoce uma ampliação do modelo antigo proposto para esse atendimento. Assim, há um entrelaçamento da “vertente da reabilitação da intervenção psicossocial e da educação dando forma a um processo integral que objetiva o desenvolvimento harmônico da criança nos mais diversos contextos” (COSTA, 2013, p. 26-27).

Outro termo adotado em substituição a estimulação precoce é “estimulação essencial”, que apresenta uma maior clareza e abrangência da necessidade dessa intervenção. Assim, a estimulação não seria destinada apenas às crianças público-alvo da educação especial, mas a todas as crianças, sejam elas com ou sem deficiências. Segundo Arce e Silva (2012, p. 178), a estimulação não consistiria em adiantar ou antecipar as “perdas futuras, mas sim tomá-la como uma estimulação necessária; uma vez que essa não deve ser somente destinada a crianças comprometidas por alguma disfunção neurológica ou motora específica, mas destinada a todos os bebês”.

Conforme Paineiras (2005), muitos autores diferenciam estimulação precoce da “intervenção precoce”. A estimulação precoce teria um caráter socioeducativo, buscando promover uma melhora na qualidade de vida, permitindo à criança adquirir condições internas e externas para constituir-se enquanto “ser, pessoa e sujeito, ultrapassando comprometimentos motores e cognitivos” (PAINEIRAS, 2005, p. 54). Já a “intervenção precoce” possuiria um significado mais voltado para a prática em si, ou seja, para a formulação e a execução de planos de ação. Esse planejamento de intervenção teria um papel mais abrangente que alcançaria não só a criança, mas sua família ou cuidador e os vários ambientes onde está inserida como: hospitais, escolas, casas. Tudo isso com o intuito de “promover tanto os aspectos profiláticos quanto o diagnóstico de algum desvio no desenvolvimento” (PAINEIRAS, 2005, p. 54).

Já a “educação precoce” estaria voltada “à intervenção ao nível educacional, no sentido de estabelecer um conjunto de medidas que ajudem a criança a adquirir o maior número possível de competências, tendo em vista o seu desenvolvimento” (CORREIA, 2011, p. 52). Assim, a educação precoce seria aquela realizada na rede de ensino, desenvolvida exclusivamente por professores, visando à inclusão da criança público-alvo da educação especial na escola regular.

No entanto, as Diretrizes Educacionais sobre Estimulação Precoce (BRASIL, 1995) adotam o uso do termo “estimulação precoce” por ser um termo já consagrado internacionalmente e por ter o sentido de proporcionar ações que procuram atenuar, evitar ou compensar as deficiências que, por acaso, possam ter nascido com a criança e suas consequências. O documento mencionado define a estimulação precoce como “conjunto dinâmico de atividades e recursos humanos e ambientais incentivadores que são destinados a proporcionar à criança, nos primeiros anos de vida, experiências significativas para alcançar pleno desenvolvimento no seu processo evolutivo” (BRASIL, 1995, p. 11).

Desta definição, pode-se entender que a estimulação precoce busca proporcionar serviços, apoios e recursos que procuram atender as necessidades das crianças e as da família, apresentando-se como uma importante ferramenta preventiva e assistencial para promover o desenvolvimento infantil. Retira-se, ainda, desta definição, o público-alvo da educação especial a quem é dirigido os serviços de estimulação precoce: crianças pequenas com idade entre 0 e 3 anos que tenham alguma deficiência (física, mental, auditiva, visual ou múltiplas) ou que pertençam ao grupo de alto risco (BRASIL, 1995).

Nos primeiros anos de vida da criança, o desenvolvimento cerebral é mais rápido e alcança maior extensão do que em qualquer outra etapa da vida, mas ele também é mais vulnerável, pois é suscetível a fatores nutricionais, de interação, de cuidado e de estimulação. Neste sentido, ações ideais para a promoção do desenvolvimento infantil são aquelas que permitem antecipar-se ao dano e, de certa forma, preveni-lo. De acordo com García Sanches (2001, 2003 apud HANSEL, 2012), existem três formas de prevenção: a primária, a secundária e a terciária.

A prevenção primária é aquela que é feita antes de qualquer indício de deficiência, risco ou atraso no desenvolvimento, ou seja, são aquelas estratégias que acontecem como prevenção ao aparecimento do transtorno e que se aplicam à população em geral. Essa prevenção caracteriza-se pela “necessidade de otimizar ou manter os níveis de saúde e bem-estar, alcançados pela população infantil, referenda-se por programas antecipatórios que enfatizem o emprego de ações divulgadoras e promocionais, destinadas a fortalecer o processo evolutivo integral na primeira infância” (COSTA, 2013, p. 14). Nela, estão incluídos os serviços de saúde, de educação e sociais.

Já a prevenção secundária estende sua esfera de atuação à criança que, sob o impacto dos fatores de risco, é considerada suscetível à aquisição de distúrbios no seu desenvolvimento. “A implantação de programas compensatórios nesse contexto considera atualmente as classificações de natureza biológica e ambiental, a identificação das características de vulnerabilidade no desenvolvimento infantil e a carência afetiva e sociocultural” (PÉREZ-RAMOS, 1990 apud COSTA, 2013, p. 14). Costa (2013) ainda destaca que o objetivo da prevenção secundária é a detecção e o diagnóstico precoce para poder amenizar as deficiências que já tenham se instalado. Estão inclusos, nessa prevenção, os serviços de obstetrícia, neonatologia, pediatria, os serviços educacionais e sociais e o envolvimento familiar.

No que se refere à prevenção terciária, essa busca minimizar os efeitos e reduzir ao máximo o transtorno ou a deficiência constatada mediante avaliação contínua e acompanhada de oportuna intervenção. Agrupando todas as atividades desenvolvidas com a criança, sua família e o seu meio, objetiva melhorar as condições de desenvolvimento da criança e pode ser feita em hospitais, escolas e pela família. “A prevenção terciária pode ser dividida em quatro etapas: a

avaliação inicial da criança, a intervenção terapêutica, a avaliação e controle dos resultados e os encaminhamentos de que a criança necessita” (FEAPAT, 2004 apud HANSEL, 2012, p. 33).

De acordo com Soejima e Bolsanello (2012, p. 67): “A prevenção, de qualquer nível, será efetiva quando se fundamentar em teorias sólidas, incluir a criança, sua família e a escola e for conduzida por pessoas capacitadas, capazes de seguir sistematicamente programas e procedimentos de intervenção (BRITO DE LA NUEZ et al., 2006). Além disso, a prevenção deve ser adequada à cultura e à idade das crianças”.

Assim, a estimulação precoce como forma preventiva tem como objetivo principal fazer com que a criança desenvolva potencialmente suas capacidades de desenvolvimento e de bem-estar, possibilitando a mais completa integração com a família, a escola e a sociedade.

#### **4.1.1 Estimulação precoce, inclusão, Educação Infantil e Atendimento Educacional Especializado**

Na perspectiva da inclusão, os serviços de estimulação precoce seriam direcionados às crianças em práticas de colaboração, de convivência, de aceitação, que promoveriam a sua interação com a família, com a vizinhança, com a creche e com a escola. Ou seja, a “organização e a execução desses programas implicariam na participação de todos aqueles que convivem e atuam com a criança, além dos profissionais da área da saúde” (OLIVEIRA; PADILHA, 2013, p. 207).

Assim, apresenta-se uma mudança no foco do atendimento e da intervenção das crianças pequenas e dos bebês, havendo um deslocamento desse atendimento das instituições especializadas para as necessidades da família e da criança no espaço escolar e no contexto comunitário, “buscando organizar ambientes adaptados às necessidades das crianças e formas de comunicação e de relações psicoafetivas que possibilitem o seu desenvolvimento integral” (BRUNO, 2006 apud OLIVEIRA; PADILHA, 2013, p. 208).

Sob essa nova visão, é que entendemos a Educação Infantil como um dos locais adequado para o oferecimento de serviços de estimulação precoce. A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança até os 5 anos em vários aspectos como os físicos, os psicológicos, os intelectuais e os sociais. Nela, as crianças desenvolvem a linguagem, a psicomotricidade e interagem com o mundo a sua volta. Muitas são as vantagens que uma escola de Educação Infantil proporciona a qualquer criança, independente de sua condição física, intelectual ou emocional (DRAGO, 2014).

Na Educação Infantil assim como na estimulação precoce, o objetivo principal é fomentar o desenvolvimento global da criança, apreçoando a importância

de estímulos para o desenvolvimento infantil. A estimulação que a criança recebe desde que nasce e que se estende aos primeiros anos de vida é indispensável para o seu desenvolvimento, pois lhe permite atingir novas fases, proporcionando que ela experimente e conviva com pessoas, gerando experiências enriquecedoras. Conforme explica Mendes:

Nos primeiros anos de vida, devem ser abertas janelas de oportunidades para que a criança aprenda determinados tipos de aprendizagem, que se não forem adquiridas neste período crítico se tornam difíceis, quando não impossíveis, de serem adquiridas mais tarde. Assim, as descobertas científicas têm colocado cada vez mais em evidência a importância dos primeiros anos de vida e o papel que o ambiente tem nesse processo, e esse avanço tem implicado uma crescente preocupação social com o cuidado e a Educação Infantil (MENDES, 2010, p. 48).

Concordamos com Paineiras (2005, p.71) quando afirma que “um espaço físico e social desprovido de estimulação tem efeitos debilitantes e são fatores causadores ou precipitadores de deficiências, sobretudo no desenvolvimento de capacidades e habilidades cognitivas e sociais”. Assim, estar atento aos fatores emocionais, físicos, sociais e cognitivos significa prevenir eventuais atrasos do desenvolvimento e compensar determinadas carências que podem advir do ambiente familiar (MULAS, 2007).

A educação especial apresenta-se como uma modalidade de ensino transversal que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades da educação. A responsabilidade da educação especial é de organizar serviços, recursos e estratégias de acessibilidade, por meio dos quais se busca eliminar barreiras que possam dificultar ou impedir o pleno acesso das pessoas com deficiência à educação.

Outra previsão da educação especial é o Atendimento Educacional Especializado (AEE) que é definido como “um serviço que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem barreiras para plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas” (BRASIL, 2008, p. 10).

Na educação infantil, o AEE apresenta-se como uma ferramenta de fundamental importância para o desenvolvimento das crianças com deficiência desde os primeiros anos de vida, dando-lhes “acessibilidade física e pedagógica aos brinquedos, aos mobiliários, às comunicações e informações, utilizando-se da Tecnologia Assistiva como área que agrega recursos e estratégias de acessibilidade” (BRASIL, 2015, p. 4).

A educação é um direito de todas as pessoas. Para a criança com deficiência, esse direito deve garantir o acesso à Educação Infantil e ao Atendimento Educacional Especializado. Deste modo, as creches e pré-escolas precisam elaborar um Projeto Político Pedagógico (PPP) que garanta acesso e permanência das crianças público-alvo da educação especial e também das crianças sem deficiências.

O Atendimento Educacional Especializado quando previsto no Projeto Político Pedagógico precisa ser organizado conforme o artigo 10 da Resolução nº 04/2009.

I – sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos; II – matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola; III – cronograma de atendimento aos alunos; IV – plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas; V – professores para o exercício da docência do AEE; VI – outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção; VII – redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE (BRASIL, 2009, p. 2).

Essa previsão, nas creches e pré-escolas, abre a oportunidade para que toda comunidade escolar (pais, alunos, professores, gestores, funcionários) conheçam e participem desse serviço.

Neste sentido, o professor do Atendimento Educacional Especializado assume o papel de fazer a identificação da criança público-alvo da educação especial por meio de um estudo de caso em que são levadas em conta as necessidades e as habilidades da criança. Esse estudo possibilita que sejam propostas formas de eliminar as barreiras existentes no ambiente (BRASIL, 2015).

A partir do estudo de caso, o professor do AEE elabora o plano de Atendimento Educacional Especializado que define o tipo de atendimento destinado à criança; identifica os recursos de acessibilidade necessários; produz e adequa materiais e brinquedos; seleciona os recursos de Tecnologia Assistiva a serem utilizados; acompanha o uso dos recursos no cotidiano da Educação Infantil, verificando sua funcionalidade e aplicabilidade; analisa o mobiliário; orienta os professores e as famílias quanto aos recursos de acessibilidade a serem utilizados e o tipo de atendimento destinado à criança. O professor do AEE também se articula com as demais áreas de políticas setoriais, visando ao fortalecimento de uma rede intersetorial de apoio ao desenvolvimento integral da criança (BRASIL, 2015, p. 05).

Sob esta perspectiva, o atendimento que é feito à criança com deficiência é deslocado da sala de recursos multifuncionais para o contexto da instituição de Educação Infantil. Ou seja, o professor do Atendimento Educacional Especializado irá atuar em todos os ambientes que a criança público-alvo da educação especial frequente na Educação Infantil como: “berçário, solário, parquinho, sala de recreação, refeitório, entre outros, onde as atividades comuns a todas as crianças são adequadas às suas necessidades específicas” (BRASIL, 2015, p. 5).

Para que haja uma efetiva aplicação do plano elaborado pelo professor do Atendimento Educacional Especializado, há necessidade de uma articulação com o professor regente, com o qual se procura fazer uma discussão das necessidades e das habilidades das crianças público-alvo da educação especial, tendo por base o seu contexto educacional e sempre levando em conta que o Atendimento Educacional Especializado não substitui as atividades curriculares da Educação Infantil.

Então, a principal atribuição do professor do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil “é identificar barreiras e implementar práticas e recursos que possam eliminá-las, a fim de promover ou ampliar a participação da criança com deficiência em todos os espaços e atividades propostos no cotidiano escolar” (BRASIL, 2015, p. 5).

Para as crianças que possuem uma necessidade específica gerada pela sua deficiência é necessário, além do trabalho do professor do Atendimento Educacional Especializado com o professor regente, o acesso a serviços especiais de ensino como “ensino, tradução e interpretação de Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS, de guia intérprete e de apoio às atividades de locomoção, mobilidade, alimentação e cuidados específicos da criança com deficiência” (BRASIL, 2015, p. 6).

Deste modo, o desenvolvimento pode e deve ser potencializado por meio das relações estabelecidas na educação infantil, principalmente quando as relações estão fundamentadas em um projeto político pedagógico direcionado para o desenvolvimento da criança público-alvo da educação especial. Pois essas crianças necessitam de serviços, “estratégias instrucionais, tratamentos terapêuticos, equipamentos especiais ou ambientes estimuladores que sejam diferentes daqueles necessários para as crianças com desenvolvimento normal” (MENDES, 2010, p. 49).

Assim, o trabalho desenvolvido na Educação Infantil deve primar pela qualidade, fundamentando-se no cuidar, no educar e no brincar. Desta forma, as intervenções com as crianças público-alvo da educação especial devem ser realizadas durante as brincadeiras, as rotinas e as atividades que ocorrem ao longo do período que a criança está na escola e devem buscar o desenvolvimento integral por meio de sua inserção no meio social.

## 5 CONCLUSÕES

Diante do exposto, podemos dizer que este artigo teve o objetivo de fazer um estudo da estimulação precoce ao entendê-la como um processo educacional que visa promover o desenvolvimento integral da criança público-alvo da educação especial e que vem passando por transformações e mudanças conforme os ideais político-pedagógicos vigentes em cada período.

No âmbito da rede regular, a estimulação precoce propicia que a criança com deficiência desenvolva de forma plena os aspectos cognitivos, físicos e sociais.

Assim, as crianças público-alvo da educação especial, presentes na Educação Infantil, só têm a ganhar quando há uma parceria entre o professor do Atendimento Educacional Especializado e o professor da rede regular.

Essa parceria é feita por meio de um planejamento conjunto, da elaboração das atividades e do entendimento que a criança público-alvo da educação especial tem as mesmas condições de desenvolvimento que as crianças sem deficiência, sendo que o que ela precisa é ser estimulada em todas as atividades que são desenvolvidas na educação infantil. Deste modo, quanto mais os professores propiciarem àquelas crianças experiências de aprendizagem, maior será o seu desenvolvimento, pois, como ressalta Vygotski (2012), o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento.

Concordamos com Carneiro (2012, p. 91) quando diz:

O trabalho de colaboração não se destina apenas a favorecer aos alunos com deficiência, mas beneficia a todos os alunos. Construir uma prática flexível capaz de atender as diferenças individuais e oportunizar outras formas de aprendizagem a todos os alunos promove um ambiente educacional democrático e justo, além de promover a prática reflexiva do professor, elemento indispensável para o novo paradigma que a educação inclusiva aponta (CARNEIRO, 2012, p. 91).

Portanto, uma educação infantil inclusiva é aquela que busca estimular o desenvolvimento de todas as crianças que frequentam este espaço. Ou seja, é aquela que vê nas crianças as potencialidades e entende que a diversidade humana não pode ser motivo de exclusão.

## REFERÊNCIAS

AMBROZIO, C. R. *Participação de mães na avaliação do desenvolvimento do bebê com Síndrome de Down, realizada pelo psicólogo, na estimulação precoce*. 2009. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Programa de Pós-Graduação em Educação, Curitiba, 2009.

ARAÚJO, E. R. *Efeitos de um programa de intervenção precoce baseado no modelo mais que palavras – HANEN, para crianças menores de três anos com risco de autismo*. 2012. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Programa de Pós-Graduação em Educação, Natal, 2012.

ARCE, A; SILVA, J. C. *É possível ensinar no berçário?: o ensino como eixo articulador do trabalho com bebês (6 meses a 1 ano de idade)*. In: ARCE, A; MARTINS, L. M. (Org.). *Ensinando aos pequenos de zero a três anos*. 2. ed. Campinas: Editora Alínea, p. 163-186. 2012.

BOWLBY, J. **Aflicção e luto na infância e na primeira infância**. Rio de Janeiro: Companhia Freud, 1960.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Nota Técnica Conjunta nº 02/2015/MEC/SECADI/DPEE-SEB/DICEI**. Orientações para a organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília- DF: MEC, 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Diretrizes educacionais sobre estimulação precoce: o portador de necessidades educativas especiais**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial (SEESP), 1995.

CAMPOS, A. R. **Intervenção precoce e a família: estudo de caso de uma criança em risco**. 2010. 88 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Minho, Instituto de Educação. Minho/Portugal, 2010.

CARNEIRO, R. U. C. Educação inclusiva na Educação Infantil. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 8, n. 12, p. 81-95, jan./jun. 2012.

CORREIA, N. C. C. C. **A importância da intervenção precoce para as crianças com autismo na perspectiva dos educadores e professores de educação especial**. 2011. 143 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa, Portugal, 2011.

COSTA, R. C. G. F. **O estado do conhecimento sobre estimulação precoce no conjunto de teses e dissertações brasileiras no período entre 2000 e 2011**. 2013. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Programa de Pós-Graduação em Educação-Sector de Educação, Curitiba, 2013.

DRAGO, R. **Inclusão na Educação Infantil**. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

GORETTI, A. C. S. **A relação mãe-bebê na estimulação precoce: um olhar psicanalítico**. 2012. 133 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Católica de Brasília, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Brasília, 2012.

HANSEL, A. F. **Estimulação precoce baseada em equipe interdisciplinar e participação familiar: concepções de profissionais e pais**. 2012. 139 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Programa de Pós-Graduação em Educação – Setor de Educação, Curitiba, 2012.

HARLOW, H. F.; HARLOW, M. K.; HANSEN, E. W. **The maternal affectional system of rhesus monkeys**. RHEINGOLD, H. L. (org.) *Maternal Behavior in Mammals*. New York: John Wiley & Sons, 1963. p. 254–281.

MENDES, E. G. **Inclusão marco zero: começando pelas creches**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010.

- MULAS, J. P. **Análisis de un modelo de seguimiento en atención temprana**. 2007. 434 f. Tesis (Doctorado en Educación) – Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid. Espanha, 2007.
- NASCIMENTO, A. L. **As primeiras aprendizagens da criança surda**. 2010. 154 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Ciências Humanas) – Universidade do Grande Rio “Prof. José de Souza Herdy”, Escola de Educação, Ciências, Letras, Artes e Humanidades, Rio de Janeiro, 2010.
- OLIVEIRA, I. M.; PADILHA, A. M. L. Atendimento educacional especializado para crianças de zero a três anos. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C.R; CAIADO, K. R. M. (Org.). **Prática pedagógica na educação especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado**. Araraquara: Junqueira & Marin, p.197-218, 2013.
- PAINEIRAS, L. L. **Narrativas sobre estimulação precoce evidenciando as particularidades de crianças portadoras da Síndrome Alcoólica Fetal**. 2005. 142 f. Dissertação (Mestrado) – Instituto Fernandes Figueira da Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2005.
- PÉREZ-RAMOS, A. M. Q.; PÉREZ-RAMOS, J. **Estimulação precoce: serviços, programas e currículos**. 2 ed. Brasília: Ministério da Ação Social/Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1992.
- SÁNCHEZ-CARAVACA, J. **La eficacia de los programas de atención temprana en niños de riesgo biológico: estudio sobre los efectos de un programa de atención temprana en niños prematuros en su primer año de vida**. 2006. 303 f. Tese (Doutorado) – Universidad de Murcia– Facultad de Psicología, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Murcia, 2006.
- SÁNCHEZ-CARAVACA, J.; GIL, I. C. Aplicación de programas de atención temprana siguiendo un modelo educativo. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 43, p. 33-48, jan./mar. 2012.
- SOEJIMA, C. S; BOLSANELLO, M. A. Programa de intervenção e atenção precoce com bebês na educação infantil. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 43, p. 65-79, jan./mar. 2012.
- TOZONI-REIS, M. F. de C. **Metodologia da pesquisa**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009.
- VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas : fundamentos de defectologia**. Traducción Julio Guillermo Blank. Madrid: Machado Grupo de Distribucion, 2012. v.5.

# 14

## CAPÍTULO

# **IMPLANTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CATALÃO-GO E O TRABALHO DO PROFESSOR DE APOIO À INCLUSÃO: POLÍTICAS, PRÁTICAS E DESAFIOS**

*Carolina dos Santos Arioza<sup>1</sup>*

*Dulcéria Tartuci<sup>2</sup>*

---

1 <sup>1</sup>Programa de Pós-Graduação em Educação, Unidade Acadêmica Especial de Educação, Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão, Catalão/GO, Brasil

2 <sup>2</sup>Programa de Pós-Graduação em Educação, Unidade Acadêmica Especial de Educação, Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão, Catalão/GO, Brasil

E-mail de contato: carolarioza@hotmail.com; dutartuci@brturbo.com.br

**Resumo:** Este artigo tem como objetivo apresentar a compressão de como se deu o processo de implantação da Educação Especial numa perspectiva inclusiva nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Catalão e como se organizou o trabalho do professor de apoio à inclusão nesse contexto. Primeiramente, é levantado o histórico da inclusão escolar na rede municipal. Depois, discute-se a organização do trabalho do professor de apoio nesse processo. Para o desenvolvimento da pesquisa foram utilizadas análise de documentos, entrevistas e aplicação de questionários aos professores de apoio visando compreender o processo de implantação e, também, a realidade atual da inclusão no município. O estudo foi embasado em documentos legais sobre a educação especial, como a Declaração de Salamanca, e em estudos bibliográficos. Apesar da implantação da inclusão na rede municipal de Catalão ser bastante recente, é importante lembrar que a inclusão tem início bem antes do município assinar qualquer termo de adesão, visto que, os alunos público-alvo da Educação Especial possuem, por lei, o direito ao acesso à escolarização. Entretanto, nota-se que a realidade ainda se apresenta distante de efetivar com sucesso as políticas inclusivas existentes.

**Palavras-chave:** Educação inclusiva. Políticas públicas. Municipalização. Professor de apoio à inclusão.

**Abstract:** This article aims to understand how was the Special Education deployment process in an inclusive approach in the schools of the Municipal Network of Catalan Teaching and how they organized the work of the teacher to support the inclusion in this context. First up is the history of school inclusion in public schools. Then we discuss the issue of teacher support network work. For the development of the survey were used to analysis of documents, interviews and questionnaires to support teachers in order to understand not only the deployment process but also the current reality of inclusion in the municipality. The study was based on legal documents on special education, such as the Salamanca Statement and bibliographic study. Despite the implementation of inclusion in municipal Catalan be fairly recent, it is important to remember that inclusion begins well before the city sign any term of membership, as the Special Education target public students have, by law, the right of access to schooling. However the reality still has far to effect the existing inclusive policies successfully.

**Keywords:** Inclusive education. Public policy. Teacher support inclusion.

## 1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho busca apresentar a compreensão de como se deu o processo de implantação da educação inclusiva nas escolas da rede municipal de ensino do município de Catalão–GO, bem como os entraves, os desafios e as possibilidades presentes neste processo. Buscou-se por meio da análise de documen-

tos, entrevistas e aplicação de questionários, perceber como vem sendo trilhado o caminho da inclusão na rede e como está organizado o trabalho do professor de apoio à inclusão<sup>3</sup> nesse contexto. O artigo foi dividido em duas partes. Na primeira, faz-se um histórico dos primeiros 5 anos de Educação Especial numa perspectiva inclusiva na Rede Municipal de Ensino. Na segunda parte, discute-se como está organizado o trabalho do professor de apoio nas escolas de rede municipal, levantando aspectos importantes, como a formação desses profissionais e as funções que eles estão desempenhando na escola.

Este trabalho não tem como objetivo principal apresentar um histórico da legislação brasileira em relação à educação especial, todavia é importante destacar algumas dessas leis, decretos e portarias que foram de grande importância para delinear o ideal de inclusão presente no discurso atual, bem como, auxiliar na compreensão do histórico aqui discutido.

A Constituição de 1988 estabelece a educação como um direito de todos, sem qualquer tipo de discriminação e institui em seu Art. 208, inciso III “Atendimento Educacional Especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Segundo Mendes (2010), a Constituição Federal Brasileira de 1988 “traçou as linhas mestras visando à democratização da educação brasileira [...] Ela assegurou que a educação de pessoas com deficiência deveria ocorrer, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Após 1988, foram vários os avanços no que diz respeito à legislação em relação à Educação Especial. Novas leis, decretos e portarias foram sendo sancionados, seguindo o discurso apontado por documentos pioneiros na área, como a Declaração Mundial de Educação para Todos (BRASIL, 1990) e a Declaração de Salamanca (1994). A Lei nº 9.394/96 da LDBEN, reforça a Constituição de 1988 e prioriza a expansão de matrículas na rede pública regular, além de conceber a educação especial como modalidade de ensino. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) define que a Educação Especial deve ser realizada de forma complementar ou suplementar à escolarização dos estudantes com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação, matriculados em classes comuns do ensino regular. Assim, a educação especial deixou de ser vista como uma questão vinculada somente à educação, tornando-se um direito do cidadão. Como nos lembra Santos (2013): “A política de inclusão escolar, de acordo com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), ratificada pelo Brasil por meio dos Decretos

---

3 Considerando a definição de professor de apoio à inclusão podemos afirmar que os profissionais que atuam nesta função na rede municipal de Catalão, em geral não são licenciados (ver Quadro 1), portanto, não podemos nomeá-los deste modo. Todavia mantemos o termo “professor de apoio à inclusão” por ser a forma como são tratados na rede de ensino.

nº 186, de 2008 e nº 6.949, de 2009, se respalda no princípio de que a educação inclusiva é uma questão de direitos humanos” (2013, p. 281).

Em 1999, o Decreto nº 3.298, que regulamenta a Lei nº 7.853/89, sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, define a educação especial como modalidade transversal a todos os níveis e abrange todas as modalidades de ensino, ou seja, perpassa desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. Em 2001, dando continuidade aos avanços legais, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, em sua Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2, afirma que: “Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (BRASIL, 2001).

A resolução CNE/CEB 04/2009, instituiu as diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, e preconiza em seu Art. I o direito à matrícula dupla:

Para a implementação do Decreto nº 6.571/2008, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (BRASIL, 2009).

Além de outras especificações, como as funções do AEE, a definição do público-alvo da educação especial e a formação do profissional para atuar nas salas de recursos multifuncionais também estão previstas nessa resolução.

Esses e outros documentos, que norteiam a política de educação especial no país atualmente, são de grande importância para compreender o processo de implementação da educação numa perspectiva inclusiva nos municípios, visto que a municipalização da educação especial, por mais que esteja inserida dentro de um contexto nacional, é dotada de particularidades, que serão discutidas no decorrer deste trabalho.

## 2 METODOLOGIA

A pesquisa aqui apresentada está vinculada ao Observatório Nacional de Educação Especial (Oneesp) e ao Observatório Goiano de Educação Especial (Ogeesp). O projeto foi submetido e aprovado por meio do Parecer nº 291/2011 emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar.

O trabalho foi desenvolvido no município de Catalão – GO no ano de 2014. Para alcançar o objetivo proposto, foram realizadas visitas à Secretaria Municipal

de Educação e ao Conselho Municipal de Educação visando ao levantamento de escolas, profissionais e professores de apoio à inclusão para entrevista. Selecionamos profissionais que atuaram nos primeiros anos da implantação das escolas inclusivas no âmbito da Secretaria Municipal de Educação e professores de apoio que estavam em atuação na rede. As entrevistas foram gravadas em áudio e vídeo, e, posteriormente, foram transcritas e analisadas sob a ótica das políticas públicas que norteiam a educação especial no Brasil.

Além das entrevistas, realizamos a aplicação de questionários aos professores de apoio à inclusão que atuavam na rede municipal. Foram selecionadas oito escolas municipais com foco nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Todos os professores de apoio que atuavam nas escolas visitadas foram convidados a responder o questionário, constituindo-se participantes aqueles que aceitaram o convite e fizeram a devolutiva do questionário aplicado.

### **3 A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO MUNICÍPIO DE CATALÃO E A ATUAÇÃO DO PROFESSOR DE APOIO À INCLUSÃO**

Dividimos as discussões em dois tópicos para melhor compreensão dos dados produzidos. No primeiro (3.1) apresentamos o histórico dos cinco primeiros anos de inclusão na rede municipal de Catalão, buscando analisar como se deu o processo de implementação a partir da fala de profissionais que atuaram nesse período e também de documentos legais fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação e pelo Conselho Municipal de Educação. Concomitantemente, discutimos esses dados a partir de obras de autores que são referência em políticas públicas para a inclusão, como Mendes (2006); Oliveira e Leite (2007); Tartuci (2012); Baptista (2011); Santos (2013), bem como sob a ótica das políticas públicas para a inclusão no Brasil.

No tópico seguinte (3.2), voltamos o olhar para a organização do trabalho dos profissionais que atuam como professores de apoio à inclusão na rede municipal. A discussão e a análise estão relacionadas aos conceitos apresentados pelos autores-referência citados sobre o papel desse profissional dentro da escola, bem como a respeito de sua formação e das atribuições que lhe competem como tal. Nesse tópico, apresentamos também os dados produzidos a partir dos questionários respondidos pelos professores participantes da pesquisa. Buscamos, assim, abrir espaço para uma reflexão crítica acerca de como vem se configurando o papel do apoio no espaço escolar não só na rede municipal de ensino, mas também em níveis mais amplos.

### **3.1 A educação especial numa perspectiva inclusiva em Catalão: os primeiros 5 anos (2009 – 2014)**

As primeiras iniciativas para a implantação de escolas inclusivas na rede municipal de ensino de Catalão surgiram no ano de 2009. Até então, já existiam alunos com deficiência matriculados em escolas municipais, visto que o direito à matrícula para esses alunos (atualmente, engloba-se, no chamado público-alvo da educação especial, todo aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superlotação) consta na legislação brasileira, como já dito anteriormente, mais especificamente, desde a Constituição de 1988, que, no seu artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” e explicita no art. 3, inciso IV como um de seus objetivos fundamentais “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988).

Das disposições legais citadas até então que endossam a educação especial, pode-se dizer que até o ano de 2009 a efetivação dessa legislação ainda era inexistente na rede municipal de ensino de Catalão, visto que os alunos público-alvo da educação especial matriculados nas escolas da rede, ainda não recebiam nenhum tipo de acompanhamento específico. As escolas não estavam preparadas para receber esses alunos, apesar de eles já se encontrarem inseridos nas escolas. O sistema precisava se organizar não só no sentido de realizar adaptações físicas no espaço da escola, mas também havia a necessidade de “reorganizar” a mão de obra, contratando e/ou formando profissionais a fim de prepará-los para lidar com essa nova realidade.

Além disso, a ausência de projetos de âmbito político-municipal, visando ao engendramento de ações inclusivas condizentes com a realidade da rede de ensino, era um impedimento para que ações nesse sentido fossem tomadas. Assim, essas crianças eram aceitas na escola por uma questão legal, como já citado, mas eram encaminhadas para receber apoio especializado na escola especial Santa Clara, da Fundação Pestalozzi, referência em Educação Especial em Catalão desde o ano de 1985, hoje conhecida como Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE). As escolas da rede estadual de ensino, nessa época, já eram inclusivas. Algumas já haviam implantado Salas de Recursos Multifuncionais e seguiam a política de inclusão da época, na qual tínhamos as chamadas “escolas referência”. Entretanto a oferta desse serviço estava restrita ao Ensino Fundamental e Médio das escolas pertencentes à rede estadual, visto que o Estado não ofertava, e ainda não oferta, Educação Infantil em Catalão. O município é quem responde por esse nível de ensino.

No ano de 2009, segundo M.L.P.R.<sup>4</sup>, coordenadora de educação especial da Secretaria Municipal de Educação, da gestão 2009-2012, já havia um número considerável de alunos com deficiência matriculados em escolas do município e fez-se necessário implantar a educação especial devido a essa necessidade iminente apresentada pelas escolas. Segundo ela, “já estava passando da hora de acontecer a inclusão no município”.

Muitas escolas, nessa época, começaram a solicitar apoio da Secretaria Municipal de Educação para lidar com os alunos que apresentavam necessidades educacionais especiais, e, diante dessa realidade cada vez mais crescente, fez-se necessário que o município tomasse providências a fim de aderir aos ideais inclusivos e de passar a adotá-los nas escolas da rede municipal.

Formou-se, então, um departamento, dentro da Secretaria Municipal de Educação, que ficou responsável por coordenar esse processo, nomeado “Coordenadoria de Educação Especial”, chefiado por M.L.P.R. Num primeiro momento, essa equipe realizou um levantamento a fim de conhecer o número de alunos com necessidades educacionais especiais (NEEs) matriculados nas escolas da rede municipal de ensino. Cita-se alunos com NEEs, pois este levantamento foi feito levando-se em conta não só aqueles alunos que se enquadravam no chamado público-alvo da educação especial, mas todas as crianças que apresentavam alguma dificuldade de aprendizagem que as levasse a ter dificuldade em acompanhar as atividades realizadas em sala de aula. Essas, segundo a legislação, não se “enquadraram” no conceito de alunos com necessidades educacionais especiais.

Diante dos dados levantados, deu-se início, então, às primeiras ações por parte do município, com o intuito de preparar seu sistema educacional para não só garantir o acesso, como também a permanência e o desenvolvimento de todos os alunos, com e sem deficiências, e foram dados os primeiros passos para a implantação da Educação Inclusiva nas escolas da Rede Municipal de Educação em Catalão.

O setor responsável, visando trilhar um caminho nessa direção, montou um projeto que tinha como objetivo fazer um levantamento individual das necessidades educacionais especiais apresentadas pelos alunos da rede. Para isso, prestaram atendimento individual a essas crianças. Ao mesmo tempo, foi realizado o primeiro trabalho com as famílias, no qual era feita uma anamnese visando conhecer individualmente cada caso e sensibilizar os responsáveis pelo aluno sobre a importância do acompanhamento escolar e especializado.

Durante o processo, constatou-se que muitas dessas crianças apresentavam laudos médicos de deficiência e algumas já faziam acompanhamento médico e/

---

4 Optou-se pelo uso de iniciais para resguardar a identidade da participante.

ou com outros profissionais. Da mesma forma, a equipe se deparou com pais que nem sequer desconfiavam da deficiência do filho, “não tinham percebido”, como nos diz M.L.P.R. O trabalho com a família, por sinal, foi um dos maiores desafios enfrentados pela equipe nesse processo inicial. “Nem todas as famílias tinham uma preocupação e um envolvimento, você entende? Às vezes, nós encaminhávamos pra ir pro médico, pra fazer uma avaliação, pra poder ter um atendimento psicológico, de fono né... e tinha mãe... família que não tinha o compromisso. Aconteceu isso demais. Então tivemos esse desafio que foi bem difícil [...] Nós tivemos situação de família que nem sabia que a criança tinha deficiência e não aceitava também”, destaca.

Em relação à legislação, a coordenadoria de educação especial do município ainda não havia pensado em montar seu próprio regimento, apesar de já terem sentido essa necessidade. Ao ser perguntada sobre essa questão, a entrevistada relatou que “[...]o primeiro passo seria o levantamento mesmo. Primeiro eu teria que conhecer a clientela, qual era o meu campo de trabalho. Não adiantava eu levar uma coisa pronta se não é a realidade, né.” Segundo ela, o município tinha como princípios norteadores, além daqueles que endossam a educação e que já foram citados na introdução deste artigo, documentos como a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Resolução 04/2009; esta última já citada anteriormente. Além disso, a entrevistada disse que, nesse primeiro momento, o município seguira a legislação estadual, visto que “o município, de certa forma está sob a regência do Estado. Então, portanto, segue essa lei.” Ainda sobre a legislação, ela salienta que, no ano de 2009, a equipe do setor de inclusão recebeu uma palestra para tratar exclusivamente do documento de 2008, a fim de que esses profissionais estivessem informados a respeito das questões legais que deveriam endossar todo o trabalho.

Concomitante a esse levantamento e trabalho com a família, a equipe deu início à orientação dos profissionais das escolas. Foi um trabalho contínuo, com visitas semanais feitas para ouvir a direção, a coordenação e os professores sobre a realidade dos alunos ali matriculados. Os profissionais de cada escola passavam para a equipe qual era a situação de cada criança com necessidades educacionais especiais matriculadas, quais as dificuldades encontradas pela escola e pelos professores para lidar com a situação em questão e quais procedimentos eram utilizados visando ao desenvolvimento desse aluno na escola. Ao mesmo tempo, a equipe orientava esses profissionais em reuniões que aconteciam nas escolas. Nessas ocasiões, eram discutidas com os profissionais envolvidos algumas diretrizes de como trabalhar de acordo com cada deficiência ou dificuldade apresentada.

Importante destacar que a equipe era, inicialmente, formada por duas profissionais capacitadas na área da educação especial. Uma delas com especialização em Atendimento Educacional Especializado e Psicopedagogia, e a outra profissional

com especialização em Alfabetização. Nesse aspecto, essa gestão considerou um ponto bastante favorável, que é a questão da formação dos profissionais, visto que “a própria equipe técnica responsável pela educação e que atua nas escolas precisa ser capacitada para lidar com essa nova proposta, tanto nos aspectos teóricos e legislativos, quanto nos operacionais e pedagógicos” (OLIVEIRA e LEITE, 2007).

Voltando ao processo de implementação, percebe-se que, apesar dos ideais da inclusão já estarem previstos por lei e da rede estadual de ensino no município já vivenciar mais diretamente essa realidade, esse era o primeiro movimento das escolas da rede municipal nesse sentido. Portanto, era apenas o primeiro passo, um momento de adesão aos ideais inclusivos. Nenhuma escola municipal tinha, como já citado, preparação de pessoal ou arquitetura para receber esses alunos. Por isso, nesse primeiro momento, a equipe que coordenava a educação especial no município, buscou, segundo o relato da responsável pelo setor, envolver o máximo de profissionais da educação possível, a fim de prepará-los para lidar com essa nova situação que lhes era apresentada. Foi um momento de sensibilização da comunidade escolar em geral, visto que a maioria dos profissionais não tinha preparação ou conhecimento específico para atuar numa perspectiva inclusiva.

Esse despreparo é um reflexo do que acontece em muitos municípios durante o processo de municipalização do ensino especial. Oliveira e Poker (2003, p. 237 apud OLIVEIRA e LEITE, p. 517) explicam que, ao assumir o ensino especial, os municípios começaram a “enfrentar uma realidade até então desconhecida: lidar com as heterogeneidades de toda ordem no mesmo espaço escolar, incluindo alunos que têm deficiências sensoriais, físicas ou cognitivas”.

Lidar com essa nova realidade foi um desafio para todos os envolvidos no processo, direta ou indiretamente. Foi um momento de mudança não só para aqueles que estavam dentro do espaço escolar, mas também para as famílias dos alunos. Aliás, podemos citar esse envolvimento da sociedade como sendo um aspecto favorável da municipalização do ensino especial, visto que a população tem a oportunidade de participar mais ativamente das ações realizadas pelo município, ocorrendo então “a possibilidade, mesmo que latente, de a comunidade reivindicar seus direitos de cidadania, lutando pelos preceitos que, mesmo estando estabelecidos em lei, se encontram ainda distantes da prática cotidiana” (OLIVEIRA e LEITE, 2007, p. 514).

E, a partir do momento que as escolas do município aderiram à inclusão, a demanda também aumentou. Os dados fornecidos pela equipe responsável pela inclusão escolar da rede municipal mostram isso de forma clara. Em 2009, no primeiro levantamento, havia 48 alunos com deficiência matriculados em escolas da rede municipal de ensino, sendo seis alunos na Educação Infantil e 42 no

Ensino Fundamental<sup>5</sup>. Esses alunos estavam matriculados em uma das 26 escolas municipais que recebiam atendimento por parte da equipe responsável. Após a implantação da inclusão na rede, esse número subiu para 110 no ano de 2014<sup>6</sup>; número esse referente a alunos com deficiência matriculados em 23 escolas da rede, sendo três da zona rural e um do distrito de Santo Antônio do Rio Verde. Desses 110 alunos, 75 estão matriculados com laudos de surdez, baixa visão, deficiência mental, autismo e síndrome de down, e 35 alunos, com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), dislexia e em avaliação médica (diagnóstico indefinido). Esse aumento gerou a necessidade de promover encontros pedagógicos com os professores das salas de aula para discussão e planejamento, a fim de promover o fortalecimento de ações pedagógicas inclusivas no processo educacional, visto que, perante esse novo desafio, muitos professores se sentiam despreparados.

Segundo M.L.P.R., a falta de conhecimento/preparo e de disponibilidade<sup>7</sup> por parte de muitos profissionais das escolas, principalmente por parte dos professores, foi o que mais dificultou a implantação da inclusão na rede durante a gestão em questão. Além da falta de informação, havia também certa resistência por parte dos educadores, que, muitas vezes, por não saberem lidar com a nova situação, apresentavam dificuldades em aceitá-la e em desenvolver um trabalho com os alunos. Mesmo a equipe que possuía experiência e formação no campo da educação especial, também se deparou com situações novas, que muitas vezes não sabia como lidar. A entrevistada levanta claramente essa questão quando diz que “[...] havia uma resistência muito grande por parte dos professores. Até então, foi muito difícil, vou te ser sincera, não foi fácil. Inclusive, a gente era sabatinada com tantas perguntas para as quais não tínhamos resposta. Nós tínhamos resposta do que trabalhar, mas não tínhamos resposta da mão de obra<sup>8</sup>. Porque nós tivemos muita dificuldade em ter profissionais, em ter professores que assumissem isso. Eles não eram disponíveis para estar atendendo essa criança, porque esse respaldo nós não tivemos”.

O que ela levanta é que, além da falta de preparação e de disponibilidade de alguns profissionais para atuarem frente a esse novo desafio, não houve, por

---

5 Números referentes aos alunos que apresentavam laudos médicos de sua deficiência.

6 Dados obtidos junto à equipe responsável pelo setor de Inclusão da Secretaria Municipal de Educação.

7 Dizemos “disponibilidade” querendo nos referimos à ausência de “busca” por novos conhecimentos por parte de muitos professores, para ajudá-los a lidar com a nova realidade que lhes era apresentada.

8 Ao dizer que não havia resposta da “mão de obra”, a entrevistada visou nos informar sobre a falta de contratação, pela gestão, de profissionais especializados para colaborar no processo de implantação da educação especial no município.

parte da gestão em questão, a contratação de novos profissionais para lidar com essa nova realidade. E isso dificultou bastante o processo. Esse é outro aspecto muito comum quando se trata de inclusão. Primeiramente, é preciso que ocorra, por parte do município, uma reestruturação em vários aspectos, como no campo pedagógico, legislativo, administrativo, entre outros. Oliveira e Leite (2007) discutem muito bem essa questão quando dizem que:

Como consequência desse processo de municipalização, alguns ajustes orçamentários, administrativos, políticos e pedagógicos precisam ser realizados para se alcançar o ideário de uma escola democrática, pluralista e de qualidade. É importante perceber que a descentralização administrativa traz em seu bojo o desarranjo de toda a estrutura do sistema educacional, no que se refere aos aspectos de gerenciamento, organização e funcionamento. Também podemos apontar a dificuldade no estabelecimento do quadro funcional da escola e da equipe de especialistas, levando, muitas vezes, à ausência de um gestor – da área da Educação – que se encontre sintonizado com as teorias educacionais e com o debate político-pedagógico atuais, e que dê suporte às ações cotidianas do interior das escolas (OLIVEIRA; LEITE, 2007, p 513).

A questão é que, muitas vezes, o caminho percorrido é o inverso. Insere-se o aluno com necessidades educacionais especiais na escola para só depois dar início a uma reestruturação da legislação, à preparação dos profissionais, da escola, à modificação/adaptação do projeto político-pedagógico, à sensibilizar da sociedade. Com isso, as dificuldades aparecem tão logo a implantação da educação inclusiva tenha início. Segundo consta na Declaração de Salamanca, espera-se dos governos que eles garantam que, no contexto de uma mudança sistêmica, programas de treinamento de professores, tanto em serviço como durante a formação, incluam a provisão de educação especial dentro das escolas inclusivas. Sendo assim, podemos concordar com Oliveira e Leite (2007) ao afirmarem sabiamente que:

inclusão não significa apenas inserção de alunos com deficiência nas classes comuns, mas prevê a mobilização da escola no alargamento de suas opções político-pedagógicas, para atender à diversidade de seu alunado. E, indiscutivelmente os municípios precisam de indicativos teóricos, legislativos e operacionais para atuarem numa perspectiva inclusiva [...]. Alguns procedimentos diferenciados precisam ser garantidos para receber e manter, com qualidade educacional, todos os alunos na escola. O êxito da educação inclusiva dependerá, em grande medida, da oferta de uma rede de apoio à escola, através do trabalho de orientação, assessoria e acompanhamento do processo de inclusão (OLIVEIRA; LEITE, 2007, p. 514).

No município de Catalão, devido à falta de professores especialistas na área, foram realizadas naquele momento uma sensibilização e uma orientação a esses profissionais, por meio de palestras e encontros promovidos pela Secretaria Municipal de Educação. Primeiramente, recebiam orientações somente aqueles

professores que tinham alunos com deficiência em sala de aula. Nesse período de implantação, o município contava com apenas uma Sala de Recursos Multifuncionais para prestar atendimento especializado a esses alunos. Nenhum professor da rede tinha feito o curso para atuar nessa sala. Portanto, a equipe do setor de inclusão da Secretaria Municipal de Educação atuava, podemos dizer, como os antigos “professores itinerantes”, que realizavam visitas esporádicas nas escolas para prestar atendimento especializado à criança, aos professores, aos demais profissionais da instituição e à família.

M.L.P.R. explica esse momento quando diz que “Esse atendimento que a gente fazia era pra conhecer em que nível estava essa criança. Só que o que acontece: a gente fazia observando como que estava essa criança, qual seria a bagagem que ela tinha até agora. Pra gente orientar a professora depois como ela deveria trabalhar. Porque esse não era um atendimento periódico, não. Era uma observação inicial para depois ajudar a professora a caminhar. Está certo que não era o certo, mas era o recurso que nós tínhamos, era o possível, realmente. Era o que, na época, nós tínhamos condições de fazer. Até então, nós não tínhamos condições, porque professor de apoio nós não tínhamos. Então, qualquer coisa que fizéssemos já era um avanço. Talvez hoje o processo não fosse esse, né? Mas, na época, foi o mais viável”.

Com o aumento do número de alunos com deficiência nas escolas da rede, ficou cada vez mais difícil para a equipe atender à crescente demanda. “Partindo disso aí, nós vimos a necessidade de ter o curso geral para todos os professores”, diz. Os que demonstraram maior interesse foram encaminhados para fazer o curso em Atendimento Educacional Especializado, para atuar nas futuras Salas de Recursos Multifuncionais que seriam implantadas. E, no início do ano de 2011, os professores da rede participaram de uma semana pedagógica, em que receberam palestrantes da área da educação especial e minicursos, visando à sensibilização e à motivação para buscarem formação continuada específica na área. M.L.P.R faz um levantamento sobre essa semana pedagógica explicando que “[...] com o aumento do número de crianças, foi aumentando a necessidade de preparar mais os professores, foi quando aconteceu esse encontro, e realmente, é... deu uma ajuda. Foi um trampolim”. Segundo ela, foi um momento em que “houve uma participação significativa da rede municipal.”

A partir dessa semana pedagógica, as escolas começaram a se mobilizar de maneira mais significativa, no sentido de começar a repensar sua organização, sua prática docente e seu projeto político-pedagógico, com o objetivo de estar mais preparadas para responder a essa nova realidade. A entrevistada salienta que “Depois que aconteceu aquela semana pedagógica, aí houve uma melhor aceitação da escola. Começaram a entender, a busca foi maior... os professores se ‘apropriou’ mais da inclusão”.

Como citado pela coordenadora da inclusão no município na gestão 2009-2012, não havia professores de apoio à inclusão nessa época. Como a presença desse profissional tornou-se, de certa forma, indispensável, o município decidiu contratar mão de obra do chamado Centro de Convivência do Pequeno Aprendiz (CCPA) para atuar como monitores em sala de aula, que acabaram prestando o papel do professor de apoio, situação essa que será discutida mais adiante.

Dando continuidade ao trabalho, para conseguir prestar acompanhamento às 26 escolas do município, além das visitas semanais que eram realizadas pela equipe, foi lançado pelo Departamento de Inclusão da Secretaria, um projeto piloto, denominado “Construção Colaborativa do Conhecimento”. Esse projeto surgiu após a realização do levantamento, já citado anteriormente, para conhecer a realidade das escolas municipais em relação a seu alunado público-alvo da educação especial. Consta no documento “Experiências Educacionais Inclusivas na Rede Municipal de Educação de Catalão”, redigido pela própria equipe responsável pela inclusão no município, que “o projeto surgiu a partir de avaliações feitas pela equipe acerca do nível de aprendizagem de alunos nas escolas da rede municipal. Além dos alunos que apresentavam alguma deficiência, outros sensibilizaram a equipe pelas dificuldades de aprendizagem e por ainda não estarem alfabetizados”.

A ideia era que o projeto piloto se constituísse de vários outros projetos, que seriam desenvolvidos nas unidades educacionais. Segundo consta no documento, o desenvolvimento de projetos, a partir do projeto piloto, tinha como objetivo conseguir “implementar maior autonomia por parte das unidades educacionais envolvidas”.

Assim, no ano de 2011, o município já contava com projetos em várias unidades educacionais. Eram eles:

- **Projeto Educação bilíngue para crianças surdas de educação infantil e anos iniciais: um projeto colaborativo.** Realizado no CMEI Aníbal Rosa do Nascimento, de 02 jun. 2011 a 01 dez. 2011, em parceria com o Núcleo de Pesquisa em Práticas Educativas e Inclusão (Neppein) da Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão;
- **Projeto Entrelaçando saberes – informática educativa e educação inclusiva.** Realizado na Escola Municipal Wilson da Paixão, nos anos de 2010 e 2011, com orientação e acompanhamento da Secretaria Municipal de Educação – Setor de Inclusão;
- **Projeto Construindo a leitura e a escrita com aprendizado lúdico.** Realizado na Escola Municipal Patotinha;
- **Projeto Alfabetização e letramento.** Realizado na Escola Municipal José Sebba;

- Projeto **Ler e escrever para comunicar melhor**. Realizado na Escola Municipal Frei João Francisco;
- Projeto **Eu sou capaz**. Realizado na Escola Municipal Nilda Margon Vaz;
- Projeto **Reforço escolar – alunos com dificuldades de aprendizagem e deficiência**. Realizado na Escola Municipal Francisco Clementino Dantas.

Esses foram os projetos realizados até o ano de 2012, e, dessa forma, como nos relatou a entrevistada, foi possível que, cada escola, reorganizasse seu projeto político-pedagógico e reavaliasse a prática docente, através de um planejamento coletivo entre os profissionais, buscando atender não só aos alunos com deficiência, mas também “as diversas especificidades dos alunos, contribuindo com o processo de inclusão escolar”.

Em relação ao serviço de Atendimento Educacional Especializado, após a adesão da inclusão pela rede municipal de ensino, o Ministério da Educação deu início à liberação de verbas para a instalação da Sala de Recursos Multifuncionais. A primeira delas foi instalada no CAIC São Francisco de Assis, no final do ano de 2010. A segunda foi instalada no distrito de Santo Antônio do Rio Verde, e, a terceira, na Escola Municipal Nilda Margon Vaz. Essas foram as três primeiras Salas de recursos Multifuncionais implementadas pelo município que passaram a prestar Atendimento Educacional Especializado aos alunos público-alvo da educação especial, no ano de 2011. Esse atendimento, como consta na resolução CNE/CEB 04/2009, era prestado àqueles alunos que estavam matriculados na rede regular e realizado no turno inverso ao da escolarização, não sendo de caráter substitutivo.

Assim, no final do ano de 2012, era essa a realidade do ensino inclusivo no município. Os primeiros passos haviam sido dados, e, segundo M.L.P.R, apesar dos vários entraves encontrados durante o processo de adesão e implementação, pode-se dizer que esse primeiro momento foi marcado pela sensibilização da causa pela comunidade escolar como um todo. Em sua fala ela ressalta que “[...] a parte do profissional faltou, foi o maior entrave. E teve por outro lado esse respaldo pelos gestores, dos professores que abraçaram a causa”. Mesmo com toda a dificuldade de aceitação encontrada no início do processo, aos poucos, os profissionais foram se apropriando e começaram a se envolver, como ela nos relata. E como as questões políticas são inerentes a esse processo de municipalização do ensino, a educação especial no município entraria numa nova fase devido à mudança de gestão.

Nessa mudança, destaca-se a iniciativa de contratar estagiárias para atuar como professores de apoio à inclusão. Segundo informações fornecidas pelo setor de

inclusão<sup>9</sup> da Secretaria Municipal de Educação, desde o ano passado o município trabalha em parceria com o Instituto Euvaldo Lodi (IEL), contratando estagiárias para assumirem essa função junto às crianças das escolas municipais. Entretanto, cabe ressaltar que, apesar dessas estagiárias atuarem nas escolas como professoras de apoio à inclusão, sabemos que esse “apoio” não acontece efetivamente, visto que a formação do professor de apoio à inclusão é dotada de particularidades de âmbito legal, a qual será tratada no tópico a seguir.

Questionados sobre essa questão, o setor de inclusão da Secretaria Municipal de Educação, informou que a partir do segundo semestre de 2014, a secretaria pretende contratar profissionais habilitados para assumir a função do profissional de apoio, que serão selecionados mediante um credenciamento junto à Secretaria de Educação.

Além dessa parceria com o IEL, está em andamento o projeto “Educação Infantil 100% Inclusiva: acesso, permanência e qualidade”, do Ministério da Educação (MEC), que visa aumentar a qualidade da inclusão na Educação Infantil do município.

Em relação ao regimento<sup>10</sup>, a coordenadora de Ensino Especial informou que a secretaria tem como um de seus objetivos a construção de seu próprio regimento, mas que, por enquanto, continuam seguindo a legislação do estado de Goiás referente à inclusão.

As orientações aos serviços de apoio à inclusão e às escolas são realizadas por meio de formação continuada, reuniões e suporte às professoras do Atendimento Educacional Especializado.

### **3.2 A organização do trabalho do profissional que atua como professor de apoio à inclusão**

Primeiramente, é importante conceituar o que chamamos de professor de apoio à inclusão. Segundo Neto,

O professor de apoio deve ser um profissional habilitado ou especializado em educação especial, que trabalha com o aluno deficiente que precise de apoio intenso e contínuo e que esteja inserido em salas regulares. Deve auxiliar a criança deficiente, o professor regente e a equipe técnica que por vezes presta atendimento às crianças deficientes. Este deve ser detentor de conhecimentos específicos como códigos de lin-

---

9 Hoje chefiado por M.L.D.P., formada em Letras, especialista em Psicopedagogia.

10 A questão do regimento foi levantada para questionar a criação de um regimento interno pela Secretaria Municipal de Educação. Entende-se aqui como Regimento Interno, o conjunto de regras criadas por um grupo para regulamentar e orientar suas ações realizadas.

guagens e técnicas que possibilitem ao aluno o aprendizado de conteúdos ensinados (NETO, 2009 apud TARTUCI, CARDOSO E FREITAS, 2013, p. 4).

Considerando a definição de professor de apoio à inclusão podemos afirmar que os profissionais que atuam nesta função, em geral, não são de fato professores, uma vez que apenas dois deles cursaram Pedagogia (ver Quadro 1). O considerado professor de educação especial (neste caso professor de apoio à inclusão) deveria ser licenciado em Educação Especial ou licenciado com especialização na área de Educação Especial ou mesmo cursos nessa área.

Segundo Tartuci (2012), observamos em Goiás dois tipos principais de serviços de apoio pedagógico: um de caráter mais interno à sala de aula comum e outro de caráter mais externo, os ofertados em salas de recursos. Acrescenta ainda que, nesse estado, o Atendimento Educacional Especializado vem se organizando, prioritariamente, a partir da atuação do professor de apoio à inclusão e do professor de salas de recursos multifuncionais.

Como foi levantado anteriormente neste trabalho, no município de Catalão, durante a gestão 2009-2012 (gestão marcada pela adesão à inclusão pelas escolas da rede municipal) pode-se dizer que não tivemos a presença desse profissional, de acordo com as características exigidas a esse professor. O que tivemos foram alguns professores que foram encaminhados para fazer o curso de Atendimento Educacional Especializado, para estarem aptos a atuar nas primeiras salas de recursos multifuncionais que estavam sendo implantadas pelo município.

O município não contava com o professor de apoio à inclusão, embora as escolas municipais já contassem com um número significativo de alunos que se enquadravam no chamado público-alvo da educação especial. Assim, no início, pode-se dizer que a equipe responsável pela inclusão dentro da secretaria municipal de educação acabou fazendo o papel do chamado profissional itinerante, pois esses profissionais eram aqueles que visitavam as escolas e prestavam orientação aos educadores, coordenadores, diretores, gestores, além de prestar atendimento à própria criança deficiente.

Entretanto, com o aumento dos alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas do município, sentiu-se a necessidade da presença de um profissional de apoio à inclusão que estivesse na escola cotidianamente para prestar atendimento a essas crianças.

O que aconteceu na gestão 2009-2012 foi que a Secretaria Municipal de Educação passou a contratar monitores (monitores esses, em sua maioria, menores aprendizes do Centro de Convivência do Pequeno Aprendiz – CCPA) para atuarem como apoio na rede, o que mostra uma prática fora de sintonia com as teorias educacionais e as políticas de inclusão, visto que esse professor deve ter preparação para lidar com o aluno deficiente, devendo ser capacitado para atuar

na área da educação especial, características na maioria das vezes não apresentadas por menores aprendizes, que muitas vezes estão vivendo uma experiência profissional pela primeira vez, tendo, em sua maioria, formação ainda incompleta no Ensino Médio.

Foi somente a partir de 2013, com a nova gestão, que a Secretaria Municipal de Educação passou a pensar numa organização para o trabalho desse profissional nas escolas da rede. E, mais uma vez, pode-se dizer que a prática foi efetivada de maneira não favorável ao que condiz a legislação em relação ao profissional habilitado.

A parceria com o Instituto Euvaldo Lodi (IEL), já citada no histórico, fez com que saíssem os menores aprendizes que atuavam como apoio e entrassem os estagiários, que embora já sejam possuidores de um nível de escolarização mais elevado, continuam não possuindo, em sua maioria, nenhuma habilitação na área da educação especial. Foram entregues questionários a vinte desses estagiários (apenas uma pequena parcela já é profissional com curso superior completo e atua como profissionais efetivos na rede) que estão desempenhando a função de professor de apoio à inclusão na rede. Desses, 11 fizeram a devolutiva. Uma das questões que deveria ser respondida estava relacionada à formação profissional. Segue abaixo os dados levantados<sup>11</sup>:

**Quadro 1** Formação dos professores de apoio participantes da pesquisa

| Nome  | Formação Inicial                                  | Pós-Graduação     | Formação Continuada                               |
|-------|---|-------------------|---|
| F.S.P | Cursando Administração de Empresas                |                   | Participou de alguns cursos realizados pela rede. |
| C.L.S | Cursando Fisioterapia                             |                   |   |
| D.S.V | Cursando Ensino Superior – não especificou a área |                   |   |
| C.M.R | Formação em Administração de Empresas             | Gestão de Pessoas | Cursando Pedagogia                                |
| L.N   | 2 Grau Completo                                   |                   | Cursando Técnico em Logística e Serviço Social    |

<sup>11</sup> Não foram utilizados os nomes para preservar a identidade dos profissionais que participaram da pesquisa.

| Nome  | Formação Inicial                        | Pós-Graduação                              | Formação Continuada  |
|-------|---|--|--|
| R.P   | Superior Incompleto – sem especificação |  |  |
| D.O.T | Cursando Pedagogia                      |  |  |
| E.S.  | Não respondeu                           |  |  |
| A.F.L | Formada em Pedagogia                    | Especialização em Planejamento Educacional | Possui cursos de formação na área de Deficiência Auditiva, Deficiência Mental e Deficiência Visual |
| P.C   | Cursando Psicologia                     |  |  |
| E.R.C | Formada em Pedagogia                    |  |  |

Os dados acima mostram uma despreocupação por parte do município em relação à formação dos profissionais de apoio à inclusão, visto que, dos 11 professores que responderam o questionário, apenas três tem formação ou estão se formando em Pedagogia. Isso se reflete na qualidade da prática docente que esse professor terá, e, conseqüentemente, refletirá também na qualidade das condições oferecidas para o desenvolvimento do aluno público-alvo da educação especial.

Em nove questionários, os professores disseram sentir-se inseguros em relação a suas práticas com o aluno para o qual presta atendimento. Desses, sete relacionaram sua insegurança ao fato de não ter segurança no método que utilizam, não sabendo se “estão fazendo o certo”.

Partindo dessas informações fornecidas pelos professores de apoio, podemos pensar em como o aluno que recebe o apoio se sente. Professor inseguro, que não tem domínio do que vai ensinar, acaba apresentando uma prática docente frágil, que torna o caminho até o conhecimento desgostoso para o aluno, o qual acaba não aprendendo ou aprendendo de maneira não significativa. Imagine então como se estabelecerá essa relação quando se trata de um professor de apoio à inclusão, que deve não só conhecer a deficiência de seu aluno como conhecer também as práticas que melhor o levem ao domínio de novos conhecimentos!

O que se espera, não só por parte do município em questão, mas em âmbito nacional (visto que esta é uma realidade ainda muito presente em nosso país), é efetivamente colocar em prática os ideais inclusivos, tal como constam na legislação, isto é, que todos os envolvidos no processo educacional tenham uma formação condizente com uma prática inclusiva, capaz de desenvolver as potencialidades de seu alunado, sejam esses alunos com necessidades educacionais especiais ou não.

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do histórico levantado a respeito da implantação da educação especial nas escolas da rede municipal de ensino do município de Catalão – GO, pode-se dizer que ainda é cedo para analisar os resultados dos primeiros anos de inclusão na rede, visto que a mesma ainda se encontra em processo de implementação.

É possível apontar alguns desafios, dificuldades e possibilidades frente a essa nova realidade que se apresenta no município. Primeiramente, é importante lembrar que o fato de o aluno com necessidades educacionais especiais estar na escola, não significa necessariamente que ele obterá sucesso. Uma coisa é ter acesso à escola, obter direito à matrícula; outra é fazer com que esse aluno permaneça e encontre um ambiente favorável para que desenvolva suas potencialidades. Mendes (2006, p. 399) relata que “no geral, os estudos nacionais indicam que, mesmo para as poucas matrículas existentes, faltam aspectos básicos para garantir não apenas o acesso, mas a permanência e o sucesso desses alunos com necessidades educacionais especiais matriculados em classes comuns”.

Um desses aspectos está no modo como se dá o processo de implantação da inclusão escolar pelos estados e municípios. Para Mendes (2006): “No âmbito dos sistemas estaduais e municipais, diretrizes políticas de reforma norteadas pelos princípios da inclusão estão sendo anunciadas, mas em geral observa-se a ausência de procedimentos de avaliação, o que compromete o processo de implementação das propostas” (MENDES, 2006, p. 399).

Outra dificuldade, talvez uma das maiores, está relacionada à formação dos profissionais que atuam na inclusão. Como foi mostrado, anteriormente, a maioria dos profissionais que está atuando no ensino inclusivo no município não possui formação específica, principalmente quando falamos do professor de apoio à inclusão. O que se percebe é uma falta de preocupação com a formação dos professores atuantes na educação especial, o que gera resultados insatisfatórios tanto para o professor, que se sente despreparado e, conseqüentemente, desmotivado e inseguro, como para o aluno, que não encontrará suporte pedagógico para desenvolver suas potencialidades, prejudicando seu desempenho tanto na escola como fora dela.

Essa, infelizmente, não é uma realidade encontrada somente no município de Catalão, mas se constitui um desafio de âmbito nacional. Se buscamos alcançar uma mudança na escola, visando à construção de uma educação inclusiva, com respeito e valorização à diversidade, é de fundamental importância que, primeiro, se repense sobre a formação e a atuação do professor que irá atuar para contribuir com a efetivação dessa mudança. Baptista (2011) nos fala sobre essa questão, ao dizer que:

[...] cabe ao município contratar os profissionais qualificados ou investir na formação de integrantes de seus quadros, além do delineamento pedagógico que deverá inserir esses serviços nos projetos políticos-pedagógicos das escolas<sup>12</sup>. No entanto, é fundamental admitir que hoje, além da exigência legal de oferta da escolarização no ensino comum, há elementos associados à distribuição de recursos que tendem a fazer com que os gestores invistam em serviços de atendimento complementar. Para isso, os profissionais qualificados devem continuar atuando na rede, fenômeno que deverá alterar a histórica “tradição” das cedências de profissionais integrantes dos sistemas públicos de ensino, com formação em Educação Especial, para atuarem em instituições especializadas ou filantrópicas (BAPTISTA, 2011, p. 69).

Sendo assim, é dever do município não só contratar profissionais capacitados, como investir na formação continuada daqueles profissionais que já atuam na rede, para garantir a presença de apoio qualificado visando garantir a efetivação da inclusão escolar nas escolas municipais.

Sabemos que é só o início e que os desafios são inúmeros. Entretanto, o primeiro passo foi dado, e, com isso, o município assumiu o compromisso de agir segundo as leis que regem a inclusão, o que quer dizer não agir de maneira contraditória a elas. Assumir esse compromisso faz com que o município torne-se responsável pela construção de uma organização de ensino pautada no respeito à diversidade, devendo não só assumir o ingresso do aluno com necessidades educacionais especiais à escola, como criar todas as condições para que ele permaneça e se desenvolva de forma plena, incluindo nisso a oferta dos serviços educacionais especializados e, como já ressaltado diversas vezes, a presença de profissionais capacitados, um dos fatores primordiais para que a inclusão no município trilhe caminhos de sucesso.

## REFERÊNCIAS

BAPTISTA, C. R. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. In: *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v. 17, p. 59-76, mai./ago. 2011. Edição Especial.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988. \_\_\_\_\_. **Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB 9.394**, de 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

---

12 O autor refere-se aos serviços de educação especial, como a implantação de Salas de Recursos Multifuncionais.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB nº 4/2009. Institui Diretrizes Operacionais Para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**, Brasília, 5 de outubro de 2009.

CONFERÊNCIA Mundial de Educação para Todos. **Declaração Mundial de Educação para Todos**. Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. Brasília, DF: UNIFEC, 1990.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas: Autores Associados, v. 11. n. 33, set./dez. Anped, CNPq, 2006.

\_\_\_\_\_. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogia**, v. 22, n. 57, may./ago., 2010.

OLIVEIRA, A. A. S. de; LEITE, L. P. Constituição de um sistema educacional inclusivo: um desafio político-pedagógico. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, p. 511-524, out/dez. 2007.

SANTOS, M. C. D. dos. Educação Especial e inclusão: por uma perspectiva universal, **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 13, p. 277-289, jul./dez. 2013.

TARTUCI, D. Observatório goiano de educação especial: indícios de formação de professores e implementação do Atendimento Educacional Especializado. In: KASSAR, M. de C. M.; SILVA, F. de C. T. (Org.) **Educação e Pesquisa no Centro-Oeste: processos de escolarização e práticas educativas**. Campo Grande: Ed. UFMS, 2012.

TARTUCI, D.; CARDOSO, C. R.; FREITAS, A. de O. Serviços de Educação Especial em Goiás: o que dizem as diretrizes políticas de inclusão sobre as atribuições de seus professores. In: I SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS SOBRE A DEFICIÊNCIA, 2013, São Paulo. **Anais...** São Paulo: EDPcD/Diversitas/USP Legal, p. 1-11, 2013.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: 1994



# 15

## CAPÍTULO

# PRÁTICAS DE LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A EXPERIÊNCIA A PARTIR DA PRÁTICA

*Liliane Querino do Nascimento<sup>1</sup>*

*Cláudia Tavares do Amaral<sup>2</sup>*

*Juçara Gomes Moura<sup>3</sup>*

*Maria Aparecida Lopes Rossi<sup>4</sup>*

*Adriana Aparecida Pereira Magalhães<sup>5</sup>*

*Maria Luiza Santos Sousa<sup>6</sup>*

---

1 Rede Pública Municipal de Catalão, Catalão/Goiás, Brasil

2 Unidade Acadêmica Especial de Educação, Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão, Catalão/Goiás, Brasil

3 Unidade Acadêmica Especial de Educação, Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão, Catalão/Goiás, Brasil

4 Unidade Acadêmica Especial de Educação, Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão, Catalão/Goiás, Brasil

5 Unidade Acadêmica Especial de Educação, Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão, Catalão/Goiás, Brasil

6 Unidade Acadêmica Especial de Educação, Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão, Catalão/Goiás, Brasil

E-mail de contato: [lilianeqnascimento37@gmail.com](mailto:lilianeqnascimento37@gmail.com)

**Resumo:** Este artigo tem como objetivo apresentar o desenvolvimento de práticas de letramento e de alternativas de intervenção na sala de aula para despertar o gosto pela leitura e pelos livros. O presente relato de experiência parte de ações do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) –desenvolvidas em uma Escola Municipal de Catalão – GO, com alunos integrantes da Educação Infantil, especificamente do Jardim II. A proposta era contribuir para o processo de construção do letramento na Educação Infantil por meio da aplicação de atividades lúdicas como músicas, parlendas, poesias e livros de literatura infantil, contação de histórias, reconto oral e dramatização. Para a realização deste relato de experiência, ocorreram encontros semanais de planejamento como também a realização de atividades na escola campo. As atividades foram realizadas a partir das reflexões de Bajard (2012), Ferreiro (1999) e Abramovich (1997). Assim, concluiu-se com as experiências que as atividades voltadas ao letramento facilitam a aquisição das habilidades de leitura e de escrita de maneira significativa para a criança, reduzindo as dificuldades de compreensão dos códigos linguísticos durante o processo de pré-alfabetização. Além disso, percebeu-se que as experiências e práticas realizadas em sala tiveram expressiva relevância para a formação dos alunos, por causa do contato com os vários gêneros textuais e com as literaturas escolhidas.

**Palavras-chave:** Letramento. Educação infantil. PIBID.

**Abstract:** This paper have purposes to present the development of literacy practices and alternatives to intervention in the classroom for the incentive taste for reading and books. This experience report part of actions of PIBID – Institutional Program Initiation Grant from the Teaching developed in a Municipal School of Catalão – GO, with students members of early childhood education, specifically in the Garden II. The proposal was to contribute in the process of construction of Literacy in childrens education through the application of recreational activities such as songs, rhymes, poetry and children’s literature, where stories, oral retelling and drama. For the realization of this experience report, there were weekly meetings of planning as well as the realization of activities with the field school. The activities were carried out from the reflections of Bajard (2012), Smith (1999) and Abramovich (1997). Thus, it was concluded that the experiences presented the activities aimed to literacy facilitates the acquisition of the ability to read and write in a significant manner to the child, reducing the difficulties of understanding of linguistic codes during the process of before literacy. In addition, it was noticed that the experiences and practices carried out in the training room had significant relevance to the training of students, from contact with a lot of textual genres and by literatures chosen.

**Keywords:** Literacy. Childrens education. PIBID.

## 1 INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo apresentar o desenvolvimento de práticas de letramento e de alternativas de intervenção na sala de aula voltadas para despertar nos alunos o gosto pela leitura e pelos livros e a intenção de investigar a formulação de hipóteses dos alunos no registro da escrita, utilizando, para isso, estratégias de leitura, a fim de facilitar e proporcionar a compreensão dos textos pelos alunos. Entendemos que há uma necessidade de se implementar no cotidiano dos alunos a promoção da leitura, de forma que se trabalhe com os vários gêneros textuais, enfocando a interpretação deles, práticas de leitura e escrita, inferência a partir de conhecimentos que os alunos já possuem. Espera-se desenvolver essas práticas de maneira prazerosa, interessante para que seja possível a construção da aprendizagem do e pelo aluno.

Este relato de experiência parte de ações do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), vinculado ao curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão, que foram desenvolvidas em uma Escola Municipal de Catalão – GO, com alunos integrantes da Educação Infantil, especificamente, do Jardim II, que atende crianças de 5 a 6 anos. A proposta era contribuir para o processo de construção do letramento na Educação Infantil por meio da aplicação de atividades lúdicas como músicas, parlendas, poesias, literatura infantil, contação de histórias, reconto oral e dramatização.

Segundo Soares (1998),

[...] letramento é o resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais da leitura e escrita; é também o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais. Entendendo que ler e escrever é muito mais que decodificar, o processo de letramento deve proporcionar aos alunos a percepção da função social da escrita, ou seja, os símbolos, os desenhos, letras que podem representar ideias ou pensamentos (SOARES, 1998, p. 39).

Para analisarmos essa experiência, inicialmente apresentaremos as diretrizes de ensino da rede municipal de ensino e suas expectativas de aprendizagem, situando as atividades realizadas dentro de tais diretrizes a partir das experiências vivenciadas em sala de aula. Em seguida, apontaremos algumas práticas educativas voltadas para o letramento, analisando e problematizando os resultados obtidos com os alunos e as contribuições no seu processo de formação como leitores proficientes em condições de entender os textos que circulam socialmente.

## 2 A PRÁTICA DE LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A rede municipal de educação optou no ano de 2014 pela adoção de livros didáticos, os quais norteiam as expectativas de aprendizagem para cada série da

educação básica. Desta forma, para o Jardim II, o livro didático tem como objetivos pretendidos ao final do ano letivo, que o aluno consiga: a) descrever gravuras e rótulos; reconhecer seu nome escrito; b) criar e narrar histórias oralmente; c) reconhecer diversos tipos de sons: ruídos, vozes e de animais; d) interpretar oralmente cenas diversas; e) recontar histórias conhecidas; f) identificar e relacionar palavras; g) identificar personagens, cenários e objetos, com ou sem ajuda do professor.

No livro didático, a linguagem é trabalhada de forma discursiva, estimulando a oralidade e escrita, utilizando diferentes gêneros de textos (clássicos da literatura infantil, informativos, textos poéticos, quadrinhas, adivinhas etc).

Há ainda outro livro didático intitulado *Linguagem e letramento*, utilizado como complementação ao livro de Linguagem, com atividades voltadas ao ensino das vogais e consoantes do alfabeto. Embora o título seja *Linguagem e letramento*, suas atividades contemplam significativamente o conceito de alfabetização e não o de letramento, pois elas são repetitivas e se restringem a uma adivinha, registro da letra e identificação de palavras com a letra inicial trabalhada. Por meio dele, exercita-se a escrita da letra por meio do pontilhado e da associação de nomes com a imagem da letra, ou seja, treino da relação grafemas/fonemas.

Para além disso, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI – orienta que os objetivos da aprendizagem de crianças de 4 a 6 anos deverão ser aprofundados e ampliados, promovendo-se, ainda, as seguintes capacidades nas crianças: ampliar gradativamente suas possibilidades de comunicação e expressão, interessando-se por conhecer vários gêneros orais e escritos e participando de diversas situações de intercâmbio social nas quais possam contar suas vivências, ouvir as de outras pessoas, elaborar e responder perguntas; familiarizar-se com a escrita por meio do manuseio de livros, revistas e outros portadores de texto e da vivência de diversas situações nas quais seu uso se faça necessário; escutar textos lidos, apreciando a leitura feita pelo professor; interessar-se por escrever palavras e textos, ainda que de forma não convencional; reconhecer seu nome escrito sabendo identificá-lo nas diversas situações do cotidiano; escolher livros para ler e apreciar.

Após análise do material didático adotado e dos objetivos propostos pelo RCNEI, buscamos elaborar atividades que possibilitassem a ampliação do conhecimento da criança para além do que é preconizado no livro didático.

## 2.1 A percepção sobre o Jardim II

Nas observações realizadas no Jardim II, percebemos o quão importante é o trabalho com a oralidade, leitura e escrita, de forma integrada e complementar, pois elas proporcionam momentos que vão além de ler ou contar histórias, uma

vez que possibilitam estabelecer relações entre os conhecimentos de mundo da criança, os prévios e os novos, comparar informações, construir significados e estratégias que contribuam para a compreensão da leitura de forma interacional, a partir da interação entre professor e aluno, desenvolvendo conteúdo conhecido pelos alunos e que façam sentido para eles. Assim:

A Educação Infantil ao promover experiências significativas de aprendizagem da língua, por meio de um trabalho com a linguagem oral e escrita, se constitui em um dos espaços de ampliação de capacidades de comunicação e expressão e de acesso ao mundo letrado pelas crianças. Essa ampliação está relacionada ao desenvolvimento gradativo das capacidades associadas às quatro competências linguísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever (BRASIL, 1998, p. 17).

Nessa perspectiva, a leitura e a linguagem são consideradas instrumentos de interação, comunicação e socialização e devem ser trabalhadas cotidianamente com os alunos num processo de letramento, utilizando práticas de leitura que sejam próximas de sua realidade e que estejam presentes no dia a dia deles, trabalhando significados das palavras e não apenas a decodificação, desenvolvidos de maneira prazerosa e atraente para se estimular o interesse das crianças pelo conhecimento.

Assim, para que a leitura se torne significativa e prazerosa, é relevante que o professor adote as atribuições de mediador entre o livro e o aluno, forneça os recursos para que o aluno faça a conexão de seu conhecimento de mundo com o que está sendo lido, levando-o a fazer inferências e adquirir novos conhecimentos. Logo, o contato e as experiências das crianças com os livros, implicará a construção do gosto pela leitura e escrita.

Segundo Elie Bajard (2012), mediar é comunicar um texto para o outro; é emprestar sua voz à narrativa escrita. Desta forma, mediar a leitura vai além da simples contação de histórias, pois além de ser a sonorização de um texto e ser disponibilizada através da linguagem própria do livro, “a língua não é do mediador, mas do livro; ela não se modifica; a mediação inicia o ouvinte à língua escrita” (BAJARD, 2012, p. 41).

Assim, partimos do pressuposto de contribuir para o letramento literário dos alunos da Educação Infantil ao implementar atividades voltadas para o trabalho de leitura de textos, contação de histórias, escrita, associação de imagens e figuras com palavras para propiciar a construção de conhecimentos por parte das crianças e enfatizar a curiosidade e o interesse das delas pelas atividades lúdicas.

Isso porque as crianças, desde muito novas, têm acesso à escrita e à leitura por meio do contato com revistas, jornais, cartas, e livros, que aguçam a curiosidade dos pequenos para aprender a ler e escrever. Esse contato com a língua escrita favorece o processo de ensino e de aprendizagem.

A partir desse primeiro contato, as crianças começam a elaborar hipóteses sobre a escrita. Isso significa que a alfabetização não é o desenvolvimento de capacidades relacionadas à percepção, memorização e treino de um conjunto de habilidades sensório-motoras. É, antes, um processo no qual as crianças têm necessidade de resolver problemas de natureza lógica até chegarem a compreender de que maneira a escrita alfabética em português representa a linguagem, e assim serem capazes de escrever e ler por elas mesmas (BRASIL, 1998, p. 122).

Segundo Abramovich (1997, p. 16), “o primeiro contato da criança com um texto é feito oralmente, através da voz da mãe, do pai ou dos avós [...]”, a família possui um importante papel na construção do gosto da criança pela leitura, contando histórias quando ela ainda não consegue ler, incentivando, lendo junto, adquirindo livros e leituras que despertem o interesse dela pelo ato de ler. Desse modo, ouvir histórias suscita a aprendizagem e o gosto pela literatura, pois a criança constrói o conhecimento da criança por meio das interações que estabelece com o meio.

De acordo com o RCNEI (BRASIL, 1998), é de acentuada contribuição o exercício e a exploração da linguagem oral e escrita, considerando que esses são elementos que favorecem a ampliação das capacidades de inserção e participação das crianças nas diversas práticas do meio social. Assim, estudar e compreender os diversos gêneros textuais que estão presentes no dia a dia dos alunos, intensificando atividades de práticas de leitura e oralidade, da construção de hipóteses, o trabalho com as inferências, podem contribuir para uma melhor aprendizagem deles. A inserção de atividades com os gêneros textuais, que se faz relevante para a articulação com o meio social, prioriza o trabalho com as práticas de leitura e compreensão de textos, utiliza a reflexão e o pensamento crítico como ferramentas para o entendimento frente à diversidade textual.

Segundo Koch e Elias (2009, p. 74), a escola deve “possibilitar ao aluno o domínio do gênero, primeiramente, para melhor conhecê-lo ou apreciá-lo, de modo a ser capaz de compreendê-lo, produzi-lo na escola e fora dela”. A instituição de ensino pode contribuir de forma significativa para o acesso à leitura e à escrita e para a efetiva aprendizagem dos alunos, disponibilizando momentos prazerosos e educativos, selecionando os gêneros textuais adequados à faixa etária dos alunos, com temáticas que fazem contato com a realidade das crianças.

Ferreiro (1999) comenta que a criança consegue estabelecer hipóteses sobre a construção da escrita e que é essencial que essa construção se dê a partir de uma maior familiarização do aluno com os tipos de escrita e de leitura, como a função presente nos vários gêneros textuais. Para Vygotski (1984), a escrita precisa ser ensinada como algo relevante para a vida, pois, somente assim, ela se desenvolverá não como “hábito de mãos de dedos, mas como uma forma nova e complexa da linguagem” (VYGOTSKI, 1984, p. 133). Tal forma de linguagem é elucidada por Fanny Abramovich:

Há tantos jeitos de a criança ler, de conviver com literatura de modo próximo, sem achar que é algo do outro mundo, remoto, enfadonho ou chato... É uma questão de aproximá-la dos livros de modo aberto [...]. Mais culpados são os adultos que não lhe proporcionam esse contato, que não lhe abrem essas – e outras tantas – trilhas para toda a maravilha que é a caminhada pelo mundo mágico e encantador das letras (ABRAMOVICH, 1997, p. 163).

Conforme aponta a referida autora, podemos entender que um ambiente alfabetizador se inicia com a prática de leitura realizada no próprio lar da criança, que proporcionaria o contato da criança com o livro ao folheá-lo, ao fazer a leitura de imagens e ao ouvir a leitura em voz alta do adulto. Tais atividades se tornam relevantes para que a criança construa sua aprendizagem, de forma prazerosa e natural, a partir da curiosidade e interesse pelas letras, nas palavras desconhecidas.

Na Educação Infantil é relevante a garantia de situações diversificadas que possibilitem à criança a vivência com a escrita, porém, muitos educadores de crianças da fase final da Educação Infantil acreditam que crianças alfabetizadas são aquelas capazes de ler seu nome, juntar sílabas menores e formar palavras simples, baseando-se na compreensão do funcionamento do sistema de escrita alfabético e no desenvolvimento da consciência fonológica. No entanto, defendemos a ideia de que uma criança letrada é aquela capaz de se expressar oralmente, de identificar e reconhecer seu nome em vários gêneros textuais, de reconhecer a estrutura organizacional de um bilhete e sua função social, de ler histórias com o livro em mãos, mesmo sem o domínio da leitura, fazendo inferências a partir de seu conhecimento prévio.

Segundo Vygotski (1984, p. 140),

[...] A linguagem escrita é constituída por um sistema de signos que designam os sons e as palavras da linguagem falada, os quais, por sua vez, são signos das relações e entidades reais. Gradualmente, esse elo intermediário (a linguagem falada) desaparece e a linguagem escrita converte-se num sistema de signos que simboliza diretamente as entidades reais e as relações entre eles. Parece claro que o domínio de um tal sistema complexo de signos não pode ser alcançado de maneira puramente mecânica e externa; ao invés disso, esse domínio é o culminar, na criança, de um longo processo de desenvolvimento de funções comportamentais complexas.

Sabemos que antes de ser alfabetizada, a criança já elabora hipótese sobre a função da escrita, a partir do conhecimento que tem da língua oral e do contato com eventos de letramento que ocorrem naturalmente na rotina cotidiana da família. Nessa perspectiva, o indivíduo leva para a escola a oralidade e as variações linguísticas, pois transfere para a escrita a marca da oralidade usada no cotidiano, cabendo ao professor valorizar seus dialetos, normatizar a escrita de acordo com

a norma padrão e inserir a criança nos usos sociais que a língua escrita tem fora da escola.

Na escola, uma das atividades mais recorrentes realizadas pela professora é a contação de histórias, já que contar história é uma atividade de grande valor educativo. Segundo Abramovich (1997, p. 16): “Ah, como é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias... Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo”.

Assim, por meio do conto, a criança constrói ideias e vive momentos de grande magia, enriquecendo seu conhecimento básico e desenvolvendo a imaginação, com a promoção e ampliação do repertório textual e de suas experiências de letramento.

## 2.2 A experiência no Jardim II

No intuito de complementar as atividades de alfabetização propostas pelo livro didático adotado, que privilegia a aprendizagem da leitura e da escrita por meio de um trabalho com base na cópia de vogais e consoantes, ensinadas uma de cada vez, e tem como objetivo que as crianças relacionem sons e escritas por associação, repetição e memorização de sílabas, configurando-se como uma prática que, em geral, realiza-se de forma supostamente progressiva: primeiro as vogais, depois as consoantes; em seguida as sílabas, até chegar às palavras (BRASIL, 1998, p. 120), foi nossa intenção desenvolver e ampliar o letramento dos alunos ao desenvolver atividades diferenciadas e enriquecedoras que explorassem a música, a literatura infantil, a poesia e as artes manuais para despertar neles a curiosidade, atenção e criatividade.

Segundo Bajard (2012), pela escuta todas as pessoas podem entender o texto, seja ele alfabetizado ou não, nesse sentido, exibimos histórias já conhecidas e textos memorizados de parlendas, poemas e canções para estimular as crianças a fazer leituras diversas e a tentar antecipar o que está escrito, utilizando o cantinho da leitura como polo de mediação.

A magia da leitura dos contos de fada atua no inconsciente e, por isso, pode ajudar a criança a entender o conflito. Um dos motivos do encantamento com o ouvir histórias advém do prazer de imaginar.

Os contos de fadas estão envolvidos no maravilhoso, um universo que denota fantasia, partindo sempre duma situação real, concreta, lidando com as emoções que qualquer criança já viveu [...] porque se passam num lugar que é apenas esboçado, fora dos limites do tempo e do espaço, mas onde qualquer um pode caminhar [...]. Porque todo esse processo é vivido através da fantasia, do imaginário, com interação de entidades fantásticas (bruxas, fadas, duendes, animais falantes, plantas sábias) (ABRAMOVICH, 1997, p. 120).

Com esse entendimento, utilizamos a história “Chapeuzinho Vermelho” para envolver as crianças nesse maravilhoso mundo encantado e por meio dela exploramos a brincadeira “Tá pronto, Seu Lobo” para convidar os alunos a participarem e adentrarem neste universo de encantamento.

Ouvir uma boa história é uma experiência enriquecedora por vários motivos: desfruta-se prazerosamente de um texto, aumenta-se o repertório literário, assim como o vocabulário, desenvolve-se a imaginação, entre outros. Como ressalta Saraiva (2001), a literatura tem papel fundamental para a aquisição da escrita pela criança, uma vez que a forma como a criança for levada ao domínio da leitura será determinante “no modo como ela irá perceber a escola e a aprendizagem em geral. Em decorrência disso, o esforço despendido pela criança no reconhecimento de letras e palavras precisa aliar-se à certeza de que será compensado pela leitura de textos altamente estimulantes” (SARAIVA, 2001, p. 81).

Assim, por meio da representação ou criação de uma história, mesmo que somente de maneira ilustrada, possibilitamos aos alunos estruturarem o pensamento, buscando a ordenação lógica dos acontecimentos, comunicando seu modo de pensar de maneira ordenada, tecendo a estrutura de um texto.

A fim de ilustrar o que temos considerado sobre letramento em relação às atividades de leitura em sala, seguimos algumas estratégias: aula introdutória com a sondagem dos conhecimentos prévios dos alunos; inferência de significados; o estabelecimento de conexões com as experiências pessoais; interlocução; questionamento e reconto oral individual e em grupo (SOUZA, 2010).

Nesse sentido, embora os alunos ainda não possuam o conhecimento concreto das habilidades de leitura e de escrita, buscamos explorar a oralidade usando palavras que apresentam relação com a fala e a escrita, relacionando imagens com palavras presentes na história e, em algumas situações, assumimos o papel de escribas dos alunos na construção de textos coletivos em cartaz. Ressalte-se que tal atividade teve a finalidade de ampliar a visão geral das leituras feitas em sala ao promover conexões que facilitam o entendimento, considerando as palavras de Harvey e Goudvis que entendem que “ler, escrever, desenhar, falar, ouvir e investigar são as pedras angulares do letramento ativo que pressupõe a tomada de consciência de estratégias de leitura desde a Educação Infantil, ou seja, as atividades relacionadas a esse ensino podem iniciar com crianças ainda não alfabetizadas, mas em contato direto com os livros e os diversos suportes de textos para a prática da leitura” (HARVEY; GOUDVIS apud SOUZA, 2010, p. 48).

Consideramos que a construção da escrita constitui uma necessidade básica para o ser humano e torna-se necessária para a aquisição da leitura, o desenvolvimento da oralidade e da escrita que já estão presentes desde muito cedo na vida das crianças. Isso significa que tanto a escrita quanto a leitura se desenvolvem a partir de uma necessidade da criança de se inserir no ambiente social.

Mesmo que a criança não esteja alfabetizada, é possível desenvolver atividades em que a leitura incidental esteja presente utilizando-se de rótulos, imagens e placas. Entendemos que a representação por meio do desenho ajuda-nos a conceituar a palavra ao utilizar-se da leitura incidental, ou seja, do uso do apoio da imagem.

Nesse direcionamento, procuramos explorar a área musical trabalhando as músicas “Aquarela” e “O Caderno” por meio da representação de desenhos, da associação de frases com figuras, e do trabalho com variedades artísticas. Entendemos que as crianças precisam, desde cedo, entrar em contato com o mundo musical, já que a musicalidade articula aspectos importantes para o desenvolvimento infantil: a noção de sensibilidade artística, a capacidade criadora na criança, a expressão do que se sente, a facilitação do ensino e aprendizado de conceitos como linguagem oral, escrita e artística. Na prática pedagógica, a música deve ser utilizada como um processo de mediação entre professor e aluno, entre o conteúdo e as atividades lúdicas, articulando aspectos importantes ao desenvolvimento da sensibilidade artística, da oralidade e da compreensão da linguagem, da escrita, da capacidade criadora. A música propicia momentos de prazer às crianças, as quais ao ouvirem, cantarem ou tocarem um instrumento, acabam por interagirem e se socializarem.

Segundo o RCNEI (BRASIL, 1998), a música pode contribuir para tornar o ambiente educativo mais alegre e favorável à aprendizagem, propiciar uma alegria que seja vivida no momento presente, o que evidencia a dimensão essencial da pedagogia e a necessidade de envidar esforços para que as crianças sejam estimuladas e recompensadas nesse ambiente.

Trabalhar músicas infantis é muito prazeroso para a criança. É possível criar movimentos para a música enquanto cantam. Assim, adotamos a estratégia de escrever a letra da canção em folha de cartolina, para que as crianças reconhecessem e identificassem as palavras cantadas, bem como, as palavras que se repetem, para que elas pudessem construir de maneira significativa os conceitos de formação de palavra. Acreditando ainda que essa habilidade poderia ser aprofundada, realizamos atividades com colagem, dobradura, desenho, além brincadeiras que incluíssem especificamente a representação.

Para o desenvolvimento das atividades, intercalamos alguns gêneros textuais às atividades, como leituras de parlendas, de jornais e de revistas, de lista de palavras, com a intenção de mostrar aos alunos que existem textos diferentes de livros infantis e didáticos dos que eles estão habituados e que outras formas de texto também podem despertar seu interesse e sua curiosidade.

A utilização da lista de palavras em sala auxilia a construção e a relação entre significantes (grafia+som) e significados (conceito) da palavra. É importante expor as listas em cartazes e solicitar aos alunos que as ilustrem, pois o desenho

dá sentido à palavra. Há que se ressaltar que a pesquisa na lista auxilia a escrita de novas palavras e/ou a recordação das que já escreveram e leram anteriormente.

O trabalho com listas permite realizar ainda atividades de classificação importantes para o desenvolvimento do raciocínio lógico e da contextualização da palavra, tornando-a viva e significativa para o aluno.

Recorremos às parlendas devido seu valor social e à possibilidade de se trabalhar com leitura, escrita e memorização, intercalando brincadeira e movimento, transformando uma atividade de alfabetização em um momento lúdico de muita aprendizagem. Tais iniciativas didáticas partiram das orientações do RC-NEI (BRASIL, 1998), que demonstra que existe uma relevância na associação de exercícios com a exploração da linguagem oral e escrita, considerando que esses são elementos importantes para que as crianças ampliem suas capacidades de inserção e participação nas diversas práticas do meio social. Saraiva (2001) também ressalta a importância de se trabalhar com textos que exploram a musicalidade e o jogo de palavras na fase de alfabetização das crianças, lembrando que: “O estrato fônico é o que primeiro atrai a atenção das crianças, proporcionando-lhes a fruição estética. Sensível a jogos de palavras, próprios da produção poética folclórica( quadras, brincos, parlendas, trava-línguas, adivinhas) a criança sente prazer no jogo de semelhanças e contrastes sonoros entre as palavras, independentemente da significação” (SARAIVA, 2001, p. 82).

Como forma de tornar tal orientação materializada, com o livro *Menina bonita do laço de fita*, de Ana Maria Machado, ensinamos os alunos a conhecerem a estrutura organizacional do livro como capa, autor, ilustrador, capítulo, índice, páginas. Além disso, mostramos que a história pode ser compreendida também pela interpretação das imagens, mesmo quando não há ainda o domínio da leitura, o que ocorreu em muitas de nossas atividades.

Refletimos com os alunos sobre a questão da identidade, da necessidade de valorização da sua imagem e a do outro, desenvolvendo noções e valores a respeito da diversidade racial e social. A formação da identidade da criança é, certamente, um princípio do trabalho na Educação Infantil, iniciado pela apropriação da escrita de seu nome e sua identificação em vários contextos sociais, além da percepção de sua inserção e participação nos diferentes grupos sociais. Relacionamos o trabalho com a data comemorativa do Dia Nacional da Consciência Negra, que é marcado pela luta contra os preconceitos raciais e sociais, enfatizando o respeito à raça negra e a importância da cultura brasileira. Nesse aspecto, compreendemos a importância de as crianças estarem em contato com as singularidades e as especificidades das pessoas que as cercam, dando a possibilidade de reflexão sobre sua própria identidade. Portanto, é interessante realizar atividades que possibilitem aos alunos refletir sobre sua interação social e seus valores, com ênfase nas diferenças raciais existentes entre seu meio social.

Para desenvolver a formação e a análise grafo-fônica de palavras, trabalhamos o jogo chamado “Caixinhas de Letras”, utilizando caixinhas de fósforos encapadas com as figuras coladas em cima e as letras que formam o nome da figura dentro da caixa; posteriormente, os alunos registraram a palavra formada no papel.

A intenção foi de ajudarmos a criança a desconstruir a ideia de realismo nominal, ou seja, a perceberem que o tamanho da palavra não corresponde ao tamanho do objeto. Assim, na escrita, os sons são representados por letras que não representam características dos objetos que nomeiam, pois é comum as crianças imaginarem que o tamanho do objeto ou do animal determina o tamanho da palavra.

Nesse sentido, a criança precisa ser incentivada a escrever do seu próprio jeito para que teste suas hipóteses. Cabe ao professor confrontar essa escrita hipotética por meio da reconstrução da palavra com a criança ou da indicação da falta de letras para que, em ambos os casos, a criança reveja sua escrita.

Adotamos previamente a estratégia de silabação da palavra, ou seja, contar quantas sílabas a palavra tem, propondo que batessem palmas a cada vez que abrissem a boca para pronunciar um fonema.

Essas atividades de análise fonológica permitiram, de modo mais específico, uma reflexão sobre a dimensão sonora das palavras e sobre a possibilidade de encontrar semelhanças e diferenças entre as palavras no que diz respeito aos sons e não apenas aos seus significados; dessa forma, é possível que a criança tome consciência da fala como um sistema de representação de sons.

Para finalizarmos nossas estratégias, recorreremos ainda à brincadeira chamada “Bingo dos Nomes”, na qual as crianças tiveram a possibilidade de ouvir o nome da letra chamada pela professora e procurá-la em sua cartela. A criança passa a manusear o seu próprio nome, investigando, atribuindo significados, conhecendo as letras que o compõem, construindo sua autonomia. Além da identificação e reconhecimento de letras, as crianças foram construindo um repertório de palavras que sabiam escrever de forma autônoma e tentando escrever e ler novas palavras.

Essa atividade serviu como instrumento para verificar quais letras os alunos ainda não reconhecem, uma vez que, provavelmente, deixarão de marcá-las na cartela. Nesse sentido, é possível identificar as dificuldades individuais dos alunos, bem como, a partir desses dados, realizar trabalhos mais individualizados.

Por fim, desenvolvemos leituras sobre o Natal, já que na Educação Infantil é de muita importância introduzir o tema de forma a contemplar o seu verdadeiro espírito, despertando nos alunos a sensibilidade para os sentimentos que esta época do ano possibilita às pessoas. O mundo moderno exige que, cada vez mais, aprendamos a trabalhar em equipe. É urgente, portanto, que a escola crie situações por meio das quais os alunos aprendam a pensar juntos, a respeitar a ideia do outro, a complementar e criar coletivamente.

Trabalhar o Natal de forma lúdica, criativa e interessante acaba por desenvolver na criança a afetividade, o amor, o respeito ao próximo, a fraternidade e também a solidariedade, fazendo com que permaneçam para além das festividades natalinas. Recordar com as crianças o nascimento de Jesus utilizando-se de diferentes gêneros textuais torna-se importante, pois além de se trabalhar sobre a origem do Natal, trabalha-se sobre a familiarização do aluno com a língua escrita, com a linguagem que possuem algum contato e com leituras e escritas que ainda não conheciam.

Conforme Ferreiro (1999), a criança consegue estabelecer hipóteses sobre a construção da escrita e é essencial que essa construção se dê com uma maior familiarização do aluno com os diferentes tipos de escrita e de leitura e com a função social presente nos vários gêneros textuais. O contato e interação do aluno com textos significativos são capazes de proporcionar a reflexão necessária para a compreensão do sistema de escrita. A criança utiliza-se de seu conhecimento prévio, expondo tudo o que sabe a respeito do que tratam os textos.

Nesse contexto, a literatura infantil surge como uma grande aliada no processo de alfabetização, pois o livro desenvolve na criança a construção de significados, incentiva a aprendizagem, amplia o vocabulário, estimula a imaginação, a concentração, compartilha emoções e proporciona prazer. Segundo Cortes, “ler histórias para as crianças, sempre, sempre... É suscitar o imaginário, é ter a curiosidade respondida em relação a tantas perguntas e encontrar outras ideias para solucionar questões – como os personagens fizeram – é estimular para desenhar, para musicar, para teatralizar, para brincar. Afinal, tudo pode nascer de um texto” (CORTES, 2006, p. 79). Dessa forma, como destaca Saraiva, a linguagem literária cumpre uma dupla função: “por um lado possibilita à criança compreender melhor os contornos do real e as emoções que ele provoca; por outro, incentiva a criança a produzir textos, a partir da apropriação dos textos existentes” (SARAIVA, 2001, p. 83).

Nessa perspectiva, vale lembrar que é por meio da linguagem que o cidadão se expressa, se comunica, expõe a sua opinião e constrói o seu conhecimento de mundo, produzindo saberes. Cabe à escola promover a ampliação dos conhecimentos prévios da criança, trabalhando os diversos gêneros textuais, mediando o conhecimento entre professor e aluno, desenvolvendo a sua capacidade de construção de conhecimentos a partir do processo de ensino aprendizagem.

### **3 REFLEXÃO SOBRE O LETRAMENTO E A EDUCAÇÃO INFANTIL**

Ao longo do artigo, buscamos destacar dois conceitos sobre a alfabetização das crianças, ou seja, a alfabetização baseada na decodificação de letras e sons e a proposta do letramento.

A alfabetização pode ser entendida como um processo dentro do letramento, considerando que sua proposta é de ensinar a ler e escrever códigos linguísticos e o letramento é a apropriação dessas práticas dentro de um grupo social.

Ao trabalharmos com os dois processos linguísticos paralelamente na sala, vimos que um é interdependente do outro e um complementa o outro, pois as atividades propostas pelo livro didático e o método de ensino adotado pela rede de ensino são voltados para a alfabetização propriamente dita, ao trabalharmos atividades diferenciadas e intencionadas à prática do letramento, possibilitamos aos alunos desenvolverem de maneira natural a aquisição do domínio da leitura de palavras com poucas sílabas, ou seja, após a identificação e o reconhecimento das letras do alfabeto a partir da forma repetida como é trabalhada no livro de Linguagem, aproveitamos dessa competência para desenvolvermos as atividades citadas no decorrer do artigo.

**É importante ressaltar que a alfabetização constrói-se** nas atividades de uso, contextualizadas e significativas da linguagem oral e escrita, reconhecidas na atividade “Caixinha de Letrinhas”, na qual tivemos resultados positivos sobre o processo de aquisição da escrita e de leitura dos alunos ao formarem as palavras ditas de acordo com a percepção sonora e visual e a memorização.

Reiteramos também que é de suma importância que o professor incentive a criança a praticar o registro das palavras da forma como ela compreende a leitura e escrita e, em momentos específicos, intervenha na reconstrução do registro para que a criança reveja sua escrita, porém, tal ação deve acontecer de forma cuidadosa para que ela não se sinta inibida a tentar fazer seus registros.

Destacamos positivamente o uso do alfabeto móvel em sala para a construção de palavras. Ao se fazer a comparação dos nomes, da quantidade de letras e sílabas, ajuda-se os alunos, antes de eles fazerem o registro escrito, a formular hipóteses sobre o tamanho das palavras.

Buscamos desenvolver em sala a leitura dirigida por meio da mediação e aplicação de estratégias de leitura, com o objetivo de formar leitores autônomos desde crianças. Destacamos ainda a importância da construção de um ambiente alfabetizador em casa para estimular o hábito da leitura como uma atividade natural e prazerosa.

Acreditamos que é fundamental que o educador se coloque como mediador nesse processo, intervindo na formação do leitor a partir de uma metodologia de ensino da leitura e da escrita que integra a recorrência a outras formas de linguagem. Percebemos também o quanto é importante a roda de conversa antes e depois da história, porque além de motivarem as crianças à leitura, cria expectativas sobre o que irão escutar e levam as crianças a elaborar hipóteses e fantasias em seu mundo imaginário.

Procuramos instigar a curiosidade e a imaginação das crianças por meio da contação de histórias e da apresentação de outros gêneros textuais como as letras de canções, a poesia e as parlendas. A variedade é necessária para que a criança perceba os diferentes objetivos de um texto escrito e seu uso no dia a dia, de acordo com nossas necessidades e oportunidades.

As poesias, parlendas, trava-línguas, os jogos de palavras, memorizados e repetidos, possibilitaram às crianças atentarem não só aos conteúdos, mas também à forma, aos aspectos sonoros da linguagem, como ritmo e rimas, além das questões culturais e afetivas envolvidas. Constatamos ainda que, mesmo sem o domínio da leitura convencional, é possível à criança fazer leituras diversas, tentando antecipar o que está escrito nos vários gêneros literários. Observamos que as crianças, que ouvem histórias com certa frequência, apresentavam mais atenção nas atividades e tinham um vocabulário mais ampliado, além de terem as linguagens oral e escrita desenvolvidas mais rapidamente do que as crianças que não possuem o hábito de ler. Entretanto, acreditamos que é de grande relevância a escolha das histórias a serem contadas e que o critério de escolha deve se pautar pela qualidade e não apenas pelo contexto temático, deve-se buscar que as histórias sejam agradáveis tanto para os adultos quanto para as crianças.

A adoção de jogos como estratégia de aprendizagem foi considerada positiva para a compreensão e o desenvolvimento das habilidades de escrita dos alunos, pois os jogos envolveram as linguagens escrita, simbólicas e orais, auxiliando no desenvolvimento de processos importantes da formação da criança como a memória e a capacidade de se expressar.

Reforçamos que a escrita espontânea permite à criança elaborar as hipóteses de escrita e, o professor, ao assumir o papel de escriba, auxilia os alunos na elaboração do texto e permite à criança conceber a escrita como processo.

Acreditamos que a experiência possibilitou uma contribuição às crianças no hábito de ler e nos fez perceber que a mediação na leitura faz toda a diferença no letramento e na alfabetização da criança. Por fim, salientamos, como Saraiva (2001), que literatura e alfabetização devem estar sempre articuladas no processo de construção do conhecimento da criança, devido à importância da função formadora da arte literária que não só leva ao desvelamento do real como propicia que a criança se apodere da estrutura da linguagem escrita em seus aspectos tanto morfológicos e sintáticos quanto fonéticos e fonológicos.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, F. *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione, 1997. (Coleção Pensamento e Ação no Magistério).
- BAJARD, É. *A descoberta da língua escrita*. São Paulo: Cortez, 2012.

- BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. de S. **Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica: 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Referencial curricular nacional para Educação Infantil. **Secretaria da Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEE, 1998.
- CORTES, M. O. **Literatura infantil e contação de histórias**. Viçosa, MG: CPT, 2006.
- FERREIRO, E. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2009.
- SARAIVA, J. A. **Literatura e alfabetização: do plano do choro ao plano da ação**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: ANPED, n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004.
- SOARES, M. B. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- SOUZA, R. J. de. **Ler e compreender: estratégias de leitura**. São Paulo: Mercado das Letras, 2010.
- TFOUNI, L. V. **Letramento e Alfabetização**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- VYGOTSKI, L. S. et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone/Edusp, 1988.

# 16

CAPÍTULO

## **PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM SALAS DE RECURSOS E A INCLUSÃO EM GOIÁS**

*Dulcéria Tartuci<sup>1</sup>*

*Juliana Daniela Cavalcante Almeida<sup>2</sup>*

*Daiane Tomé Dias<sup>3</sup>*

---

1 Unidade Acadêmica Especial de Educação, Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão, Catalão/GO, Brasil

2 Unidade Acadêmica Especial de Educação, Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão, Catalão/GO, Brasil

3 Unidade Acadêmica Especial de Educação, Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão, Catalão/GO, Brasil

E-mail de contato: dutartuci@brturbo.com.br

**Resumo:** O interesse do presente trabalho é apresentar a análise das relações que se estabelecem entre o papel das salas de recursos/salas de recursos multifuncionais, seus professores e a implementação das diretrizes políticas de inclusão em Goiás. Para isso, foram utilizados como fonte os registros das entrevistas coletivas realizadas com os professores nas salas que participaram do Observatório Goiano de Educação Especial/Observatório Catalano de Educação Especial (Ogeesp/Oceesp). A pesquisa, de cunho colaborativo, tem como princípio a aproximação de duas dimensões: a pesquisa e a formação; por propiciar aos professores participantes, por intermédio de ações reflexivas e da relação dialética teoria-prática, descreverem, informarem, confrontarem, analisarem e reconstruírem sua prática pedagógica e o contexto educacional no qual estão inseridos.

**Palavras-chave:** Educação Especial. Inclusão em Goiás. Atendimento Educacional Especializado. Salas de Recursos Multifuncionais. Docência.

**Abstract:** The interest of this study is to analyze the relations established between the role played by rooms resources/multi-functional features, their teachers and the implementation of inclusion policies guidelines in Goiás For this was used as a source records collective interviews with teachers of multifunctional resource rooms participating in the Observatory Goiano of Special Education/Special Education Centre Catalano (Ogeesp/Oceesp). The observatory uses of collaborative research that has as principle the approach of two dimensions, research and training, and it provides the participating teachers through reflective action and the dialectical relationship between theory and practice, describe, inform, confront, analyze and rebuild their teaching and the educational context in which they live.

**Keywords:** Special Education. Inclusion in Goiás. Specialized Educational Service. SRM. Teaching.

## 1 INTRODUÇÃO

No final da década de 1980 e início da década de 1990 surgem, em cenário internacional e nacional, medidas que apontam para a promoção do acesso e da qualidade da educação para todos, inclusive para aqueles que estão historicamente excluídos do processo escolar. Dentre essas medidas legais, destacam-se a Constituição Federal de 1988; a Conferência Mundial do Direito para Todos (1990); a Conferência Mundial sobre “Necessidades Educativas Especiais” (1994); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), as quais, impulsionadas pelo conceito de cidadania, embasado no reconhecimento da diversidade e da participação de todos os sujeitos nas esferas sociais, corroboraram para o delineamento de um novo paradigma: a inclusão, isto é, que independente de sua origem social, ética ou mesmo condição linguística, física e cognitiva, todos devem ter o direito ao acesso escolar.

Aliadas à legislação nacional de inclusão, desde o final da década de 1990 e início de 2000, algumas medidas e diretrizes vêm sendo concretizadas nos diferentes estados e cidades brasileiras, entretanto, ainda que sejam pautadas pela política nacional, acreditamos que o modo como são implementadas segue modos de organizações diferenciados (TARTUCI, 2012).

As Diretrizes da Educação Especial preveem serviços de apoio pedagógico especializados, em sala de classe comum, por meio da atuação colaborativa de professor especializado em educação especial, de professores intérpretes, do professor regente, de outros profissionais itinerantes e de outros apoios que são necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação, bem como serviços de apoios especializados em sala de recursos (BRASIL, 2001).

Desse modo, conforme Tartuci (2012), há dois tipos principais de serviços de apoio pedagógico: um de caráter mais interno à sala de aula comum e outro de caráter mais externo, os ofertados em salas de recursos (SR). Em Goiás, observamos atualmente a oferta de serviços de apoio nas duas direções, uma por meio do professor de apoio à inclusão e do tradutor intérprete de língua de sinais e a outra por meio do professor de Atendimento Educacional Especializado em salas de recursos multifuncionais (SRM).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, ao tratar do processo de escolarização dos alunos com deficiência, sinaliza, em seu art. 58, que a Educação Especial deve ser oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino. Esses movimentos têm levado tanto a União, quanto Estados e Municípios a adotarem políticas públicas que garantam o direito à educação às pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Esta mesma lei, em seu art. 58, convoca-nos a reorganizar os sistemas de ensino com vista a assegurar currículos, métodos, técnicas, recursos educativos, organizações específicas, profissionais especialistas e professores capacitados para garantir o desenvolvimento educacional desses alunos.

O Decreto nº 6.571/08 especifica que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) poderá ser oferecido pelos sistemas públicos de ensino ou pelas instituições especializadas e define as salas de recursos multifuncionais (SRM) como ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do Atendimento Educacional Especializado que atenderão o aluno no contraturno.

Os estudos vêm indicando que, a despeito do acesso à escola, os estudantes, público-alvo da Educação Especial, não têm tido muito sucesso na escola, uma vez que o fato de frequentarem as classes comuns da rede regular e o Atendimento Educacional Especializado não têm garantido o acesso aos conteúdos escolares e aos processos de letramento, inclusive são inúmeros os relatos dos professores

que apontam o baixo nível de letramento e a ausência de domínio da leitura e da escrita desses estudantes, embora muitos deles frequentem o Ensino Médio.

A política de inclusão prevê que os alunos com deficiência, além de frequentarem as salas comuns, tenham o apoio de serviços de educação especial, por meio do Atendimento Educacional Especializado em Salas de Recursos Multifuncionais e do Centro Atendimento Educacional Especializado (Cae). Entretanto, as pesquisas realizadas no âmbito do Observatório constataram que os professores desse atendimento, inicialmente, não se viam como responsáveis por trabalhar conteúdos escolares, por não serem professores de reforço escolar e não repetirem o que era realizado na classe comum; mas, por outro lado, tinham dificuldade de definir qual era o seu papel. A Resolução nº 4/2009, que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, em seu art. 13, indica várias atribuições para esse 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.

Portanto, se considerado esse artigo da Resolução, o trabalho do professor de Atendimento Educacional Especializado envolve desde uma atuação voltada para o planejamento e a execução desse serviço até o compromisso de orientar família e professores. É possível perceber, ainda, uma atenção voltada para a utilização de recursos pedagógicos e de acessibilidade e tecnologia assistiva e, nesse caso, cabe a esse professor disponibilizar, ensinar e usar, orientar pais e professores quanto

ao uso deles, acompanhar a funcionalidade deles, elaborar planos e executá-los contemplando a utilização dos recursos, entre outras. A multiplicidade de ações que envolvem o trabalho desse professor nos leva a indagar: qual é formação para esse tipo de atuação, ou ainda, se os cursos de professores têm voltado a atenção para a atuação do professor com os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

A política de educação inclusiva no estado de Goiás teve início com a formulação, no final de 1999, do documento “Proposta de Escola Inclusiva para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais na Rede Regular de Ensino – Novembro/1999” (GOIÁS, 2009 apud TARTUCI, 2012) implementado a partir de 2000. Nessa perspectiva, este trabalho parte da seguinte indagação: Há relações entre o papel assumido pelas Salas de Recurso/Salas de Recursos Multifuncionais, seus professores e a implementação das diretrizes políticas de inclusão em Goiás?

## **2 OBJETIVO**

A partir dessa indagação, este trabalho visa apresentar a análise das relações que se estabelecem entre o papel assumido pelas Salas de Recursos/Salas de Recursos Multifuncionais, seus professores e a implementação das diretrizes políticas de inclusão em Goiás.

## **3 METODOLOGIA**

A pesquisa está vinculada ao Observatório Nacional de Educação Especial (Oneesp) e ao Observatório Goiano de Educação Especial (Ogeesp). O projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética da UFSCar (Parecer nº 291/2011 emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar).

Para a execução da pesquisa, tivemos como fonte os registros das entrevistas coletivas realizadas com os professores de Salas de Recursos Multifuncionais que participaram do Ogeesp/Oceesp. O Observatório utiliza a pesquisa do tipo colaborativa que tem como princípio a aproximação de duas dimensões, a pesquisa e a formação. Esse tipo de pesquisa propicia aos professores participantes, por intermédio de ações reflexivas e da relação dialética entre teoria e prática, descreverem, informarem, confrontarem, analisarem e reconstruírem sua prática pedagógica e o contexto educacional no qual estão inseridos. Como ressaltam as autoras Nunes e Ibiapina (2010), essa abordagem de pesquisa contribui para que o professor se reconheça como produtor de conhecimento e também como agente ativo de transformação das práticas pedagógicas exercidas por ele.

A realização da pesquisa, por meio deste tipo de metodologia, propicia aos envolvidos na pesquisa a percepção de que as atividades desenvolvidas em todas

as etapas foram realizadas “com” as professoras e não “sobre” as mesmas (LIEBERMAN, 1986).

Os encontros do Observatório realizaram-se nas dependências da Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão e fazem parte da pesquisa professoras, proveniente de seis dos dez municípios Jurisdicionados à Subsecretaria Regional de Educação Especial, as quais atuam nas Sala de Recursos/Sala de Recursos Multifuncionais.

Dessa forma, as análises foram realizadas a partir dos registros das entrevistas coletivas em Encontros do Observatório e do estudo da legislação da Rede Estadual de Ensino de Goiás (2000-2014) em relação aos serviços de Educação Especial com foco nas Salas de Recursos/Salas de Recursos Multifuncionais.

#### **4 RESULTADOS/DISCUSSÕES**

Em Goiás, o professor de recursos é renomeado para professor de Atendimento Educacional Especializado, assim como a Salas de Recursos são substituídas pelas Salas de Recursos Multifuncionais e pelo professor de recursos. Esse movimento se articula com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) do MEC, que prevê o Atendimento Educacional Especializado em Salas de Recursos Multifuncionais para o atendimento dos alunos público-alvo da Educação Especial. As Salas de Recursos Multifuncionais recebem essa denominação por agregarem, em sua organização, materiais, equipamentos e profissionais com formação para o atendimento, ao mesmo tempo, de alunos com diferentes deficiências, transtornos globais de desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação.

O Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais teve o lançamento de seu primeiro edital em abril de 2007 (BRASIL, 2007), com a perspectiva da oferta do serviço de apoio aos sistemas de ensino por meio do Atendimento Educacional Especializado, com a doação de equipamentos para a composição das recém-criadas “Salas de Recursos Multifuncionais” (BRASIL, 2008). Cabe ressaltar que esse atendimento é definido como aquele que: “identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas” (BRASIL, 2008, p. 16).

As ações educativas ofertadas no Atendimento Educacional Especializado se diferenciam das atividades realizadas na sala comum, mas não as substituem, são de caráter complementar e suplementar à formação dos alunos, devendo disponibilizar programas de enriquecimento curricular, ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização e tecnologia assistiva, além disso, devem ser articuladas com a Proposta Pedagógica da Escola e o ensino comum (BRASIL, 2008).

O Atendimento Educacional Especializado se define como um serviço a ser oferecido dentro das Salas de Recursos Multifuncionais pelo próprio sistema educacional para atender a todos os estudantes público-alvo da Educação Especial. Em relação ao professor de Atendimento Educacional Especializado, antes denominado como professor de métodos e recursos (mais precisamente como professor itinerante), logo renomeado como professor de recurso, esse passa a ser nomeado, em Goiás, em consonância com a política nacional, como professor de Atendimento Educacional Especializado (antigo professor de recursos), por meio da Portaria nº 4.060/2011 da Secretaria Estadual de Educação de Goiás. São perceptíveis no tocante às mudanças da política da Educação Especial as alterações das funções desse profissional.

No art. 13 da Resolução nº 04/2009, que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, atribui-se ao professor a função de “identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público alvo da Educação Especial” (BRASIL, 2009, p. 3).

Ao se tratar das Diretrizes do estado de Goiás, percebemos uma diversidade de atribuições prescritas como sendo de responsabilidade do professor de Atendimento Educacional Especializado. Por meio dessa articulação da política do estado de Goiás no âmbito da educação especial, é de suma importância que as professoras do Atendimento Educacional Especializado e os demais sujeitos da comunidade escolar busquem favorecer a democratização do ensino na construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. Nessa pesquisa, evidenciamos algumas ações concretas entre as professoras desse atendimento que, na prática, acabam exercendo o papel também de mediadoras entre escola, família e sociedade:

Excerto 1: Então, eu comecei desde o início do ano a esquematizar o plano de ação, como foi cobrado de todos os outros professores, eu também quis fazer parte do PPP da escola. Então, eu organizei meu plano de ação anual que/ qual é minha proposta para sala de Atendimento Educacional Especializado esse ano e estou tentando organizar meu trabalho, meu planejamento em cima do meu plano de ação. Está certo que cada dia você recebe, durante o ano você está sempre recebendo alunos, então você tem que estar buscando ali as formas que você vai trabalhar. (Professora Wanda – III Encontro/2011)<sup>4</sup>.

---

4 As professoras participantes da pesquisa foram informadas acerca das exigências do Comitê de Ética, após esclarecimento, assinaram o Termo de Anuência. Assim, os nomes utilizados neste trabalho são fictícios para não idêntica-las.

Excerto 2: [...] no trabalho que a gente desenvolve desde o início do ano ((refere ao ano de 2011)) eu propus o seguinte, uma reunião bimestral com os pais, nessa reunião a gente até convidou o pessoal da subsecretaria, não é Laura? E ali a gente trabalhou com brincadeiras/ Então nesse momento a gente trabalha os pais junto com as crianças, que a gente faz também brincadeiras de interação entre família e escola. Então bimestralmente estou fazendo essa reunião. (Professora Aparecida – IV Encontro/2011).

Excerto3: E assim tem reuniões, esse bimestre/ semestre o:: diretor ((diretor da escola)) fez uma entrega de boletins, assim diferente, fez lá na parte do clube envolvendo a família, é:: as crianças e os professores. (Professora Hilda – IV Encontro/2011).

Percebemos que o trabalho desenvolvido pelas professoras de Atendimento Educacional Especializado busca atender às exigências da política estadual da Educação Especial, que prevê a sensibilização e a organização dos pais, estudantes e comunidade local na vida escolar (GOIÁS, 2010). As professoras participantes da pesquisa relataram esse envolvimento da equipe com a proposta de um trabalho colaborativo. Para que elas não atuem isoladamente com os alunos público-alvo da Educação Especial, é necessário, como bem aponta a política estadual, “encorajar e garantir, na escola, uma gestão participativa, envolvendo os vários segmentos da comunidade escolar” (GOIÁS, 2010, p. 37). Percebemos que, além do atendimento ao aluno público-alvo da Educação Especial, as professoras do Atendimento Educacional Especializado realizavam um trabalho de cunho coletivo, atuando juntamente com as famílias, estudantes e subsecretaria.

Fazendo um contraponto entre as falas das professoras e as *Diretrizes Operacionais de Goiás 2011/2012*, a terceira professora destaca a participação dos pais quando ressalta a necessidade de “promover encontros mensais com os pais e/ou responsáveis pelos estudantes para socialização acerca de seu desenvolvimento e aprendizagem” (GOIÁS, 2010, p. 146). As professoras relataram esse trabalho juntamente com os pais e/ou responsáveis pelos estudantes, a fim de divulgar o trabalho exercido com os estudantes, demonstrando os resultados deles. Esse trabalho com os pais demonstra a participação dos professores que atuam com os alunos que são público-alvo da Educação Especial.

Apenas uma das professoras participantes da pesquisa, Wanda, que atua há mais tempo na função, relatou sua participação na elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola, o que implica que não é uma prática recorrente entre as professoras de Atendimento Educacional Especializado. É perceptível a multiplicidade de funções do professor de Atendimento Educacional Especializado. Essa atuação envolvendo a comunidade escolar vai sendo alterada e substituída por uma atuação mais direta com o aluno do Plano de Atendimento Educacional Especializado (Pae) nas Salas de Recursos Multifuncionais, ainda que a legislação não faça previsão dessa restrição da atuação. Entretanto, a demanda assumida

pelos professores de Atendimento Educacional Especializado e o papel que eles assumem em relação à inclusão do aluno do Plano de Atendimento Educacional Especializado não param de crescer com a implantação das Salas de Recursos Multifuncionais

No contexto da inclusão em Goiás, a função do professor de Atendimento Educacional Especializado é ampla, está para além de “complementar e suplementar”, uma vez que, ao prever outras atividades, ele vai executando inúmeras tarefas. Na concepção de Milanesi (2012), o serviço realizado nas Salas de Recursos Multifuncionais por um único professor é insuficiente para atender a todos os estudantes com necessidades diferenciadas. Isso significa uma nova referência para a antiga sala de recursos organizada por categoria de deficiência, pois ela agora assume o atendimento de todos os alunos público-alvo de Educação Especial, o que significa que o professor irá atuar com alunos portadores de diferentes deficiências e necessidades educacionais especiais.

#### **4.1 A implementação das Salas de Recursos, a redução dos serviços de Atendimento Educacional Especializado e a precarização do trabalho do professor**

Considerando a atuação prevista para o professor de Atendimento Educacional Especializado, nos relatos das professoras, a menção às alterações da carga horária tem sido recorrente. Trata-se, portanto, de algo que é sentido pela maioria e que vem impedindo que assumam seu papel.

Assim, os papéis dessas professoras vão sendo alterados em articulação com a redução da carga horária e o acréscimo do número de alunos a serem atendidos. As professoras têm que driblar a redução das horas de trabalho, agrupando alunos de acordo com as necessidades comuns, para que um possa auxiliar o trabalho e o desenvolvimento do outro colega, como bem ressalta a professora Wanda: “agrupar de acordo com a limitação de um... o que o outro pode ajudar”. Essa prática é observada na fala da professora:

Excerto 4:...eu tento agrupar assim... como eu já conheço eles há algum tempo eu tento agrupar de acordo com a limitação de um... o que o outro pode ajudar. Então eu tento organizar nesse sentido. Também levando em conta um pouco a idade porque eu já tenho adulto e tenho crianças menores (Professora Wanda – II Encontro/2012).

Em alguns momentos da pesquisa, as professoras reforçam o trabalho individualizado, pois as necessidades educacionais nem sempre são comuns entre os estudantes público-alvo da Educação Especial:

Excerto 5: Dependendo do aluno, não tem como agrupá-lo em vários, é::: por exemplo, três alunos lá para ser atendidos, dependendo do comprometimento dele ele tem que ser único naquele horário. Eu tenho uns alunos lá que o horário dele é único porque se eu agrupar, aí ele vai/ninguém sai com nada. (Professora Melissa – II Encontro/2012)

Excerto 6: E aí o que eu acho é complicado, é a questão do tempo, da temporalidade. Porque tem crianças que o tempo que você estabeleceu que vem, ele é suficiente para ele, mas tem aquele que você tem que respeitar a temporalidade dele em aprender, em fazer. Às vezes torna-se pequeno aquele tempo (Professora Isabela-II Encontro/2012).

Por essa razão, a maioria das professoras explica que a forma de organização – individual e em grupo – do atendimento vai depender do aluno; é ledô engano acreditar que, diminuindo o tempo do professor, é possível a ele agrupar todos os estudantes para o atendimento em Salas de Recursos Multifuncionais. De fato, nem sempre é possível, tornando-se preciso repensar essa questão, pois nem todos os estudantes irão responder à aprendizagem de igual modo. As professoras demonstram empenho para a realização do serviço do Atendimento Educacional Especializado, contudo, encontram esta limitação: o número de estudantes aumentou em função da carga horária. O tempo disponível para o atendimento do aluno fica em 2012 ainda mais restrito, conforme aponta a professora participante:

Excerto 7:... hoje a nossa sala lá, a minha e a dela ((referindo-se a Andréia)), é reduzida simplesmente a atendimento de aluno...Todas as outras funções de apoio que nós deveríamos estar fazendo, dando esse suporte à direção...os professores... coordenadores...aos pais né... —nós já tivemos até projeto goiano porque veio passando por várias fases no Estado (Professora Isabela – II Encontro/2012).

O relato da professora revela que o atendimento se centra no aluno, portanto, outros serviços não estão acontecendo como, por exemplo, prestar auxílio ao professor de sala regular, à direção, à coordenação bem como às famílias não está mais sendo praticado porque a carga horária desses professores encurtou. Quanto às atribuições relatadas pelas professoras participantes do estudo, nota-se que suas ações estão direcionadas ao estudante. Ao se tratar das atribuições, considerando-se a alteração reduzida do tempo, o novo contexto resultou na ausência de um trabalho colaborativo com os outros profissionais do sistema escolar, dificultando a aproximação entre o ensino comum e a Educação Especial. Isso é sentido pela professora quando aponta que as outras funções de “oferecer auxílio à direção, aos professores, coordenadores, pais” não estão sendo realizadas e o papel das professoras de Atendimento Educacional Especializado ficou reduzido apenas ao atendimento ao estudante nas Salas de Recursos Multifuncionais.

Nessa direção, as professoras de Salas de Recursos Multifuncionais têm que driblar essa “flexibilização” da política de Educação Especial de Goiás:

Excerto 8: A gente está aqui tentando acertar em alguma coisa. Não tem essa segurança, nós estamos buscando aí de repente vem o Estado e troca todo mundo de novo. Aí aquilo que a gente estava começando a entender, caiu tudo por água abaixo... A gente não tem certeza né?! O quê que vai dar certo, o que vai dar errado... Então, assim, o próprio tempo é que vai falar para gente, a experiência de cada um né?! Vai sistematizar tudo isso. Agora, num futuro distante ou não tão distante. Vai depender de cada profissional, cada atuação (Professora Sandra – VII Encontro/2013).

Excerto 9: O que enfraquece é isso, hoje sou professor de atendimento educacional e amanhã não sou mais (Professora Wanda – III Encontro/2013).

A percepção das professoras sobre as demandas da atual política de Educação Especial do estado de Goiás viabilizou uma mudança no contexto dessa educação no estado, pois o que se tinha inicialmente era a projeção de um trabalho a ser realizado em conjunto com coordenadores, professores de sala comum, famílias e comunidade em geral, mas as mudanças redefiniram o papel das professoras, que foi ficando mais restrito ao estudante. As outras atribuições foram ficando de lado, logo, percebe-se que as mudanças são frequentes, e, por isso, as professoras relataram que quando começam a “entender o que está acontecendo”, vem outra mudança na política e altera o seu papel novamente, isto é, altera o papel do professor de Atendimento Educacional Especializado em Salas de Recursos Multifuncionais.

## 5 CONCLUSÕES

Além desses problemas destacados pelas professoras, elas ainda têm que enfrentar a desvalorização de seu trabalho: “hoje sou professora de Atendimento Educacional Especializado e amanhã não sou mais”. Devido a essa realidade, muitas dessas professoras têm retornado às classes comuns, visto que não veem seu trabalho valorizado e ao mesmo tempo não recebem respaldo para o realizarem. Portanto, a reorganização da carga horária desse professor resultou em seu afastamento da sala de aula comum, da família dos estudantes e de outros setores da educação, o que enfraquece a sua ação e também distancia os laços entre a Educação Especial e a classe comum.

Em relação às mudanças nos papéis das professoras de Salas de Recursos Multifuncionais e às alterações das políticas de inclusão do estado de Goiás, percebe-se que alguns serviços são retirados e outros são retomados. Por não haver um papel fixo, o serviço torna-se amplo e os professores dessas salas desempenham inúmeras funções para que, de fato, aconteça a educação dos estudantes que são público-alvo da Educação Especial.

As diretrizes legais apontam que esse professor deve reservar momentos para planejar e estudar coletivamente, envolvendo coordenadores, professores

regentes, profissional de apoio à inclusão, Intérpretes de Libras e Instrutor de Braille/Libras (GOÍÁS, 2010), todavia, foi constatado, por meio dessa pesquisa, que nem sempre isso é possível e uma das razões é a ausência de espaço na carga horária do professor para que essa ação seja realizada. Outra razão é que esse tipo de atividade não é contemplado no projeto da escola, isto é, não existe uma proposta pedagógica que tenha como alvo a elaboração de ações coletivas no âmbito da escola para a construção de uma escola inclusiva. Esse contexto sugere que a escola deixa, para o professor de Educação Especial, o papel de educação e inclusão do aluno público-alvo da Educação Especial, o que demonstra falta de conhecimento por parte de outros setores da educação sobre o papel do professor da Salas de Recursos Multifuncionais. Pois o ideal é que o professor dessa sala seja o responsável por estabelecer um diálogo constante entre a educação comum e a Educação Especial.

A partir da realização dessa pesquisa, foi possível observar que, para o bom funcionamento do Atendimento Educacional Especializado, são necessárias a elaboração de um conjunto de diretrizes e ações na escola, a construção de conhecimentos e de práticas inclusivas pelos professores e pelos demais profissionais da escola e a estruturação de um espaço que tenha como norte principal garantir a aprendizagem de estudantes com deficiência.

As professoras entrevistadas questionam o fato de não terem tido acesso a conhecimentos acerca dos alunos com deficiência durante a formação inicial; demonstram inseguranças em relação à organização do trabalho pedagógico e à atuação com alunos com diferentes deficiências e demandas; questionam, ainda, a ausência de colaboração entre a educação comum e a educação especial, Atendimento Educacional Especializado e a ausência de espaços de formação continuada – mesmo que haja demanda. Os dizeres das professoras entrevistadas apresentam aspectos e demandas importantes no que diz respeito à formação de professores.

Considerando as condições de formação apresentadas pelos docentes, cumpre destacar as demandas que se apresentam hoje para a universidade em relação à formação de professores, inicial ou continuada. É urgente que as licenciaturas voltem seu olhar para o aluno concreto do Ensino Básico. É necessário que se reconheça a legitimidade do direito das pessoas com deficiência à educação, no sentido de garantir a escolarização para todos. Nesse sentido, é preciso reconhecer a demanda por conhecimentos acerca do desenvolvimento e da aprendizagem desses alunos, dos processos e saberes envolvidos em práticas pedagógicas inclusivas, que tenham como referência a necessidade de promover “uma prática pedagógica para todos” e de trazer estratégias de “ensino individualizado” que atendam às especificidades. Talvez seja essa uma das maiores dificuldades que a educação para todos nos apresenta.

Estudos como de Chacon (2004), Quintanilha, Tartuci e Silva (2013) vêm demonstrando que, a despeito dessas recomendações, os cursos de formação de professores não têm inserido, em suas propostas curriculares, disciplinas ou mesmo temáticas voltadas para a educação do público-alvo da educação especial. Quintanilha, Tartuci e Silva (2013) apontam que os cursos de formação de professores da Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão não apresentam a preocupação de inserir, em seus Projetos Pedagógicos, cursos e discussões referentes à educação e à inclusão de alunos com deficiência no Ensino Básico, tampouco disciplinas e conteúdos acerca do tema.

É preciso que as licenciaturas incluam, em suas matrizes curriculares, questões sobre o ensino e a avaliação das pessoas com deficiências, questões sociais, culturais e políticas, e, conforme apontado por uma das professoras de Atendimento Educacional Especializado, tragam para as discussões aspectos e demandas que são específicas na educação dessas pessoas.

Ao discutir sobre as políticas de apoio aos professores iniciantes em municípios brasileiros, André (2015) aponta a pouca atenção que é promovida a esses professores pelos órgãos responsáveis pela gestão da educação. Nessa perspectiva, ela aponta a importância dos programas de parceria entre universidade e escola, que devem ser valorizados e ampliados para diferentes regiões do país, porque constituem excelentes alternativas para superar o distanciamento que historicamente se observa entre os espaços da formação e os do exercício profissional. Além disso, auxiliam os estudantes a se identificarem com a profissão e favorecem a inserção à docência (ANDRÉ, 2015, p. 44).

Acreditamos que essa aproximação também vai contribuir para que os licenciados se aproximem das demandas postas pela presença de alunos com deficiência na Educação Básica. Além da atenção à formação inicial, é preciso que a universidade se comprometa com a formação continuada voltada para as diferenças e que estimule o desenvolvimento de programas e projetos de extensão e pesquisa que contribuam para melhorar a qualidade da Educação Básica para todos.

A especificidade do trabalho docente na educação especial ou na que envolve alunos com deficiências requer novos conhecimentos, que estão sendo forjados por meio da pesquisa, da docência e das experiências construídas no trabalho cotidiano da professora. A falta de formação específica na educação especial não significa ignorância ou ausência de conhecimentos, nem ainda resulta em má atuação e/ou em mau desempenho, uma vez que os professores constroem, com suas experiências, saberes e práticas que contribuem para sua atuação. Entretanto, a valorização do professor da educação especial passa necessariamente por uma maior definição de seu papel e da especificidade de seus saberes, assim como pela formação inicial e continuada considerada como espaço de qualificação profissional e de exercício de reflexão, de socialização de experiências e de construção e

ressignificação de saberes e práticas. Logo, a formação continuada pode contribuir para a valorização das professoras e se constituir como espaço de desnaturalização das ações educativas forjadas pelos agentes educativos.

## REFERÊNCIAS

- ANDRE, M. Políticas de formação continuada e de inserção à docência no Brasil. *Educação Unisinos*, São Leopoldo, v. 19, n. 1, p. 34-44, jan./abr. 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/legislacoes>>. Acesso: 21 mar. 2015.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Sala de recursos multifuncionais: espaço para atendimento educacional especializado**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Deficiente (CORDE), e da Secretaria de Educação Especial/MEC (SEESP). **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, 1994.
- \_\_\_\_\_. **Constituição Federal**. Brasília – DF. 1988.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 de dez. 1996. Seção 1.
- \_\_\_\_\_. Parecer CNE/CEB nº:13/2009. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. 2009. D.O.U. de 24/9/2009, Seção 1, p. 13. 2009.
- \_\_\_\_\_. **Plano decenal de educação para todos**. Brasília: MEC, 1993.
- \_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.
- \_\_\_\_\_. Programa de implantação de salas de aulas de recursos multifuncionais. Edital nº 01, de 26 de abril de 2007. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.
- \_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB nº 02/2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. 2001.
- \_\_\_\_\_. **O Atendimento ao Portador de Deficiência Auditiva**. Goiânia: SUPEE/SEC, 1994.
- \_\_\_\_\_. **Proposta de Integração do Portador de Deficiência na Rede Regular de Ensino – ano 1998**. Goiânia: SUPEE/SEC, 1998.
- \_\_\_\_\_. **Reestruturação dos Centros de Educação Especial-1999**. Goiânia: SUPEE/SEC, 1999.
- \_\_\_\_\_. Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Ensino de Goiás 2011/2012. Goiânia, 2010.

\_\_\_\_\_. Resolução CEE nº 07 de 15/12/2006. Estabelece Normas e Parâmetros para a Educação Inclusiva e Educação Especial no Sistema Educativo de Goiás. Conselho Estadual de Educação de Goiás. 2006.

CHACON, M. C. M. Formação de recursos humanos em Educação Especial: resposta das universidades à recomendação da portaria ministerial nº 1.793. **Revista Brasileira Educação Especial**, Marília, v. 10, n. 3, p. 321-336, set./dez. 2004.

GOIÁS. *Educação Especial em Goiás*. Goiânia: SUPEE/SEC, 1994.

IBIAPINA, I. M. L. de M.; NUNES, M. A. A. **Uma pesquisa colaborativa de práticas pedagógicas direcionadas a adolescentes privados de liberdade**. In: VI ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA UFPI UFPI, 4., 2010, Piauí. Anais... Piauí: UFPI, 2010. p. 1-12.

IBIAPINA, I. M. L. de M. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimento**. Brasília: Liber Livro, 2008.

LIEBERMAN, A. Collaborative research: working with, not working on... **Educational Leadership**, 43 (5), p. 29-32, 1986.

MENDES, E. G. A formação do professor e a política nacional de Educação Especial. V SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 01, 2009, São Paulo. **Anais...** São Paulo, p. 1-15, 2009.

MILANESI, J. B. **Organização e funcionamento das salas de recursos multifuncionais em um município paulista**. 2012. 183 f. (Dissertação de Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2012.

QUINTANILHA, I. A.; TARTUCI, D.; SILVA, M. R. Os cursos de licenciatura e a formação para a inclusão escolar. In: XIII SIMPÓSIO DE LEITURA – LEITURA NA ESCOLA: ENTRE POLÍTICAS E PRÁTICAS. I FÓRUM DE LEITURA DA MICRORREGIÃO DE CATALÃO-GOIÁS, Catalão, 2013. **Anais...** Catalão: UFG, Campus Catalão, 2013.

TARTUCI, D.; SILVA, A. C. da. Deficiência e adaptações organizacionais na Educação Infantil. IV CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, UFSCar, São Carlos, 2010. **Anais...** São Carlos: UFSCar, 2010.

\_\_\_\_\_. Observatório goiano de educação especial: indícios de formação de professores e implementação do Atendimento Educacional Especializado. In: KASSAR, M. de C. M.; SILVA, Fabiany de C. T. (Org.). **Educação e Pesquisa no Centro-Oeste: processos de escolarização e práticas educativas**. Campo Grande: Ed. UFMS, 2012.

\_\_\_\_\_. DIAS, D. T. **As Salas de Recursos e seus professores: contextualizando papéis, atribuições e a inclusão em Goiás**. 2014. Relatório de Iniciação Científica. Universidade Federal de Goiás-Regional Catalão, 2014.



# 17

## CAPÍTULO

# PROGRAMA E MÉTODO DE LEITURA NA REFORMA EDUCACIONAL GOIANA DE 1930

*Juliana de Sousa Naves<sup>1</sup>*

*Ana Maria Gonçalves<sup>2</sup>*

**Resumo:** O presente trabalho aborda a situação do Ensino Primário em Goiás, no que se refere à organização e às propostas para o ensino da leitura, assim como aos métodos indicados no currículo estabelecido pela reforma de 1930. No Brasil, em Goiás não foi diferente, a última década do século XIX foi marcada pela

---

1 Unidade Acadêmica Especial de Educação, Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão, Catalão/GO, Brasil

2 Unidade Acadêmica Especial de Educação, Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão, Catalão/GO, Brasil

E-mail de contato: juliananaves30@hotmail.com

centralidade dos debates em torno da educação e a defesa do Ensino Primário para todos, como elemento estratégico do projeto liberal de sociedade. Nesse contexto difundia-se a ideia de uma escola nova para a formação do homem novo, articulada com as exigências do desenvolvimento industrial e o processo de urbanização. Inspirados nas experiências educacionais europeias, os legisladores brasileiros passaram a reformar a instrução pública no país. A primeira lei goiana sobre o Ensino Primário foi a Lei nº 13, de 23 de julho de 1835. No período subsequente, inúmeras outras foram implantadas. Analisar as orientações para o ensino de leitura no programa de ensino de 1930 é o objetivo desta pesquisa, tendo por princípio que o prescrito não é necessariamente o que se realiza em sala de aula. Os resultados indicam que o programa de ensino proposto para as escolas primárias goianas de 1930, no que refere à leitura e suas práticas, apresenta um conjunto de prescrições para os mestres, quanto aos conteúdos, métodos, materiais e seus usos, , todavia, reconhece os limites advindos da ausência de formação dos professores.

**Palavras-chave:** História do Ensino Primário; Ensino da leitura; Método e práticas de ensino de leitura.

**Abstract:** This study addresses the situation of primary education in Goiás, as regards the organization and proposals for the teaching of reading, as well as the methods set out in the curriculum established by the reform of 1930. In Brazil, in Goiás was no different to last decade of the nineteenth century was marked by the centrality of debates around education and the defense of universal primary education as a strategic element of liberal society project. In this context it is diffused the idea of a new school for the formation of the new man, articulated the demands of industrial development and urbanization process. Inspired by European educational experiences, Brazilian legislators began to reform public education in the country. The first goiana law on primary education was Law No. 13 of 23 July 1835. In the period, numerous others were deployed. Analyze the guidelines for teaching reading in 1930 teaching program is the goal of this research, with the principle that the prescribed is not necessarily what is done in the classroom. The results indicate that the educational program proposed for Goiás primary schools in 1930 in terms of reading and its practices, presents a set of prescriptions for the teachers, as to the contents, methods, materials and their uses, recognizing, however, the limits arising from the lack of training them.

**Keywords:** History of Primary Education; Reading instruction; Method and reading teaching practices.

## 1 INTRODUÇÃO

A primeira lei goiana sobre o Ensino Primário foi a Lei nº 13, de 23 de julho de 1835. Nela se definiram várias regras para a organização das escolas de

primeiras letras em Goiás, as quais estabeleciam, por exemplo, o que seria ensinado, onde o governo deveria criar escolas, a obrigação dos pais de colocarem os filhos na escola, o perfil do professor. Com essa lei esperava-se abrir caminhos para constituição de uma rede de escolas.

Assim, a partir do ano de 1835, várias escolas primárias foram criadas em diferentes localidades, desde as cidades até as aldeias indígenas. Vale lembrar que a criação de uma escola exigia número suficiente de crianças em idade escolar. Nesse sentido, a lei estabelecia que a escola atendesse, no mínimo, a dezesseis alunos, e que se a frequência não fosse cumprida, ela poderia ser fechada. Se a escola não estivesse de acordo com a legislação ou estivesse sem professor, também poderia ser suprimida. Desse modo, em alguns momentos, escolas foram fechadas com a justificativa da diminuição de gastos da província, como fica claro na fala do presidente da província de Goiás: “No intuito de diminuir a despeza que tanto cresceu nestes últimos tempos, com a luxuosa criação de escolas inúteis, indico-vos a conveniência de supprimir algumas passando a servir nas que forem conservadas os professores vitalícios que por ventura tiverem exercício naquellas” (Relatório do presidente da província de Goiás, Luiz Augusto Crespo, 1878, p. 10 apud ABREU, 2006, p. 35).

Percebe-se, nesse trecho, o tratamento menor conferido pelo presidente da província à educação. Fica claro que ele considerava a criação de escolas um fator inútil e um luxo caro para ser mantido pelo poder público. No entanto, era dever dos presidentes das províncias estender a instrução primária gratuita a todo cidadão brasileiro, tanto do sexo masculino quanto do sexo feminino. Lembrando que o número de escolas femininas era bem menor, segundo Abreu (2006),

[...] as escolas masculinas disseminaram-se por todo o território goiano, já as femininas foram abertas nas localidades econômica e politicamente mais importantes da província. Comparando com as masculinas, seu número era muito menor; esse fato pode ser justificado, provavelmente, pela forma patriarcal de organização da sociedade brasileira e goiana, na qual a educação feminina se limitava às “prendas domésticas”, que deveriam ser aprendidas e ensinadas no seio familiar (ABREU, 2006, p. 30).

Um aspecto a ser ressaltado, segundo a autora, é que o governo encontrava dificuldades de prover escolas em algumas regiões, as quais sofriam ataques de índios, e nas aldeias, pois os professores, com salários baixos, não queriam arriscar contato com pessoas consideradas “não civilizadas”.

Os regulamentos de instrução, resoluções e atos, com o passar das décadas, sofreram diferentes modificações, feitas de acordo com as necessidades e pontos de vista distintos, com o objetivo de unificar a organização e a estruturação das escolas. Um exemplo é que, nas primeiras décadas do século XIX, as escolas

eram divididas em femininas e masculinas, mas, no decorrer dos anos, visto que algumas escolas não tinham número suficiente de alunos, passou a constar, nos regulamentos, que as escolas femininas poderiam se tornar escolas mistas.

A finalidade do ensino ministrado nas escolas de primeiras letras, por um tempo considerável, era a educação literária, moral e religiosa da classe pobre. Posterior a 1862, passou-se ao desenvolvimento das faculdades intelectuais e morais das crianças (Regulamento de Instrução de 1884; 1887). Nas escolas dos aldeamentos, dava-se ênfase, também, à civilização, à catequese e, vale destacar, à profissionalização para a formação de mão de obra para o trabalho, ensinando o ofício de ferreiro para os homens e o filatório para as mulheres (ABREU, 2006).

Cabe ressaltar que inúmeras leis foram criadas, relatórios oficiais apresentados entre os anos finais do século XIX e ao longo da Primeira República, em que se advogava a necessidade de renovação educacional, com a introdução de métodos modernos, qualificação dos professores, programas de ensino enciclopédicos, arquitetura, mobiliário e materiais próprios. Dentre as reformas educacionais realizadas no estado de Goiás, definimos por trabalhar com a Reforma do Ensino Primário do ano de 1930. Essa reforma teve um caráter emblemático, pois resultou de um convênio entre o governo goiano e o paulista, que propiciou a vinda de uma “missão pedagógica” ao estado para reformular o ensino. Assim, auxiliado por técnicos paulistas, o Secretário José Gumercindo Marques Otero organizou um novo regulamento para a instrução primária, o qual se transformou no Decreto nº 10.640, de 13 de fevereiro de 1930.

Junto com esse Regulamento, foi proposto um novo Programa de Ensino para as escolas primárias. Buscando compreender o sentido dessa reforma, indagamos o que o programa propunha quanto ao ensino da leitura nas escolas primárias goianas. Nessa perspectiva, buscamos refletir sobre os conteúdos, métodos e práticas prescritos para as escolas primárias nos anos de 1930.

## **2 REGULAMENTO DO ENSINO PRIMÁRIO DE 1930**

De acordo com o prescrito no Regulamento do Ensino Primário do Estado de Goiás, decreto nº 10.640, de 13 de fevereiro de 1930, art. 2º, o Ensino Primário era ministrado às crianças, de 7 a 12 anos, podendo variar sua duração de acordo com algumas especificidades: 1º nas escolas isoladas rurais, eram oferecidos dois anos de curso; 2º nas escolas isoladas urbanas, três anos de curso; 3º nos grupos escolares, três anos de curso; 4º nas escolas complementares, três anos de curso, aos maiores de 10 anos, portadores de diplomas de escolas estaduais primárias ou de título de habilitação em exame de suficiência.

Fica claro o tratamento de inferioridade conferido às escolas rurais, com menos tempo de curso e com provimento de vagas diferenciado, ao se indicar

que quando não houvesse nenhum normalista, o governo contrataria professor não diplomado, enquanto nos grupos escolares, a exigência era da contratação de professores normalistas e com experiência, conforme o artigo:

Art. 90 – Quando não houver nenhum normalista que se candidate ao provimento das escolas vagas, em requerimento, o governo as proverá de professor não diplomado, tendo preferência os que apresentarem diploma de escola superior e os que exhibirem documentos comprobatórios da conclusão do curso de algum dos grupos escolares do Estado, ou por pessoa idônea, mediante attestado da autoridade escolar do districto onde estiver localizada a escola (ESTADO DE GOYAZ, 1930, p. 23).

A partir da leitura do Regulamento, é possível inferir que alguns princípios básicos eram indispensáveis à nova educação que se propugnava, dentre eles, destacam-se: a finalidade do Ensino Primário não se resumia apenas à instrução, mas, sobretudo, à educação que contribuísse para o desenvolvimento mental e moral; a instrução era coletiva, porém, o professor deveria se preocupar com a especificidade de cada criança; a escola deveria ser um espaço de socialização, preparando as crianças para viver em sociedade; o professor deveria ensinar as matérias de forma atraente, visando à compreensão e não à memorização, formando um aluno crítico e reflexivo, capaz de usar as noções aprendidas no seu cotidiano.

Para que esses princípios fossem seguidos, o Regulamento estabelece a necessidade de colaboração de várias pessoas e órgãos competentes, desde professores, diretores, inspetores, conselho superior até o Presidente do Estado. Por exemplo, algumas competências importantes do conselho superior de ensino, prescritas no art. 36, eram: estudar e propor ao governo as medidas destinadas ao aperfeiçoamento do ensino normal e primário; estudar e ensaiar a introdução gradativa dos recentes processos de instrução primária de Decroly, Dalton, Montessori, Plane, sugerindo meios práticos de adotá-los na instrução pública do estado; organizar os programas do Ensino Primário, dentre outras.

As competências dos inspetores estão previstas no art. 43, dentre elas: dar instrução aos professores, para melhor desenvolvimento dos programas; inspecionar pessoalmente as classes, quando o julgarem necessário ou for requerida a sua presença, devendo logo em seguida proceder à crítica da aula a que assistirem, sugerindo modificações aos métodos, processos e orientação do ensino, para torná-lo mais eficiente.

No art. 65, consta a obrigatoriedade de todas as crianças de 7 a 12 anos frequentarem escola. Porém, logo abaixo, um fato chama a atenção: para uma criança ser matriculada, precisaria de um atestado médico que provasse que ela não tinha defeitos físicos repugnantes, que não conviviam com pessoas atacadas de moléstia contagiosa e não sofria dessas moléstias. Aparece, também, que quando a criança não tivesse meios indispensáveis ao vestuário, higiene e decência, ela ficaria isenta

da obrigatoriedade de frequentar a escola. Se compararmos com os dias de hoje, percebemos a diferença quanto à inclusão de todas as crianças nas escolas.

Um fato interessante é que o Regulamento de 1930, em vários artigos, traz referência quanto ao número máximo de alunos por classe, o que não acontecia nos regulamentos do século XIX, nos quais ficava claro apenas o número mínimo de alunos para o funcionamento das escolas. Esse fato se vincula possivelmente às modernas concepções de ensino que se advogava.

Referente às matérias escolares, a grade para o Ensino Primário do Regulamento de 1930 prescrevia:

1º ANNO – leitura, calligraphia, linguagem (linguagem oral e lingua escripta), arithmetica, formas, desenho, geographia, historia, instrucção moral e civica, lições de cousas, música, trabalhos manuaes, gymnastica; 2º ANNO – leitura, calligraphia, linguagem (linguagem oral e lingua escripta), arithmetica, formas, desenho, geographia, historia, instrucção moral e civica, lições de cousas, música, trabalhos manuaes, gymnastica; 3º ANNO – leitura, calligraphia, linguagem (linguagem oral e linguagem escripta), arithmetica, geometria, desenho, geographia, historia, instrucção moral e civica, sciencias physicas e naturaes, música, trabalhos manuaes, gymnastica. E a Escola Complementar era composta das seguintes matérias – Língua vernácula e Calliphasia, Francez, Mathematica e Lógica, Geographia e Historia do Brasil, Sciencias Physicas e Naturaes, Música, Desenho, Trabalhos manuaes e Gymnastica.

No que se refere ao ensino de leitura, o Regulamento traz dois artigos que consideramos importante destacar, para compreendermos melhor a importância que lhe era dado:

Art. 217 – Os livros da biblioteca ficarão à disposição dos alunos que os queiram ler, em horas designadas pelo diretor, que, em casos excepcionais, poderá permitir que sejam retirados, mediante recibo e pelo prazo máximo de oito dias.

[....]

Art. 249 – São deveres dos professores:

11. observar o dia de leitura, às quintas feiras reunindo-se na biblioteca do grupo ou na sala que for designada, dedicando, no mínimo, duas horas a leituras, particularmente relativas a método de ensino, outras matérias indispensáveis à cultura magisterial;

O que dizer desses dois artigos? O tempo destinado à leitura seria suficiente? Podemos perceber que se incentivava a leitura, porém com restrições, data e hora marcadas, como se a leitura não estivesse presente em todas as matérias.

O Regulamento traz, ainda, no Título IX, Das instituições escolares, Capítulo II, mais elementos relacionados ao incentivo à leitura: o clube de leitura. São sete artigos que definem as seguintes regras:

Art. 351 – Em cada grupo escolar serão organizados um ou mais clubes de leitura entre os alumnos das classes do segundo e terceiro annos.

Art. 352 – O clube terá por fim estimular a leitura de bons livros e favorecer o desenvolvimento do gosto na escola das obras; promover a leitura em voz alta e a audição intelligente por parte do auditório infantil, que assistir à leitura; desenvolver as aptidões de expressão por exposições oraes, que farão os alumnos do resultado de suas leituras e da sua opinião sobre os assumptos sujeitos à deliberação do clube; augmentar a bibliotheca escolar pelo próprio esforço dos membros do clube, os quaes deverão conservar e encadernar os livros da bibliotheca.

Art. 353 – A direcção do clube pertencerá aos próprios alumnos, que deverão eleger três dentre elles para constituírem a administração.

Art. 354 – Os professores devem, por todos os meios ao seu alcance, estimular e favorecer o bom funcionamento do clube, sem comtudo, interferir na sua administração e no jogo espontâneo das actividades infantis. A sua acção se limitará a encorajar, por meio de conselhos, as crianças mais atrasadas a fazerem exercícos repetidos de leitura, de maneira a poderem pertencer ao clube; a suggerir opportunidades para a organização de allocuções a serem pronunciadas; a criar situações favoráveis à reunião do clube e freqüente realização de leituras, em voz alta.

Art. 355 – O clube organizará, depois de apresentadas as sugestões e propostas por parte de seus membros, uma lista de cinco livros, que, a seu julgamento, devem ser lidos pelos alumnos de cada classe, antes de terminado o anno lectivo.

Art. 356 – Depois de lidos pelos alumnos pertencentes ao clube os cinco livros, designarão, em sessão ou sessões especiaes, dentre elles o que, a seu juízo, deve ser recommendado como o mais próprio para ser adoptado como livro do quarto anno.

Art. 357 – Os livros assim escolhidos pelo clube serão submettidos ao exame dos professores e demais technicos do ensino primário e propostos às consideração do conselho superior do ensino.

Percebe-se, por meio desses artigos, a tentativa de incentivar a leitura, porém fica a dúvida se o que estava prescrito realmente acontecia na prática das salas de aulas. Nesse sentido, apresentamos a seguir uma breve discussão sobre o currículo.

### **3 PENSANDO O CURRÍCULO**

Analisar o processo do ensino de leitura na reforma educacional goiana de 1930, demanda compreender: o que é o currículo, como surgiu e o que fundamenta sua construção. Nesse sentido, percorremos a História do Currículo, trazendo ideias de pesquisadores sobre o conceito de currículo.

Conforme Goodson (1995), o interesse pela história do currículo remonta à primeira fase da chamada Nova Sociologia da Educação, iniciada na Inglaterra por Michael Young e outros. Assim, como reafirma Muniz (2014):

Vale lembrar que essa abordagem nasce com os estudos da Nova Sociologia da Educação, considerada a primeira corrente sociológica que privilegiou a discussão e problematização do currículo enquanto construção social. Para a perspectiva sócio-histórica, o currículo e as disciplinas escolares não são algo dado, natural, neutro e inocente, mas um produto social e histórico, que envolve relações de interesse e poder, conflitos, e demandas externas e internas, que determinam o conhecimento que deve ser sistematizado e ensinado nas escolas (MUNIZ, 2014, p. 21).

De acordo com Goodson (1995), currículo é a forma como organizamos o conhecimento e o saber, visando à sua transmissão. Ele não é fixo, está sempre sujeito a modificações, em busca de aperfeiçoamento, ou seja, o currículo não é “algo pronto de uma vez por todas; é, antes, algo a ser definido, onde, com o tempo, as mistificações tendem a se construir e reconstruir sempre de novo” (GOODSON, 1995, p. 78).

Para complementar o conceito do termo currículo, o historiador canadense do currículo, George Tonkins o define como: “[...] o curso aparente ou oficial de estudos, caracteristicamente constituído em nossa era por uma série de documentos que cobrem variados assuntos e diversos níveis, junto com a formulação de tudo – “metas e objetivos”, conjuntos e roteiros – que, por assim dizer, constitui as normas, regulamentos e princípios que orientam o que deve ser lecionado” (TONKINS apud GOODSON, 1995, p. 117).

Nesse sentido, a construção do currículo está ligada ao contexto social, cultural e histórico, por isso é importante lembrar que ele sofre transformações durante sua história, pois assim entenderemos não só o currículo no passado, mas sim sua construção até os dias atuais. Se sua constituição é um processo social, vale destacar os conflitos sociais entre as diferentes tradições e concepções, as rupturas e as ambiguidades que se fizeram, para chegar a conhecimentos socialmente válidos a serem transmitidos às gerações futuras, assim como afirma Goodson:

O processo de fabricação do currículo não é um processo lógico, mas um processo social, no qual convivem lado a lado com fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais, determinantes sociais menos “nobres” e menos “formais”, tais como interesses, rituais, conflitos simbólicos e culturais, necessidades de legitimação e de controle, propósitos de dominação dirigidos por fatores ligados à classe, à raça, ao gênero (GOODSON, 1995, p. 8).

Nesse sentido, Goodson, chama a atenção para a importância de analisar a história de currículos fracassados, esquecidos e com menos prestígio, os quais são tão importantes quanto os bem-sucedidos, pois o currículo é resultado de uma construção histórica.

Para Goodson (1995), o currículo tem ligação direta com a formação de pessoas, inclusive produz identidades e subjetividades sociais determinadas, por isso a

história do currículo deve se preocupar com os determinantes sociais e políticos do conhecimento educacionalmente organizado. A pesquisa de Goodson considera, portanto, “[...] que as categorias pelas quais vemos e construímos hoje o currículo educacional são resultado de um lento processo de fabricação social, no qual estiveram presentes conflitos, rupturas e ambiguidades” (GOODSON, 1995, p. 11).

O conceito de currículo é “multifacetado, construído, negociado e renegociado em vários níveis e campos” (GOODSON, 1995, p. 67). Goodson (1995) defende que, ao estudar o currículo, devemos entendê-lo “primeiramente em nível da própria prescrição, mas depois também em nível de processo e prática” (GOODSON, 1995, p. 67). Ele define “currículo prescrito” como sendo o currículo escrito, pré-ativo, tal como é elaborado pela comunidade intelectual e política; e “currículo em ação”, como aquele correspondente ao currículo em atividade, em interação, principalmente, realizado na sala de aula (GOODSON, 1995 apud MUNIZ, 2014, p. 28).

Diante dessas duas vertentes do currículo, o prescrito e o em ação, podemos fazer relação com o Programa de Ensino de 1930, pois o documento prescrevia recomendações aos mestres, porém reconhecia que nem todos seriam capazes de realizá-las, assim como afirma Goodson: “O que está prescrito não é necessariamente o que é apreendido, e o que se planeja não é necessariamente o que acontece” (GOODSON, 1995, p. 78).

Diante disso, fica clara a importância do professor, enquanto socializador do currículo, o qual tem autonomia nas decisões referentes ao currículo e ao ensino. Portanto, segundo Goodson, se faz necessário “uma teoria sobre como atuam, reagem e interagem as pessoas envolvidas na contínua produção e reprodução de currículo” (GOODSON, 1995, p. 64). Em síntese, é importante uma abordagem para a construção do currículo que não pense somente na teoria, mas, também na prática, pois elas são indissociáveis.

Enfim, de acordo com Muniz (2014, p. 25), o currículo é a prescrição e a prática, e um elemento fundamental para a compreensão da cultura escolar. Assim, é importante reafirmar com a autora que:

[...] a partir dessas definições, compreendo o currículo como uma ferramenta de seleção da cultura, de organização do conhecimento, em contexto histórico determinado, condicionado por fatores socioculturais, econômicos, políticos e institucionais, internos e externos à escola. No processo de seleção e organização da cultura, o currículo produz sua própria cultura, que é institucionalizada e se manifesta por meio da legislação, das políticas curriculares, dos programas de ensino, das grades, diretrizes e referenciais curriculares, dos livros didáticos, entre outros. O currículo, portanto, constitui-se em um conhecimento propriamente escolar, num curso de estudos a ser seguido, que requer uma aprovação social e que ganha vida no espaço prático e real da sala de aula (MUNIZ, 2014, p. 26).

Concluindo, o currículo é de extrema importância na organização escolar, pois propõe mudanças, inovações sobre o que, como e por que ensinar, ajudando o professor na formação de seus alunos. Sendo assim, é importante investigá-lo e conhecer seus mecanismos de produção e reprodução, uma vez que o currículo é “uma palavra-chave com expressivo potencial de exumação, exame e análise da parte dos estudiosos” (GOODSON, 1995, p. 105 apud MUNIZ, 2014, p. 29).

#### **4 O PROGRAMA DO ENSINO DE LEITURA: REFLETINDO SOBRE AS CONCEPÇÕES, MÉTODOS E PRÁTICAS PROPOSTAS**

O Programa de Ensino de 1930, ou seja, o currículo para as escolas primárias foi criado para orientar os professores sobre o que e como ensinar. No que se refere às aulas de leitura traz indicação de conteúdos, métodos e práticas a serem usados por eles. Analisaremos a seguir as orientações relativas ao ensino de leitura no 1º, no 2º e no 3º ano do Ensino Primário.

Para o 1º ano do Ensino Primário, a primeira orientação sobre leitura refere-se à indicação do uso do método analítico<sup>3</sup>, porém é feita uma observação indicando que esse método deve ser usado apenas por professores que soubessem ensiná-lo de modo conveniente, aos demais era recomendado que utilizassem o método que tivessem maior domínio, desde que as primeiras aulas fossem coletivas.

Nota-se o despreparo que se fazia presente nas escolas. O programa já foi escrito sabendo que encontraria barreiras para ser disseminado. A falta de formação dos professores aparentemente não preocupava, visto que se indicava apenas que encontrassem outra forma de ensinar, em vez de tentar promover cursos de aperfeiçoamento dos professores, para uma melhor qualidade do ensino. Assim, ao mesmo tempo que o programa se inspirava na renovação pedagógica, propondo outras dinâmicas, há o reconhecimento do uso, na escola, de práticas educativas que denotam o ensino tradicional.

A partir da leitura do Programa de Ensino, podemos inferir que o método proposto era uma tentativa de mudar a forma do ensino de leitura. Propunha-se ensinar a leitura como um todo, ensinar primeiramente sentenças e palavras (concreto), para depois ensinar sílabas e letras (abstrato). Porém, podemos indagar

---

3 “[...] os métodos analíticos orientam a apropriação do código escrito pelo caminho do todo para as partes (de palavras, sentenças ou textos para a decomposição das sílabas em grafemas/fonemas). Apesar de procurarem situar a relação grafema/fonema em unidades de sentido, como palavras, sentenças e textos, os métodos analíticos tendem a se valer de frases e textos artificialmente curtos e repetitivos, para favorecer a estratégia de memorização, considerada fundamental” (BRASIL, 2008, p.12).

se isso aconteceu ou não, diante do fato do próprio programa permitir que se o professor não soubesse usar o método analítico, que usasse qualquer outro.

As orientações eram divididas em dez partes, sendo elas:

- 1º) Fase preparatória;
- 2º) Revisão das sentenças;
- 3º) Análise das sentenças;
- 4º) Leitura de tipo de forma;
- 5º) Entrega da Cartilha;
- 6º) Reconhecimento das sílabas;
- 7º) Aprendizagem das letras;
- 8º) Leitura de palavras derivadas, de polissílabos etc;
- 9º) Leitura do primeiro livro;
- 10º) Recapitulação do primeiro livro.

No primeiro momento, a proposta era a apresentação oral dos objetos e gravuras, para conduzir as crianças a formularem sentenças completas. Essa atividade serviria para ajudar o professor a dividir a turma em A, B e C, de acordo com a idade e o desenvolvimento intelectual de cada criança, ou seja, havia os melhores e os piores, e a própria escola se encarregava de fazer essa separação, promovendo assim a exclusão, a segregação. No entanto, o programa colocava essa divisão como estímulo aos alunos mais fracos. Será que isso serviria de estímulo ou de retraimento?

Logo após essa divisão, os alunos de cada uma das turmas eram chamados ao quadro e o professor fazia perguntas sobre “cousas” ou gravuras relacionadas aos assuntos das primeiras lições da cartilha adotada. O foco da atividade devia estar voltado para conduzir as crianças a formularem sentenças e não apenas a letra em si. As sentenças seriam escritas no quadro, lidas pelo professor e depois repetidas pelos alunos. O programa deixa claro que esse exercício de memorização não consistia na leitura no verdadeiro sentido do termo, porém as sentenças serviriam de caminho para chegar às palavras, e isso já seria um avanço diante do ensino que era adotado anteriormente, focado em letras isoladas.

No segundo momento, após o estudo de algumas séries de lições, propunha-se a recapitulação das sentenças, a leitura mental, e, ainda, exigia-se do aluno uma leitura natural, que demonstrasse que ele tinha aprendido o sentido do que lera. A pedagogia “moderna” do programa orientava o ensino da leitura e escrita simultaneamente. Então, as sentenças eram copiadas também no caderno de caligrafia, mesmo que no começo fossem cópias indecifráveis, pois acreditava-se

que gradativamente elas ficariam mais legíveis e perfeitas. Podemos perceber que a despeito da dita modernização, a memorização e a cópia estavam ali impregnando o ensino.

Posteriormente, seria feita a análise das sentenças. Elas seriam fragmentadas para se ensinasse às crianças o frasear, ajudando-as na correção da leitura. As palavras das sentenças dominadas pelos alunos eram colocadas em colunas, e com elas seriam formadas novas sentenças, que os alunos leriam “por um relancear synthetico dos olhos”.

Até esse momento, as lições da cartilha tinham sido dadas no quadro negro, mas já era hora de preparar as crianças para a leitura no próprio material. Ainda no quadro, seriam ensinadas as sentenças em letra de impressão e em manuscrito vertical, assim como nas cartilhas. No quinto momento, quando se acreditava que as crianças já sabiam ler, era entregue a cartilha. Desse momento em diante, as lições seriam dadas no quadro e depois lidas no livro, acreditando que ministrado de duas formas diferentes, o ensino seria variado e interessante, teria bom êxito e seria evitado decorar.

Para a parte do reconhecimento das sílabas, o programa orienta que fossem feitas listas de palavras, que se iniciassem com a mesma sílaba, chamando a atenção da criança para esse elemento da palavra, a qual até então ela considerou como um todo. Para que aprendessem a distinguir as sílabas, seria feita a análise oral de uma série de palavras, e logo após as palavras seriam escritas no quadro, com as sílabas separadas. As sílabas decompostas serviriam para a formação de novas palavras, que formariam novas sentenças, as quais seriam lidas e teriam o significado explicado pelos alunos. No programa, estava prescrito que era indispensável o conhecimento sintético da sílaba, desde que a criança só chegasse à sílaba isolada pela análise da palavra. Esse conhecimento era considerado importante, pois na língua portuguesa a pronúncia não se divorcia muito da forma gráfica.

A aprendizagem das letras era feita por meio de listas de palavras que comesçassem com a mesma letra e com exercícios de rimas. A letra inicial da palavra era o foco, porém, era importante ensinar toda a palavra, para que a criança chegasse ao final da cartilha conhecendo todo o alfabeto.

Realizava-se, ainda, a leitura de palavras derivadas, de polissílabos, mostrando para o aluno as dificuldades fonéticas do português, exercitando palavras formadas pelos sufixos mais comuns, que indicam flexões de gênero, número e grau.

Após todo esse processo de ensino da cartilha, podia-se considerar a criança apta para a leitura de um primeiro livro. Terminada a leitura, era feita a recapitulação.

Para o 2º ano do Ensino Primário, o Programa de Ensino de 1930 trazia a seguinte orientação: ensino visando à leitura corrente, feita sem hesitação, com progressão de modo fácil e claro. Para que os alunos conseguissem ler dessa forma,

era preciso que o professor ensinasse a boa articulação e a correta pronúncia das palavras, e que cuidasse das pausas e ligações. O objetivo era a leitura feita naturalmente, como se fosse uma conversa informal.

Cada nova lição de leitura era trabalhada em, no mínimo, três aulas consecutivas, e era dividida em três partes:

- 1º) Preparo da leitura: narração objetiva da história escolhida feita pelo professor; leitura de toda a lição feita pelo professor, acompanhada de leitura silenciosa dos alunos; identificação, no quadro, de palavra difíceis e de novas expressões, acompanhadas de seu significado; divisão da leitura com os alunos, interpretando cada trecho lido; leitura corrente do professor, que indicava o estudo da lição em casa.
- 2º) Tomar a lição: reprodução da lição por dois ou três alunos; leitura e interpretação de pequenos trechos; uso das palavras explicadas em sentenças orais; leitura de toda a lição por um aluno.
- 3º) Leitura corrente pelo maior número de alunos possíveis.

Esse processo, segundo as orientações do programa, era lento, porém eficiente. Vale lembrar que no caso de erro na leitura, o aluno teria que repetir corretamente o período, descobrindo e corrigindo sua falta, por seu próprio esforço. Diante das observações sobre as orientações para o ensino de leitura, fica a dúvida se esse método realmente era eficiente e se ele era, de fato, posto em prática.

Na classe do 3º ano, se esperava uma boa leitura corrente. No programa se recomendava que o professor insistisse para que o aluno lesse de maneira correta, respeitando a pontuação, pronunciando de forma clara e natural. O programa deixa uma “indireta” para os professores, nos seguintes termos: “Mas a boa leitura só se aprende pela imitação e o melhor modelo é a leitura do mestre, que precisa tornar-se um bom leitor.” Então, antes de tudo, quem precisava se tornar um bom leitor eram os mestres, e, diante do fato de nem todos terem formação adequada, fica a questão se os professores liam da forma almejada pelo programa.

A leitura deveria ser feita em voz alta e precedida, sempre, da leitura mental de toda a lição, pois essa leitura em silêncio era a mais utilizada na vida. A leitura de forma dialogada deveria ser realizada sempre que possível, e nesses momentos cada aluno se tornaria um personagem da história, dando a entonação apropriada.

No 3º ano, deveria ser feita a leitura complementar de revistas, jornais, livros, de acordo com o adiantamento dos alunos, tratando de “lições de cousas”<sup>4</sup>, de assuntos históricos, geográficos, para auxiliar na aquisição de conhecimentos.

---

4 Maiores informações confirmam Bastos (2013) e Valdemarin (1998; 2004).

O programa, para essa classe, orientava, também, a leitura declamada de prosa ou verso, leitura expressiva de gêneros literários diversos, interpretação de exposição do assunto lido, uso dos sinais de pontuação, manejo do dicionário de português.

Enfim, o Programa de Ensino de 1930, no que se refere ao ensino de leitura e suas práticas, prescrevia passo a passo, série após série, recomendações explícitas aos mestres, ainda que se reconhecesse que nem todos seriam capazes de realizá-las.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho nos ajudou a compreender o sentido da reforma de 1930 e o que se propunha para a renovação do Ensino Primário. Os programas e métodos para o ensino de leitura eram inovadores, porém incompatíveis com a realidade, ou seja, com a precária formação dos professores, que, inclusive, é insinuada como o motivo de não se conseguir colocar em prática o que estava prescrito.

Se as reformas educacionais têm como objetivo a melhoria da educação, seria importante que se pensasse em mudanças que pudessem acontecer de fato, não somente ficassem no papel, na prescrição, e, principalmente, que houvesse disposição em derrubar as barreiras que surgissem durante o processo. No caso da reforma de 1930, percebemos que havia a necessidade de formar os professores para que eles conseguissem cumprir os objetivos da proposta, mas cabe interrogar se o peso não estaria todo numa única dimensão, se não temos aí uma centralização que descarta de análises de conjunto da realidade da escola goiana à época.

A despeito de não podermos afirmar o quanto do proposto se realizou, reconhecemos o esforço dos legisladores goianos em orientar a instrução no estado nos moldes do que ocorria nos estados mais desenvolvidos, incluindo aí a solicitação do apoio técnico, no caso a missão pedagógica.

Com relação aos métodos e às atividades propostas, percebemos a influência da Pedagogia Nova na preocupação com os interesses da criança, nas fases de desenvolvimento, no princípio ativo e até na indicação de referências teóricas vinculadas a essa nova vertente educativa.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, S. E. A. de. *A instrução primária na província de Goiás no século XIX*. 2006. Dissertação. (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.
- BASTOS, M. H. C. Método intuitivo e lições de coisas por Ferdinand Buisson. *Hist. Educ.*, Santa Maria, v. 17, n. 39, pp. 231-253, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/heduc/v17n39/a13v17n39.pdf>>. Acesso em: 5 jun. 2015.

- BRASIL. **Pró-Letramento**: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/ Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem. – ed. rev. e ampl. incluindo SAEB/Prova Brasil matriz de referência/ Secretaria de Educação Básica – Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008. 364 p.
- BRETAS, G. F. **História da instrução pública em Goiás**. Goiânia: CEGRAF/UFG, 1991.
- CAMPOS, F. I. **Coronelismo em Estado periférico**. Goiânia: Ed. da UFG, 1983.
- CHAUL, N. F. **Caminhos de Goiás**: da construção da decadência aos limites da modernidade. Goiânia: Ed. da UFG/ Ed. da UCG, 1997.
- CARVALHO, M. M.C. de. **A escola e a República**. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- ESTADO DE GOYAZ. **Programma de Ensino para as Escolas Primárias**. 1930. Estado de Goyaz. Decreto nº 10.640, de 13 de fevereiro de 1930. Regulamento do Ensino Primário do Estado de Goyaz.
- GOODSON, I. **Currículo**: teoria e história. Petrópolis: Vozes, 1995.
- MOACYR, P. **A instrução e as províncias**: subsídios para a história da educação no Brasil – 1834-1889. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1940. 3 v.
- MUNIZ, T. A. **A disciplina Ensino Religioso no currículo escolar brasileiro**: institucionalização e permanência. 2014. 208 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Catalão/GO, 2014.
- SOUZA, R. F. de. Tempos de infância, tempos de escola: a ordenação do tempo escolar no ensino público paulista 1892-1933. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 2, jul/ dez, 1999.
- \_\_\_\_\_. Inovação educacional no século XIX: a construção do currículo da escola primária no Brasil. **Cadernos Cedes**. Ano XX, n. 51, nov. 2000.
- VALDEMARIN, V. T. Método intuitivo: os sentidos como janelas e portas que se abrem para o mundo interpretado. In: SOUZA, R. F.; VALDEMARIN, V. T.; ALMEIDA, J. S. **O legado educacional do século XIX**. Araraquara: Ed. da UNESP, p. 63-105, 1998.
- \_\_\_\_\_. **Estudando as lições de coisas**: análise dos fundamentos filosóficos do Método de Ensino Intuitivo. Campinas: Autores Associados, 2004.



# 18

## CAPÍTULO

# PSICOLOGIA E EJA: APROXIMAÇÕES EM BUSCA DE NOVAS POSSIBILIDADES DE VIDA

*Tânia Maia Barcelos<sup>1</sup>*

*Carine Almeida Andrade<sup>2</sup>*

*Micaela Brandão Póvoa<sup>3</sup>*

*Wanderson dos Santos Ribeiro<sup>4</sup>*

*Elilany Elias Silva<sup>5</sup>*

---

1 Professora Adjunta do Curso de Psicologia, Unidade Acadêmica Especial de Biotecnologia, Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão, Catalão/GO, Brasil

2 Bolsista do PIBID de Psicologia, Unidade Acadêmica Especial de Biotecnologia, Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão, Catalão/GO, Brasil

3 Bolsista do PIBID de Psicologia, Unidade Acadêmica Especial de Biotecnologia, Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão, Catalão/GO, Brasil

4 Bolsista do PIBID de Psicologia, Unidade Acadêmica Especial de Biotecnologia, Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão, Catalão/GO, Brasil

5 Bolsista do PIBID de Psicologia, Unidade Acadêmica Especial de Biotecnologia, Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão, Catalão/GO, Brasil

E-mail de contato: [taniamaia.barcelos@gmail.com](mailto:taniamaia.barcelos@gmail.com)

**Resumo:** Esse trabalho visa apresentar as experiências do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) de Psicologia da Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão desenvolvidas na Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Colégio Estadual Maria das Dores Campos, em 2014, buscando incentivar a docência na área e contribuir com os processos de formação dos estudantes. As aproximações com a Educação de Jovens e Adultos levaram a conhecer as trajetórias, as formas de convivência, as perspectivas dos alunos e a perceber a urgência de outras possibilidades de vida no ambiente escolar, marcado por cansaço, desânimo e diferentes formas de exclusão social. Realizamos sete encontros com os alunos do *último semestre e a* metodologia utilizada foi a roda de conversa por meio de textos literários, músicas, vídeos e filme brasileiro. Tais recursos ajudaram a pensar questões significativas da produção de subjetividade e a arejar a sala de aula, propiciando momentos de alegria, afirmação do presente e ressignificação de histórias de vida. Nesse processo, construímos diálogos que poderão despertar novos caminhos e trajetórias profissionais. Com esse trabalho, percebemos a importância do PIBID para a formação do professor de Psicologia e do psicólogo, que tem enfrentado desafios urgentes na tentativa de compreender os processos educativos e psicossociais no contexto da atualidade.

**Palavras-chave:** Psicologia. EJA. PIBID. Subjetividade.

**Abstract:** This work presents the experiences of the PIBID of Psychology in Federal University of Goiás/Regional Catalão developed in the Youth and Adult Education (EJA) of State College Maria das Dores Campos, in 2014, seeking to encourage teaching in the area and contribute with the formation process of the students. The approximations with the EJA led to know the trajectories, forms of coexistence, the prospects of students and to realize the urgency of other possibilities of life in the school environment, marked by tiredness, dismay and various forms of social exclusion. We conducted seven meetings with students last semester and the methodology used was the conversation wheel through literary texts, music, videos and Brazilian film. These resources helped to think significant issues of subjectivity production and aerate the classroom, providing moments of joy, affirmation of the present and re-signification of life stories. In this process, we build dialogues that will be able to arouse new paths and professional trajectories. With this work we realize the importance of PIBID for the formation of psychology teacher and of the psychologist, who have faced urgent challenges in trying to understand educational processes and psychosocial in the context today.

**Keywords:** Psychology. EJA. PIBID. Subjectivity.

## 1 INTRODUÇÃO

Este artigo decorre de experiências realizadas, em 2014, no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) do Curso de Psicologia da

Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão (UFG/RC). O projeto se iniciou em 2012 e é desenvolvido em parceria com o Colégio Estadual Maria das Dores Campos, localizado no Bairro Ipanema da cidade de Catalão/Goiás, sudeste goiano, com mais de 90 mil habitantes. É executado por uma equipe composta por oito bolsistas: seis estudantes, uma docente do curso de Psicologia e uma professora/supervisora da rede estadual de ensino do estado de Goiás.

O PIBID é um programa financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), Fundação do Ministério da Educação (MEC), que visa incentivar a formação de professores para a Educação Básica, concedendo bolsas a alunos de licenciatura, participantes de projetos de iniciação à docência, desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de Educação Básica da rede pública de ensino. Os subprojetos devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas orientados por um docente da licenciatura e um professor da escola básica<sup>6</sup>.

As ações discutidas neste artigo foram realizadas na Educação de Jovens e Adultos (EJA), no período noturno, especificamente, em duas turmas do quarto semestre, ou seja, no último período dessa modalidade de ensino. Escolhemos essas turmas em função da proximidade do término da Educação de Jovens e Adultos, porque nesse momento emergem questões fundamentais para os estudantes, sobretudo, relacionadas ao tempo – presente, passado e futuro. Nesse momento, é comum se perguntarem o que fazer depois, se continuarão seus estudos, se o diploma poderá ajudá-los a encontrar novas perspectivas de trabalho.

Com as ações desenvolvidas, buscamos conhecer a realidade da escola pública, aproximar a Universidade da Educação Básica, incentivar a docência em Psicologia, contribuir com as reflexões de temas transversais e ampliar a formação dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos, bem como a formação continuada da professora da escola parceira.

O interesse do PIBID de Psicologia pela Educação de Jovens e Adultos decorre de experiências anteriores realizadas no estágio da licenciatura, que prevê a presença dos estudantes, prioritariamente, na escola pública. Embora a Psicologia não esteja, formalmente, no currículo da Educação de Jovens e Adultos, podemos afirmar que ela tem sido um espaço significativo de inserção dos estudantes e possibilitado diversos debates e reflexões na sala de aula. Nas atividades de estágio, temos abordado várias temáticas relacionadas com a produção de subjetividade (saúde mental, qualidade de vida, ética, exclusão social, formas de convivência

---

6 Para mais informações, conferir o site do programa: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>. Acesso em 20 set. 2015.

com o outro etc)<sup>7</sup>, procurando atender as demandas apresentadas pelos estudantes da Educação de Jovens e Adultos e pelos professores da escola campo, a qual tem mostrado interesse na continuidade do trabalho e na construção de novas parcerias com o curso de Psicologia da UFG/Regional Catalão.

As experiências decorrentes do estágio da licenciatura em psicologia têm despertado a necessidade de outras aproximações com a realidade da Educação de Jovens e Adultos, carente de novas políticas públicas que visem garantir mais qualidade nos processos de formação dos estudantes. Nesse sentido, a proposta do PIBID de Psicologia da UFG/Regional Catalão, atento às necessidades da escola parceira, propôs a realização de atividades na sala de aula com o objetivo de promover reflexões sobre alguns aspectos considerados fundamentais nos processos educativos. É importante, por exemplo, afirmar as histórias de vida dos estudantes, suas trajetórias e perspectivas futuras, principalmente, no final da Educação de Jovens e Adultos, momento de conclusão de mais uma etapa do processo de escolarização, marcada por alegrias e novas expectativas.

Afinados com os objetivos gerais do PIBID, buscamos construir espaços de discussão e de expressão da subjetividade em uma escola pública, aberta à comunidade e às classes populares que necessitam de parcerias com a universidade, sobretudo, na perspectiva do compromisso social com a transformação da vida nas dimensões macro e micropolíticas, indispensáveis para a construção de uma sociedade acolhedora de novas possibilidades de existência.

## **2 ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Antes de discutirmos as ações do PIBID de Psicologia, consideramos importante apresentar, de forma breve, uma perspectiva histórica da Educação de Jovens e Adultos no Brasil que, segundo Sampaio (2009), está marcada por tensões entre diferentes projetos de sociedade e diferentes ideias sobre as finalidades da educação. Historicamente, a relação de domínio e humilhação, estabelecida entre a elite e as classes populares no Brasil, perdura em muitos documentos oficiais que ainda parecem tratar a Educação de Jovens e Adultos como um favor e não como o pagamento de uma dívida social. Como expressão dessa história de tensões e ambiguidades, ainda, hoje, sobressai a função supletiva compensatória da Educação de Jovens e Adultos (educação para pessoas que não tiveram o direito à escola antes da vida adulta), apesar do discurso sobre o direito à educação permanente para todos, intensificado a partir da década de 1990.

---

7 Algumas experiências do estágio da licenciatura foram apresentadas e discutidas no artigo: Experiências da Psicologia na EJA: o estágio de licenciatura da UFG/Campus Catalão. In: Olhares & Trilhas, ano XVI, n. 19 (jan./jun), p. 22-32, 2014.

Ribeiro et al. (2001) afirma que no Brasil, o início da Educação Básica para os adultos, ocorre a partir da década de 1930, quando começa a consolidação de um sistema público de educação elementar no país. Esse movimento incluiu esforços articulados para a extensão do ensino elementar aos adultos, especialmente nos anos de 1940.

Neste período, a sociedade brasileira passava por grandes transformações, associadas ao processo de industrialização e concentração populacional em centros urbanos. A oferta de ensino básico gratuito estendia-se consideravelmente, acolhendo setores sociais cada vez mais diversos. A ampliação da educação elementar foi impulsionada pelo governo federal, que traçava diretrizes educacionais para todo o país, determinando as responsabilidades dos estados e municípios (RIBEIRO et al., 2001, p. 19).

Assim, no final da década de 1940, com o fim da ditadura de Vargas, o país vivia uma efervescência política de redemocratização e a Segunda Guerra Mundial alertava para a urgência de integrar os povos visando à paz e à democracia. Tais fatores contribuíram para que a educação dos adultos ganhasse destaque. Além disso, era necessário aumentar as bases eleitorais para a sustentação do governo, integrar os imigrantes recentes e incrementar a produção.

Nesse contexto, Conforme Ribeiro et al. (2001), a educação de adultos define sua identidade tomando a forma de uma campanha nacional de massa, a Campanha de Educação de Adultos (lançada em 1947), que conseguiu resultados significativos, articulando e ampliando os serviços já existentes e estendendo-os às diversas regiões. Em um curto período de tempo, foram criadas várias escolas supletivas, mas o clima de entusiasmo começou a diminuir na década de 1950. Algumas iniciativas não tiveram sucesso e a campanha se extinguiu antes do final da década. “Nesse momento, o analfabetismo era concebido como causa e não efeito da situação econômica, social e cultural do país. Essa concepção legitimava a visão do adulto analfabeto como incapaz e marginal, identificado psicologicamente e socialmente com a criança” (RIBEIRO et al., 2001, p. 20).

As críticas à Campanha de Educação de Adultos dirigiam-se às suas deficiências administrativas, financeiras e à sua orientação pedagógica. A superficialidade do aprendizado, a inadequação do método para a população adulta e para as diferentes regiões do país foram questionadas. As críticas convergiam para uma nova visão sobre o analfabetismo e para a consolidação de um novo paradigma pedagógico para a educação de adultos, cuja referência principal foi o educador pernambucano Paulo Freire. Esse novo paradigma da educação baseado nos ideais propostos por Paulo Freire passou a levar em conta o aluno, seu contexto histórico e sua cultura.

“O paradigma pedagógico que se construiu nessas práticas baseava-se num novo entendimento da relação entre a problemática educacional e a problemática

social. Antes apontado como causa da pobreza e da marginalização, o analfabetismo passou a ser interpretado como efeito da situação de pobreza gerada por uma estrutura social não igualitária” (RIBEIRO et al., 2001, p. 23). Nesse paradigma, além da dimensão social e política, havia, também, um forte componente ético, implicando um profundo comprometimento do educador com os educandos. Nesse sentido, Paulo Freire criticou a educação bancária (que considerava o analfabeto uma espécie de gaveta vazia, na qual o educador deveria depositar os conhecimentos) e tomou o educando como sujeito de sua aprendizagem, propondo uma ação educativa que não negasse a sua cultura, mas a transformasse por meio do diálogo. Para Quintal Freitas (2007, p. 52),

[...] o que se vê, aqui nesta época em especial, é uma íntima relação entre três aspectos que levam a uma politização da consciência, a saber, entre: alfabetização-educação popular-participação e conscientização. Neste tripé, a ação e a prática populares desempenham um papel importante, ancoradas na assessoria de diferentes naturezas que os profissionais liberais e os intelectuais forneceram a estes movimentos. Esta ligação – ou seja, falar em alfabetização significava na época, também, falar em educação popular e conscientização – mantém-se ainda por alguns anos, nas décadas seguintes, quase permanecendo junta até o final do período do governo de exceção, quando então divisam-se outras possibilidades e anunciam-se outras definições epistemológicas para cada um destes campos e para os diversos movimentos populares e sociais até então.

A partir do golpe militar, de 1964, os programas de alfabetização e educação popular e seus promotores, vistos como grave ameaça à ordem, foram duramente reprimidos. O governo passou a permitir a realização de programas de alfabetização de adultos na perspectiva assistencialista e conservadora. Assim, em 1967, foi lançado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) que se constituiu como organização autônoma, em relação ao Ministério da Educação, contando com um volume significativo de recursos. Durante a década de 1970, o movimento foi expandido pelo território nacional (RIBEIRO et al., 2001).

Na década de 1980, com o início da abertura política do país e da emergência dos movimentos sociais, o Mobral foi extinto e muitas experiências de alfabetização ganharam consistência, fortalecendo a proposta de alfabetização conscientizadora dos anos de 1960 e os estudos de educadores comprometidos com as lutas populares. Na Constituição Federal de 1988 foi assegurado o direito à Educação Básica a jovens e adultos como resultado das mobilizações dos setores progressistas no processo constituinte. O governo federal e a sociedade civil deveriam se mobilizar para erradicar o analfabetismo em 10 anos.

Segundo Ribeiro et al. (2001), a história da educação de jovens e adultos no Brasil chega à década de 1990, reclamando da consolidação de reformulações pedagógicas necessárias ao Ensino Fundamental. O número de jovens e adultos excluídos do sistema regular ressaltava os desafios para garantir a esse segmento

social marginalizado um acesso à cultura letrada que lhe possibilitasse uma participação mais ativa no mundo do trabalho, da política e da cultura.

Essa década, conforme Szanto (2006), foi marcada por retrocessos nas políticas públicas de educação de adultos e pelo Estado eximindo-se de sua responsabilidade, passando-a para as ONGs. No final dessa década houve aproximações entre ONGs e o Estado, por meio da política de parceria, mas sem investimento financeiro do governo em políticas públicas de educação de jovens e adultos. A década foi marcada, também, por um evento internacional, a Conferência Mundial da Educação para Todos, ocorrida, em 1990, na Tailândia, em que países e entidades internacionais comprometeram-se a realizar esforços para enfrentar os problemas educacionais de crianças, jovens e adultos no mundo.

Em 2003, no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, foi lançado o programa Analfabetismo Zero (depois chamado de Brasil Alfabetizado) que tinha como objetivo erradicar o analfabetismo no país. “Mencionado como uma prioridade do governo, ao lado do combate à pobreza, a Educação de Jovens e Adultos volta a ser tema de políticas públicas e o diálogo com a sociedade civil e especialistas é retomado” (SZANTO, 2006, p. 24). Apesar disso, como afirma Szanto (2006), a Educação de Jovens e Adultos “nunca foi considerada uma prioridade para o governo e que, por este motivo, não se constitui ainda hoje como um componente efetivo e fundamental do sistema educacional do país” (SZANTO, 2006, p. 26).

Isso indica que ainda há muito por ser feito e muitas outras lutas deverão ser travadas nesse campo, se quisermos construir uma educação de qualidade para todas as pessoas do nosso país, sobretudo, para muitos jovens que tiveram a entrada precoce no mundo do trabalho (formal e informal) e, em função de vários motivos, foram excluídos do processo de escolarização.

### **3 ASPECTOS METODOLÓGICOS E DISCUSSÕES SOBRE AS PRÁTICAS REALIZADAS NA ESCOLA**

Após contatos iniciais com os alunos, foram realizados sete encontros com duas turmas do quarto semestre da Educação de Jovens e Adultos, os quais contaram com a presença dos estudantes de Psicologia e da professora/supervisora do projeto. Os encontros foram planejados em reuniões semanais com a colaboração de todos os integrantes do projeto.

A metodologia utilizada nos encontros foi a da roda de conversa que, segundo Afonso e Abade (2008), é uma forma de trabalho que incentiva a participação e a reflexão, facilitando as condições para o diálogo entre os participantes, a escuta e a circulação da palavra. Além disso, a roda de conversa favorece o uso de técnicas de dinamização de grupo e pode ser utilizada em diversos contextos, tais como escolas, postos de saúde, associações comunitárias e outros.

Nas rodas de conversa realizadas na escola utilizamos textos literários, canções, um vídeo e um filme brasileiro. Optamos por esse caminho por entender, a partir de Kastrup (2005), que a arte favorece o aprendizado como experiência de problematização e força a pensar. “A arte não transmite informação, mas provoca perturbação. Ela mobiliza uma atenção de qualidade distinta daquela envolvida na execução de uma tarefa. O aprendizado da arte não se esgota na aquisição de respostas e de regras” (KASTRUP, 2005, p. 2). A relação com a arte caracteriza-se por experiências de estranhamento que deslocam o eu e mobilizam uma atenção aberta ao plano dos afetos. Como afirma a autora, aprendemos com nossos alunos e os alunos aprendem uns com os outros. Dispositivos como um livro, um filme ou uma imagem podem ensinar. Nesse sentido, o processo de ensino-aprendizagem configura-se como uma rede complexa e sem lugares pré-definidos. “Não há via de mão única. As trocas se dão em múltiplas direções, envolvendo diversos atores, formais e informais” (KASTRUP, 2005, p. 2).

No primeiro encontro realizado, os alunos da Educação de Jovens e Adultos foram bastante acolhedores, o que facilitou a apresentação da nossa proposta de trabalho e, também, o desenvolvimento dos encontros posteriores que necessitavam da participação e colaboração de todos. Após o primeiro encontro, perguntamo-nos quem eram aqueles alunos, porque estavam ali e o que esperavam da formação na Educação de Jovens e Adultos. Acreditávamos que as aulas pudessem ser espaços de reflexão sobre essas perguntas que envolvem a relação com o tempo, com o outro e consigo mesmo. Apostávamos na ideia de que a reflexão sobre esses desafios ajudaria, de alguma maneira, a enfrentar os processos de aprendizado na escola, lugar de contradições, reprodução, produção e desconstrução de conhecimentos e subjetividades.

No segundo encontro, propusemos reflexões sobre uma velha e complexa pergunta (quem sou eu?), compreendendo que é impossível respondê-la, uma vez que não concebemos as identidades como sendo fixas, estáveis e imutáveis. Apostamos em uma subjetividade produzida por instâncias individuais, coletivas e institucionais. Essa produção ocorre de forma industrial e maquinal, em todos os níveis da produção e do consumo (GUATTARI, 1992). As máquinas tecnológicas de informação e comunicação operam no núcleo da subjetividade, não apenas na memória, inteligência, mas, também, na sensibilidade, nos afetos e nos fantasmas inconscientes. Nesse sentido, a questão central, para nós, hoje, é como produzir novos agenciamentos de singularização que visem mudanças da vida no plano cotidiano e dos grandes conjuntos econômicos e sociais, ou seja, como produzir novas formas de subjetividade, recusando os modos de “encodificação” preestabelecidos, de manipulação e de telecomando. Recusá-los, “para construir, de certa forma, modos de sensibilidade, modos de relação com o outro, modos de produção, modos de criatividade que produzam uma subjetividade singular” (GUATTARI; ROLNIK, 1986, p. 17).

Com a pergunta proposta, inicialmente, esperávamos que os alunos da Educação de Jovens e Adultos partilhassem aspectos de suas histórias de vida e problematisassem a relação que estabelecem com o tempo – passado, presente e futuro. Para nos ajudar a pensar a questão, utilizamos dois poemas: “Minha cidade” (de Cora Coralina) e “Quem sou eu?” (de Pedro Bandeira). Entregamos os poemas para cada um e os lemos juntos, em voz alta. Destacamos os aspectos que mais chamaram a nossa atenção e buscamos relacioná-los com as vidas dos estudantes. Desse modo, os poemas facilitaram a conversa com os alunos da Educação de Jovens e Adultos e possibilitaram a reflexão de questões importantes no campo da produção de subjetividade.

A partir do poema de Cora Coralina discutimos que somos constituídos também pelos diversos lugares que habitamos e assumimos diferentes versões de nós mesmos ao longo da vida.

Eu sou aquela mulher  
que ficou velha,  
esquecida,  
nos teus larguinhos e nos teus becos tristes [...]

Eu sou aquele teu velho muro  
verde de avencas [...]

Eu sou estas casas  
encostadas  
cochichando umas com as outras [...]

Eu sou o caule  
dessas trepadeiras sem classe,  
nascidas na frincha das pedras.  
Eu sou a dureza desses morros,  
revestidos,  
enflorados,  
lascados a machado,  
lanhados, lacerados [...]

A leitura e a discussão do poema levaram-nos a perceber que somos o que vivemos concretamente, mas também atualizamos potencialidades que nos atravessam e nos tornam outros. Produzimos novas formas de subjetividade e recusamos os assujeitamentos que massificam, excluem e estigmatizam as diferenças, como afirmam Bock, Furtado e Teixeira (2009). Nesse sentido, consideramos que as questões discutidas, a partir do poema de Cora Coralina, são importantes para os alunos da Educação de Jovens e Adultos que são, geralmente, marcados pela dureza da vida, pelo cansaço cotidiano e pela exclusão social.

Os aspectos abordados no poema “Minha cidade” ajudaram a perceber a necessidade de afirmação das histórias de vida, que são diferentes e carregadas de marcas socioculturais singulares. As histórias de vida ajudam a compreender o presente e a vislumbrar experiências futuras. Nesse momento, lembramos que somos vários e que constituímos nossas existências considerando os diversos lugares/tempos, encontros e desencontros vividos.

Tais reflexões auxiliaram-nos a perceber que não somos determinados pelas histórias vividas concretamente, uma vez que há linhas de escape que nos atravessam e nos fazem querer que tudo seja diferente, como sugere Pedro Bandeira no segundo poema (“Quem sou eu?”) trabalhado com os alunos da Educação de Jovens e Adultos.

Nesse poema, o poeta pergunta se as pessoas são quem são ou são o que elas têm.

Eu queria que comigo  
Fosse tudo diferente  
Se alguém pensasse em mim,  
Soubesse que eu sou gente

Falasse do que eu penso,  
Lembrasse do que eu falo,  
Pensasse no que eu faço  
Soubesse por que me calo!  
Porque eu não sou o que visto  
Eu sou do jeito que estou!  
Não sou também o que eu tenho  
Eu sou mesmo quem eu sou!

O poema gerou diversas discussões sobre a nossa relação com a mídia, com o consumo e, também, como, na sociedade capitalista, somos percebidos pelo que temos e pelo que comemos, somos vistos pela roupa que usamos, pelo lugar onde trabalhamos, pelo diploma que conquistamos etc. Assim, enfatizamos que somos constituídos na/pela cultura e sociedade em que vivemos, de forma que nossas histórias são singulares e carregadas de vivências significativas, as quais nos ajudam a afirmar a nossa história e, ao mesmo tempo, a deixar de reproduzi-las, criando outros percursos e modos de existência. Como afirma Dias, (2010), a partir de Foucault, “as artes da existência situam-se na imanência da história em que as produções de subjetividade se constituem no tempo. É também ali que elas se desfazem e se transformam” (DIAS, 2010, p. 3).

Nesse processo, compreendemos que os textos literários podem fornecer subsídios para a problematização dos modos de subjetivação e ampliar as experiências de si. Como afirmam Boechat e Kastrup (2000),

[...] a leitura de textos literários possibilita o desenvolvimento de modos de subjetivação ou processos de singularização e maneiras de resistir a modos sobrecodificados preestabelecidos. Tecnologias cognitivas de massa, como a televisão, tendem a difundir a serialização e planificação de subjetividades, apontando para o consumo passivo de imagens, de sistema de representação, de sensibilidade e desejo. (BOECHAT; KASTRUP, 2000, p. 69)

Na contramão da serialização das subjetividades, realizamos a terceira oficina com os alunos da Educação de Jovens e Adultos, buscando promover reflexões sobre o presente. Para isso, fizemos aproximações com as canções “Tente outra vez” (Raul Seixas) e “Tempo perdido” (Legião Urbana). Nesse dia, levamos o violão para a sala de aula e fizemos uma grande roda de cantoria. Cantamos as músicas juntos e depois discutimos as questões que emergiram, as quais problematizavam os desafios, os anseios e as sensações que eles experimentaram no momento em que entraram na Educação de Jovens e Adultos. Perguntamos, também, o que fariam agora que estava próximo o término do curso, com o último semestre da Educação de Jovens e Adultos. Os alunos deveriam dar continuidade às frases propostas: a) quando entrei na Educação de Jovens e Adultos; b) agora, perto do fim da Educação de Jovens e Adultos, eu...

Procuramos, com essa experiência, ouvir os alunos sobre quando iniciaram a Educação de Jovens e Adultos, sobre quais eram as suas expectativas e se elas foram alcançadas ao longo do curso. Além disso, buscamos proporcionar aos alunos um momento de partilha de desejos, de expectativas e de perspectivas quanto ao futuro. Assim, finalizamos a roda de conversa reforçando que as mudanças e as rupturas que ocorrem em nossas vidas permitem a criação de novas formas de existir ou viver; se perdemos determinadas formas de vida, outras poderão ser criadas.

Na quarta oficina abordamos o tema: *política e vida cotidiana*. A escolha do tema ocorreu em função do momento eleitoral de 2014 (eleições para presidente e para senadores/deputados), bastante efervescente e contagiante. Buscamos promover reflexões para além da política partidária, específica do contexto vigente, abordando dimensões macro e micropolíticas da vida cotidiana. Assim, a política foi tratada no sentido amplo do termo, intrinsecamente ligada às decisões e escolhas que norteiam as práticas do dia a dia, inclusive as relações com o outro. Pautamo-nos nos argumentos de Rocha (2011, p. 212) para a qual “acessar micropolíticas transformadoras implica um deslizamento no foco: colocar uma lupa nas relações, nos modos de funcionamento, nas implicações entre as pessoas e destas com o trabalho que realizam”.

Para que os alunos pensassem a respeito das micropolíticas do cotidiano, apresentamos o poema “O analfabeto político”, de Bertold Brecht, e o vídeo *Meninas de Sinhá*, que conta a história de um grupo de mulheres criado como espaço alternativo para enfrentar problemas cotidianos como a depressão. Esses

recursos possibilitaram leituras críticas sobre a realidade local e sobre o momento atual de crescente despolitização da sociedade frente às questões que se apresentam no dia a dia. Além disso, foi possível conversar também sobre as formas de vida contemporânea que têm nos deixado dependentes da utilização excessiva de medicamentos, da televisão, das literaturas de autoajuda e, mais recentemente, do *Facebook* e do *WhatsApp*. Como afirma Rolnik (1997), em tempos de globalização, intensificam-se as misturas, pulverizam-se as identidades e o mercado disponibiliza *kits* de perfis-padrão para serem consumidos, independente do contexto cultural. As drogas disponíveis, que geram uma espécie de toxicomania generalizada, sustentam e produzem demandas de ilusão da subjetividade, tendo em vista manter sua suposta estabilidade e sua forma identitária.

Na quinta oficina realizada com os alunos da Educação de Jovens e Adultos, apresentamos e discutimos o filme brasileiro *Tapete Vermelho* (2006). Nosso objetivo era conversar sobre a cultura popular brasileira, sobretudo, a necessidade de valorização do que produzimos e a importância do acesso aos bens culturais como direito de cidadania. Além disso, fizemos breves aproximações de alguns aspectos do personagem principal (que faz uma homenagem ao Mazzaropi) que são semelhantes aos das pessoas que vivem no campo e nas pequenas cidades do interior do país, tais como as formas de linguagem, as crenças e os valores construídos em ambientes específicos. Lembramos, também, o quanto temos utilizado, hoje, linguagens massificadas provenientes da grande mídia, da internet e da publicidade.

Outro ponto levantado, nessa oficina, diz respeito à importância da construção de formas de luta e enfrentamento dos desafios da nossa sociedade, injusta e desigual, que gera adoecimentos e exclusões, muito presentes na história do aluno da Educação de Jovens e Adultos, o qual, geralmente, retorna à escola, depois de vários anos, com poucas motivações e perspectivas futuras. Como afirma Quintal Freitas (2007, p. 59), “Ele ‘perdeu’ a época ou tempo considerado ‘normal’ para estudar e, agora, quando vem estudar, já está, em parte, ‘ultrapassado’ para este tempo do estudo; e embora seja já um adulto e, portanto, mais ‘maduro e avançado’, acaba apresentando mais e maiores dificuldades nesse processo de aprendizagem do que os mais jovens que estão no ‘tempo normal’ de estudo”.

Para a autora, esse paradoxo gera uma posição de inferioridade e de (auto)desvalorização no aluno da Educação de Jovens e Adultos, trazendo sérias repercussões à dimensão humana e criando uma “não capacidade” e uma “não desenvoltura” para o enfrentamento desses problemas em um mundo que lhe aparece pouco receptivo e amistoso. Os indícios que explicitam isso repercutem de forma negativa e ele procura esconder-se, distanciando-se da escola. “Assim, o educando vive esta perversa dinâmica a cada minuto da sua condição de estudo, mesmo que isto não seja dito, conversado ou discutido. Trata-se de um peso

psicossocial em que sua baixa autoestima cresce, assim como cresce a descrença que tem em si mesmo, e todo este processo acaba sendo vivido silenciosa e solitariamente” (QUINTAL FREITAS, 2007, p. 60).

Tais aspectos chamaram a nossa atenção no trabalho junto à Educação de Jovens e Adultos. A última oficina foi realizada no dia do encerramento do ano letivo. Nesse dia, oferecemos um lanche para os formandos, fotografamos a festa (que ocorreu na sala de aula), cantamos com eles e conversamos sobre como percebiam esse momento significativo da vida deles. Foi significativo, também, para a equipe do PIBID de Psicologia que partilhou, com os estudantes, instantes de alegria, de descontração e de novos aprendizados. Aprendizado, sobretudo, da afirmação da vida experimentada no presente.

No encerramento de mais uma etapa de escolarização dos alunos da Educação de Jovens e Adultos, destacamos as possibilidades de seguir adiante, a importância de valorização do momento da formatura e, também, do coletivo que fortalece a vida para além da dimensão individual. Aproveitamos a ocasião para cantar, novamente, com os alunos a canção “Tempo Perdido”, da banda Legião Urbana, que afirma em seus versos: “não tenho mais o tempo que passou, mas tenho muito tempo. Temos todo o tempo do mundo”.

Todos os dias  
Antes de dormir  
Lembro e esqueço  
Como foi o dia  
Sempre em frente  
Não temos tempo a perder [...]  
Então me abraça forte  
E diz mais uma vez  
Que já estamos  
Distantes de tudo  
Temos nosso próprio tempo [...]  
Nem foi tempo perdido  
Somos tão jovens  
Tão Jovens

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos esse trabalho destacando a importância da Licenciatura e do PIBID para a formação em Psicologia, que permitem aproximações com o cotidiano escolar, marcado e permeado por inúmeras histórias, lutas e contradições.

O trabalho realizado na Educação de Jovens e Adultos possibilitou experiências inéditas, vividas por meio dos encontros realizados com os alunos, com os professores e nas reuniões para estudos e planejamentos. O projeto criou opor-

tunidades para lançarmos novos olhares para esse ambiente/espço considerado, muitas vezes, pouco motivador e quase sem vida. Não é por acaso que essa palavra está presente nesse texto e insiste em se repetir. Quando propusemos as oficinas, almejamos a criação de um espaço em que a alegria e o encontro com o outro pudessem acontecer efetivamente. Isso foi alcançado em vários momentos.

Pensamos em afirmar histórias de vida e outras possibilidades de relação com o tempo, mais abertas ao futuro, vendo o tempo como campo de novas experimentações. Durante as oficinas, os poemas, as músicas, o vídeo e o filme ajudaram a pensar questões significativas na produção de subjetividade, possibilitando arejar o ambiente da sala de aula. Buscamos propiciar aos alunos momentos de interação e de afirmação de histórias de vida como forma de construção de diálogos que despertam novos caminhos, significações, trajetórias escolares e profissionais.

A realização das oficinas permitiu contribuir para a formação continuada da professora participante do projeto e, também, para fortalecer a Educação de Jovens e Adultos como um campo aberto às diversas áreas do conhecimento, incluindo a Psicologia que não consta formalmente na grade curricular. Acreditamos que os objetivos principais do PIBID de Psicologia foram alcançados a contento e desejamos que esse trabalho seja ponto de partida para novas experimentações na Educação de Jovens e Adultos.

## REFERÊNCIAS

- AFONSO, M. L. M.; ABADE, F. L. *Para reinventar as rodas*. Belo Horizonte: Rede de Cidadania Mateus Afonso Medeiros (RECIMAM), 2008. Disponível em: <[http://www.novamerica.org.br/medh2/arquivos/reinventar\\_rodas.pdf](http://www.novamerica.org.br/medh2/arquivos/reinventar_rodas.pdf)>. Acesso em: 28 set. 2015.
- BARCELOS, T. M. et al. Experiências da Psicologia na EJA: o estágio de licenciatura da UFG/Campus Catalão. *Olhares & Trilhas*, Uberlândia, ano XVI, n. 19, p. 22-32, 2014.
- BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. de L. T. (Org.). *Psicologias: uma introdução ao estudo de Psicologia*. 13. ed. São Paulo: Saraiva, 2002.
- BOECHAT, M.; KASTRUP, V. A experiência com a literatura em uma instituição prisional. *Psicologia em Revista*, Belo Horizonte, v. 15, n. 3, p. 23-40, dez.2009.
- DIAS, R. de O. Arte que nos move: Oficinas de Formação Inventiva de Professores. 33<sup>a</sup> *Reunião da Anped*, 2010. Disponível em: <<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT24-6493--Int.pdf>>. Acesso em: 19 abr. 2015.
- GUATTARI, F. *Caosmose: um novo paradigma estético*. Rio de Janeiro: editora 34, 1992.
- GUATTARI, F.; ROLNIK, S. *Micropolítica: cartografias do desejo*. Petrópolis: Vozes, 1986.
- KASTRUP, V. Ensinar e aprender: falando de tubos, potes e redes. *Boletim Arte na Escola*, São Paulo, n. 40, 2005. Disponível em: <<http://artenaescola.org.br/sala-deleitura/artigos/artigo.php?id=69347&c>>. Acesso 19 abr. 2015.

LEGIÃO urbana. Tempo Perdido. **Dois**. Faixa 06. EMI, 1986. LP.

MENINAS de Sinhá. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=OaCPWBSXvVU>>. Acesso em: 9 mai. 2015.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/Fundação Capes. Pibid – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacaobasicacapespibid>>. Acesso em: 9 mai. 2015.

QUINTAL FREITAS, M. de F. Educação de Jovens e Adultos, educação popular e processos de conscientização: intersecções na vida cotidiana. **Educar**, n. 29, Curitiba: editora UFPR, p. 47-62, 2007.

RIBEIRO, V. M. M. et al. **Educação de Jovens e Adultos**: proposta curricular para o 1º segmento do Ensino Fundamental. São Paulo/Brasília: Ação Educativa MEC, 2001.

ROCHA, M. L. Desafios da Psicologia e Educação entre a macro e a micropolítica. In: AZZI, R. G.; GIANFALDINI, M. H. T.(Org.). **Psicologia e Educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

ROLNIK, S. B. Toxicômanos de identidade: subjetividade em tempo de globalização. In: LINS, D. **Cultura e subjetividade**: saberes nômades. Campinas: Papirus, p.19-24,1997.

SAMPAIO, M. N. Educação de jovens e adultos: uma história de complexidade e tensões. **Práxis educacional**. Vitória da Conquista, v. 5, n. 7, p. 13-27, 2009.

SZANTO, J. O. **Psicologia e Educação de Jovens e Adultos**: histórias de vida e caminhos percorridos pelos jovens que voltaram à escola. 2006. 182 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

TAPETE Vermelho. Direção Luiz A. Pereira. São Paulo: Pandora Filmes, 2006. DVD.



# 19

## CAPÍTULO

# SUBSÍDIOS DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS PARA ANÁLISE DA GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA

*Edinara Kunz e Silva<sup>1</sup>*

*Sidelmar Alves da Silva Kunz<sup>2</sup>*

**Resumo:** O propósito deste artigo é analisar a gestão escolar democrática à luz da Teoria das Representações Sociais. Para tanto, buscou-se refletir sobre o processo de gestão democrática na escola. Nesse sentido, assinala-se que a visão de mundo dos indivíduos (orientada por fatos inerentes) é fator que dinamiza a gestão escolar e que a efetivação dessa gestão passa, em primeiro lugar, pelo reconhecimento das representações desses indivíduos em relação ao tema e pela

---

1 Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão, Catalão/GO, Brasil e SEDHS(DF)

2 Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão, Catalão/GO, Brasil e INEP/MEC

E-mail de contato: edinara.kunz@gmail.com, sidel.gea@gmail.com

(re)construção dessa representação no imaginário deles. Ou seja, a própria constituição da gestão democrática na escola é um ato educativo de (re)constituição de representações sociais e de imaginários.

**Palavras-chave:** Representações Sociais. Sociedade. Gestão Escolar Democrática

**Abstract.** The purpose of this paper is to analyze the democratic school management to the Theory of Social Representations, therefore, sought to reflect on the process of democratic management in school. In this sense, it is noted that the worldview of individuals (driven by inherent facts) is a factor that boosts the school management and the effectiveness of this management goes, first, the recognition of representations of these individuals in relation to the theme and the (re)construction of this representation in the imagination of the same. That is, the very constitution of democratic management in school is an educational act of (re) establishment of social representations and imaginary.

**Keywords:** Social Representations. Society. Democratic School Management.

## 1 INTRODUÇÃO

Trabalhar com a Teoria das Representações Sociais é nos aproximar e principalmente perceber as nossas ideias, pensamentos e, o mais importante: a nossa visão de mundo. Uma visão marcada por fatos que nos são inerentes, nos tornam dependentes e nem notamos. É a influência das relações sociais, culturais, religiosas e afetivas no nosso dia a dia, que são advindas da nossa vida em sociedade, sofrem interferências da comunicação, transformando o pensamento no que é conhecido por senso comum.

Este artigo sustentado em pesquisa bibliográfica objetiva apresentar o conceito de representações sociais à luz da Teoria das Representações Sociais e analisar a sua utilização na gestão escolar democrática.

Justifica-se como um assunto importante para o entendimento da dinâmica diária de alunos e profissionais envolvidos no processo da formação educativa escolar e para compreender como fazer uso disso para a prática da gestão democrática no ambiente escolar.

## 2 DAS REPRESENTAÇÕES COLETIVAS ÀS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Émile Durkheim destacou-se em seus trabalhos pelo delineamento do objeto e do método da sociologia. Marcel Mauss também obteve reconhecimento por seus pensamentos quanto à evolução dessa disciplina. O conceito de representação sempre esteve presente em suas teorias, bem como na evolução do pensamento sociológico.

Durkheim, com a intenção de consolidar a sociologia como ciência, afirma que os fatos sociais não podem ser conhecidos por meio de uma interrogação da consciência. A partir dessa concepção, as instituições sociais (em sua grande parte) são herdadas de gerações anteriores, ultrapassando a interrogação com o objetivo de descobrir causas e razões. Ou seja, o importante não é conhecer o que o pensador concebe individualmente de uma instituição, mas, sim, como é a concepção formulada pelo grupo.

Horochovski (2004), ao discutir o pensamento de Durkheim, argumenta que os fatos sociais possuem sua existência independente dos fatos individuais, pois eles são exteriores às consciências individuais, eles existem nas partes porque antes existem no todo, não cabendo, assim, serem objetos da psicologia, mas, da sociologia, à qual cabe analisar os estados da consciência coletiva, suas leis e suas representações.

Em razão dessa diferenciação entre as disciplinas – psicologia e sociologia - e do fato de que a sociedade não pode ser explicada por meio das consciências individuais, é preciso considerar a condição social e não a individual, de modo a garantir a visão de que o mundo é todo feito de representações. Durkheim introduz o conceito das representações coletivas, partindo da compreensão de que “o que as representações coletivas traduzem é a maneira pela qual o grupo se enxerga a si mesmo nas relações com os objetos que o afetam” (DURKHEIM, 1987, p. XXVI apud HOROCHOVSKI, 2004, p. 94). Essa visão traduz sua leitura da constituição diferenciada do grupo em relação ao indivíduo. Nesse enfoque, o que afeta o indivíduo é de natureza distinta do que afeta o grupo. Dessa forma, as representações que “não exprimem nem os mesmos sujeitos, nem os mesmos objetos, não poderiam depender das mesmas causas” (DURKHEIM, 1987, p. XXVI apud HOROCHOVSKI, 2004, p. 94).

É para provar essa afirmação que Durkheim enfatiza que a religião, os mitos e as crenças representam uma realidade diversa da do indivíduo, fazendo com que devam ser estudados de formas diferentes. As formas da vida religiosa na sociedade primitiva, principalmente, pois não há “roupagens” e “ornamentos” em sua prática, demonstram a forte presença da consciência coletiva, definindo as formas de agir e de pensar do grupo, pois, “tudo é comum a todos”. Percebe-se a existência da representação coletiva, estruturada na religião, possibilitando aos indivíduos compreender o mundo de uma forma homogênea. O que demonstra que a religião é um sistema de representações do mundo, uma coisa eminentemente social, representação coletiva que exprime realidade coletiva.

Marcel Mauss também dá devida importância à religião enquanto representação coletiva ao analisar o ritual dos cultos funerários australianos, discutindo os ritos e o luto como expressões de emoções coletivas. Do ponto de vista dele, “não só o choro, mas toda uma série de expressões orais de sentimentos não

são fenômenos exclusivamente psicológicos ou fisiológicos, mas sim fenômenos sociais” (MAUSS, 1979, p. 147 apud HOROCHOVSKI, 2004, p. 96). Esses são dotados de manifestações construídas num plano obrigatório e nada espontâneo. Observa-se que Mauss, em suas análises, não nega o sentimento individual, apenas destaca que ele é social e simbólico ao traduzir-se por representações coletivas.

É interessante lembrar que, no entendimento de Durkheim, as categorias básicas do pensamento dos indivíduos têm origem na sociedade e que o conhecimento encontra-se na experiência social, dessa forma, a vida social é a condição de todo pensamento organizado e vice-versa. Conceitua assim as representações coletivas, as quais designam um conjunto de conhecimentos e crenças. Alexandre (2004, p. 131), ao fazer abordagem à teoria das representações coletivas de Durkheim, discute que a “representação coletiva” não se reduz à soma das representações dos indivíduos que formam a sociedade; ela vai além, forma um novo conhecimento que supera a soma dos indivíduos e favorece uma recriação do coletivo. Sua principal função é a transmissão da herança coletiva dos antepassados, acrescentando às experiências individuais tudo aquilo que a sociedade acumulou de sabedoria e de ciência ao longo dos anos.

A partir de agora, notamos a divergência de Durkheim com Serge Moscovici na teoria das representações sociais. Pois, para Moscovici (2005), a representação social não é apenas uma herança coletiva dos antepassados, transmitida de forma determinista e estática. O indivíduo possui um papel ativo e autônomo no processo de construção da sociedade, ele também participa da sua construção. E Moscovici deixa claro seu contraste com Durkheim ao afirmar:

As representações coletivas se constituem em um instrumento explanatório e se referem a uma classe geral de ideias e crenças (ciência, mito, religião etc.), para nós, são fenômenos específicos que estão relacionados com um modo particular de compreender e de se comunicar – um modo que cria tanto realidade como o senso comum. É para enfatizar essa distinção que eu uso o termo “social” em vez de “coletivo” (MOSCOVICI, 2005, p. 49).

Portanto, para Moscovici, as representações coletivas se constituem a partir de ideias e crenças gerais, enquanto que as representações sociais surgem de algo específico, particular. E é essa a principal discordância entre ambos.

### **3 COMUNICAÇÃO: UMA PEÇA CHAVE NA CONSTRUÇÃO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS**

Macedo e Passos (2006, p. 3) ao realizarem uma explanação a respeito do conceito de representações sociais, afirmam que elas indicam a existência de um pensamento social resultado de experiências, crenças e trocas de informações

ocorridas no cotidiano dos seres humanos, que elas surgem de uma necessidade e são responsáveis por ajudar na orientação da conduta no dia a dia.

Jodelet conceitua as representações sociais como o saber de sentido comum, uma forma de conhecimento específico ou, em sentido lato, refere-se a uma forma de pensamento social, porque “as representações sociais constituem modalidades de pensamentos práticos orientados para a comunicação, a compreensão e o domínio do meio social, material e ideal” (JODELET, 1998, p. 15 apud MACEDO; PASSOS, 2006, p. 3-4).

Para Jodelet, o estudo das representações sociais precisa ser unido a elementos afetivos, mentais e sociais e integrado, juntamente com a cognição, à linguagem e à comunicação, às relações sociais afetadas por elas e à realidade material, social e das ideias sobre as quais elas irão intervir.

Com a finalidade de abranger os elementos e as relações existentes em uma dada representação, dando conta da complexidade que envolve os termos do seu processo, Spink (1995, p. 89 apud MACEDO; PASSOS, p. 4), ao interpretar Jodelet, diz que se deve formular três questões básicas as quais remetem a três programas de pesquisa: 1) compreender o impacto das correntes de pensamento nas representações sociais dos grupos ou dos indivíduos; 2) entender os processos constitutivos das representações sociais e a sua eficácia no funcionamento social, significando procurar entender, por um lado, o seu papel na orientação dos comportamentos e na comunicação e, por outro, considerá-las como sistema de recepção de novas informações; e 3) identificar o papel das representações sociais nas mudanças sociais, em especial, em termos da constituição de um pensamento social compartilhado.

Destarte, é importante afirmar que as representações não são conceitos prontos, não há consensos, nem fórmulas. Elas dependem do conhecimento de mundo de cada um, e, para ser transmitido, é essencial que ocorra a comunicação.

As representações sociais de determinado objeto social sempre passam por processos de “formação”, em que se observam fenômenos interativos, frutos dos processos sociais do cotidiano. Esses processos ocorrem de forma dinâmica, com a participação de grupos e indivíduos, produzindo e construindo significados e sentidos, os quais serão responsáveis por esses mesmos grupos e indivíduos, elaboradores do pensamento social, (re)avaliarem constantemente problemas e soluções. Tais fenômenos ocorrem porque existe a comunicação, algo tão importante para a interação humana.

Mediante o uso de palavras e de gestos, o homem expressa seus elementos simbólicos. Ao usar as palavras, escritas ou oralmente, os indivíduos explicitam o que pensam, como percebem as situações e as expectativas que possuem. Todas essas mensagens, mediadas pela linguagem, são construídas socialmente e estão ancoradas no âmbito da situação real e concreta daqueles indivíduos que as emitem.

Nos ensinamentos de Serge Moscovici sobre a relação de comunicação e representações fica registrado que “As representações sustentadas pelas influências sociais da comunicação constituem as realidades de nossas vidas cotidianas e servem como o principal meio para estabelecer as associações com as quais nós nos ligamos uns aos outros” (MOSCOVICI, 2005, p. 8).

O conhecimento produz-se por meio do contato social e da comunicação, cujas expressões estão sempre ligadas aos interesses humanos que estão ali implicados, ou seja, ele nunca surge como algo desinteressado, mas, pelo contrário, procura circunstâncias específicas em grupos de pessoas, também, específicas.

Para Moscovici (2005, p. 22), as representações podem resultar da comunicação, porém, sem a representação, não há a comunicação. Há uma interconexão entre ambas. E, por causa dessa interconexão, as representações podem passar por uma mudança na estabilidade de sua organização e de sua estrutura, dependendo da consistência e da constância dos padrões de comunicação que as mantêm.

A linguagem possui um papel de destaque, haja vista que, na proporção que caracteriza as experiências, ela também as enche de significado, categorizando-as numa totalidade dotada de sentido. E, por ser flexível e expansiva, fornece a possibilidade de objetivação de experiências, imprimindo ordenação a elas e às exteriorizações humanas. Por meio dela, ao longo da história, podemos constatar a dimensão histórica e social da manifestação do saber humano.

Por refletir as condições contextuais dos indivíduos que as elaboram, suas condições socioeconômicas e culturais, faz-se necessário que sejam conhecidos os emissores das representações sociais, não somente as condições de sua subsistência ou de sua situação educacional ou ocupacional. É importante compreendê-lo enquanto ser histórico, inserido em determinada realidade familiar, com expectativas diferenciadas, dificuldades vivenciadas e diversificados níveis de apreensão crítica da realidade, pois as representações do mundo social são sempre determinadas por aqueles interesses dos grupos dominantes.

De acordo com o entendimento de Alexandre (2004, p. 130), as lutas no campo das representações sociais alcançam o mesmo grau de importância que aquelas travadas no âmbito das lutas econômicas. Isso se deve ao fato de estarem na mesma dimensão da compreensão dos “mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os seus valores, o seu domínio”.

## **4 ENFOQUE NA PSICOLOGIA SOCIAL**

A psicologia social estuda como e porque as pessoas partilham seus conhecimentos. A justificativa desse enfoque de análise na partilha de conhecimentos se deve ao fato de ela significar meio de constituição de uma realidade em comum, transformando ideias em prática.

A teoria das representações sociais, como afirma Moscovici (2005, p. 24), se mostrou “clara e precisa para apoiar e manter um crescente corpo de pesquisa, através de diversas áreas da psicologia social” e contribuiu para a compreensão de um conjunto de fenômenos sociais.

A representação social, enquanto objeto de estudo da Psicologia Social, permite que seja feita a articulação entre o social e o psicológico por meio de um processo dinâmico, tornando-se, assim, instrumento de compreensão e de transformação da realidade, o que possibilita compreender a formação do pensamento social e antecipar as condutas humanas. Por isso, torna-se fundamental no estudo das ideias e das condutas sociais.

De acordo com Moscovici (2005), a psicologia social é uma manifestação do pensamento científico e entende que compreender consiste em processar informações. Por isso, no momento em que estuda o sistema cognitivo dos indivíduos, pressupõe que os indivíduos classificados como normais possuem a mesma reação que os cientistas diante de determinados fenômenos, pessoas ou acontecimentos.

Entretanto, para ele, existem três fatos contraditórios aí. O primeiro está na observação familiar, aquela em que não conseguimos ver coisas bastante óbvias e que estão diante dos nossos olhos; o segundo encontra-se naqueles fatos que aceitamos sem qualquer discussão e que são básicos ao nosso entendimento e comportamento, porém, quando menos esperamos, transformam-se em meras ilusões; e o terceiro são nossas reações aos acontecimentos e as respostas aos estímulos, as quais estão relacionadas a definições comuns a todos os membros da comunidade em que vivemos.

“De fato, nós somente experienciamos e percebemos um mundo em que, em um extremo, nós estamos familiarizados com coisas feitas pelos homens, representando outras coisas feitas pelos homens e, no outro extremo, com substitutos por estímulos cujos originais, seus equivalentes naturais, tais como partículas ou genes, nós nunca veremos” (MOSCOVICI, 2005, p. 32). Perante essa afirmação de Moscovici, podemos entender que nós, enquanto pessoas “normais” e desprovidas dos instrumentos científicos, analisamos o mundo de maneira semelhante, influenciada pelo contexto em que vivemos, o qual é totalmente social. Tomando isso por base, o que vemos são representações por vezes retorcidas e impostas. Vemos apenas elementos de uma série de reações diante de percepções, opiniões, noções e, até mesmo vidas, todas organizadas em determinada sequência. Essas representações partilhadas por tantas pessoas penetram e influenciam a mente de cada um, mas não são pensadas por eles, elas são “re-pensadas, re-citadas e re-apresentadas”.

Moscovici (2005) entende que elementos que circulam em uma sociedade, como sistemas de classificação, imagens e descrições (inclusive as científicas), resultam num “elo e prévios sistemas e imagens, uma estratificação na memória

coletiva e uma reprodução na linguagem que, invariavelmente, reflete um conhecimento anterior e que quebra as amarras da informação presente” (MOSCOVICI, 2005, p. 37).

Valle (2008, p. 34-35) realiza uma discussão a respeito da teoria de Moscovici, afirmando que ele atribui às representações sociais quatro funções que exercem papel fundamental nas relações e nas práticas sociais. São as funções de saber, de orientação, identitária, e justificadora. A função de saber aparece no fato de as representações permitirem que os indivíduos compreendam e expliquem a realidade, além de facilitarem a comunicação social. A função de orientação ocorre porque as representações orientam os comportamentos e as práticas sociais. A função identitária caracteriza-se nos grupos, por meio das representações, elaborarem as suas identidades sociais e, assim, definirem as suas especificidades. Por último, na função justificadora, as representações são responsáveis por orientarem os comportamentos, elas também permitem que eles sejam justificados, ou seja, isso significa que os indivíduos justificam muitas de suas condutas por meio das representações.

Para se compreender como ocorre o fenômeno das representações sociais, como defende Moscovici, é importante entender que a finalidade de todas as representações é tornar familiar aquilo que é não familiar. Isso porque a dinâmica das relações é uma dinâmica de familiarização, em que objetos, pessoas, sentimentos e acontecimentos são percebidos e compreendidos a partir de prévios encontros, de coisas já vistas, ouvidas, vividas ou sentidas.

Aceitar e entender o que nos é familiar, o que já estamos acostumados; construir nossos hábitos a partir disso é uma coisa, porém, escolher isso como padrão de referência e medir tudo o que acontece e o que é percebido é um tanto quanto diferente. No entanto, essa consciência nos ajuda a avaliar o que é incomum ou anormal, isto é, o que é não familiar.

O não familiar atrai e intriga os indivíduos e os grupos, ao mesmo tempo que os obriga a tornar explícitos aqueles pressupostos antes implícitos e que são básicos ao consenso. No momento em que algo “não é exatamente como conhecemos”, nossa primeira reação, por sinal, instintiva, é a de rejeitar, uma vez que temos a impressão de esse algo estar nos ameaçando. Talvez seja porque tudo com que não temos costume nos cause certo temor. Uma coisa é certa: nós, enquanto sujeitos, sempre necessitamos associar as situações que vivemos com outros fatos semelhantes pelos quais já passamos ou ouvimos. Necessitamos familiarizar-nos.

Ao nos familiarizarmos, superamos o problema e o integramos ao nosso mundo mental e físico, enriquecendo-o e transformando-o. Para Moscovici, a re-apresentação, enquanto ato, é uma maneira de transferência do exterior para o interior, do longínquo para o próximo, de tudo que é perturbador ou capaz de

trazer ameaça ao nosso universo. Essa transferência “é efetivada pela separação de conceitos e percepções normalmente interligados e pela sua colocação em um contexto onde o incomum se torna comum, onde o desconhecido pode ser incluído em uma categoria conhecida” (MOSCOVICI, 2005, p. 57).

Para explicar esse fenômeno, Bartlett (1961, p. 178 apud MOSCOVICI, 2005, p. 59) diz que quando um material visto tem a pretensão de ser representativo de algum objeto comum, mas é portador de características que são não-familiares à comunidade a quem é apresentado, essas características sofrem transformação em direção ao que é familiar.

Por fim, convém ressaltar que Moscovici (2005) contribui com o entendimento de que a teoria das representações sociais é responsável por disponibilizar “um referencial interpretativo tanto para tornar as representações visíveis, como para torná-las inteligíveis como formas de prática social” (MOSCOVICI, 2005, p. 25). Nessa esteira de ideias, podemos firmar a compreensão de que as representações sociais dão sustentação a uma disciplina tanto social como psicológica, colaborando, assim, com a Psicologia Social.

## **5 ANCORAGEM E OBJETIVAÇÃO: MECANISMOS DE FAMILIARIZAÇÃO**

A finalidade das representações sociais é transformar o que é estranho em familiar, no entanto, não é tão fácil transformar palavras, ideias ou seres não familiares em usuais, próximos e atuais. Para tanto, necessita-se pôr em funcionamento dois mecanismos: a ancoragem e a objetivação (MOSCOVICI, 2005).

A ancoragem é o processo em que transformamos o que nos é estranho em algo conhecido, dotado de contextos familiares. É interpretarmos um objeto que anteriormente possuía um contexto inteligível. Compararmos uma ideia estranha a um paradigma conhecido. Pela ancoragem classificamos e damos nomes às coisas. “Coisas que não são classificadas e que não possuem nome são estranhas, não existentes e ao mesmo tempo ameaçadoras” (MOSCOVICI, 2005, p. 61).

Quando classificamos aquilo que não se pode classificar e damos nome àquilo que não tem um nome, nós somos capazes de imaginá-lo, de representá-lo. Aquilo que antes era desprovido de qualquer sentido, agora se torna algo próximo e a ele podemos atribuir algum valor, seja positivo ou negativo. Como leciona Moscovici: “classificar algo significa que nós o confinamos a um conjunto de comportamentos e regras que estipulam o que é ou não é, permitido em relação a todos os indivíduos pertencentes a essa classe” (MOSCOVICI, 2005, p. 63).

Um detalhe é importante frisar: quando classificamos e categorizamos um indivíduo, por exemplo, nós não o conhecemos e nem o compreendemos, apenas

tentamos reconhecê-lo, descobrir que tipo e a que categoria de pessoa se enquadra. Nós fazemos isso generalizando ou particularizando. Tal classificação não é uma escolha intelectual, mas reproduz uma atitude específica para com o objeto, um desejo de defini-lo como algo normal ou anormal. Nesse ponto, inúmeras vezes, acabam por surgir os “preconceitos”, que somente podem ser superados pela mudança de nossas representações sociais da cultura.

Por sua vez, a objetivação vai unir a ideia de não familiaridade com a realidade, o abstrato com o concreto. Ela reproduz um conceito em imagem, descobre “a qualidade icônica de uma ideia ou ser impreciso” (MOSCOVICI, 2005, p. 71). Portanto, objetivar é materializar abstrações, é dar-lhes sentido concreto.

Todos os dias, em nosso contexto, ouvimos vários termos que aparentemente não possuem para nós sentido algum, mas procuramos dotá-los de significados equivalentes. Nós vemos necessidade de ligá-los a algo, encontrar sentidos não verbais de igual valor, formar imagens. Isso é a objetivação.

A cultura nos instiga a construir realidades a partir de ideias geralmente significantes. Dentre algumas razões para isso é que a sociedade quer apropriar-se e transformar em características comuns o que pertence a um campo ou esfera específica. Muitos estudiosos tentam compreender esse fato. Para explicar melhor, Moscovici afirma que:

Através da objetivação do conteúdo científico da psicanálise, a sociedade não confronta mais a psicanálise ou o psicanalista, mas um conjunto de fenômenos que ela tem a liberdade de tratar como quer. A evidência de homens particulares tornou-se a evidência de nossos sentidos, um universo desconhecido é agora um território familiar. O indivíduo, em contato direto com esse universo, sem a mediação de peritos ou de sua ciência, passou de uma relação secundária com seu objeto para uma relação primária e esse pressuposto indireto de poder é uma ação culturalmente produtiva (MOSCOVICI, 1961/1976, p.106 apud MOSCOVICI, 2005, p. 75).

Nós encontramos inseridos em nossa fala, em nossos sentidos e em nosso ambiente, de uma maneira anônima, elementos que são preservados e colocados como material comum do cotidiano, cuja origem nos são obscuras ou desconhecidas. Ao trabalharmos com as representações sociais podemos entender isso, de onde vem isso e como representamos a partir desses elementos a nossa realidade, as nossas ações, os nossos sentimentos.

## **6 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS NA GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA**

Várias mudanças estão sendo percebidas no interior de nossas escolas, em que o ato pedagógico-educativo está sendo ressignificado. Isso está ocorrendo

devido às “exigências histórico-educativas para a autonomia da escola e a democratização de sua gestão” (KLIPPEL; WITTMANN, 2010, p. 80), demandadas pelos avanços teórico-práticos da educação e de sua administração.

A gestão escolar deve ser uma tarefa de todos os envolvidos no ambiente escolar, além de ser caracterizada pela participação consciente e esclarecida das pessoas nas decisões. Como afirma Luck (2000):

A gestão participativa é normalmente entendida como uma forma regular e significativa de envolvimento dos funcionários de uma organização no seu processo decisório. Em organizações democraticamente administradas – inclusive escolas – os funcionários são envolvidos no estabelecimento de objetivos, na solução de problemas, na tomada de decisões, no estabelecimento, manutenção, padrões de desempenho e na garantia de que sua organização está atendendo adequadamente às necessidades do cliente. Ao se referir a escolas e sistemas de ensino, o conceito de gestão participativa envolve, além dos professores e outros funcionários, os pais, os alunos e qualquer outro representante da comunidade que esteja interessado na escola e na melhoria do processo pedagógico (LUCK, 2000, p. 15).

O conceito da gestão democrática está associado ao fortalecimento da democratização do processo pedagógico, à participação responsável de todos nas decisões necessárias e à sua efetivação mediante um compromisso coletivo com resultados educacionais cada vez mais efetivos e significativos. Pois, como afirma Bruel (2010, p. 64), a gestão democrática “é a manifestação do reconhecimento social do valor universal da democracia”.

A prática da gestão escolar democrática tem como elemento fundamental o humano e é realizada tomando por base a prática social, cuja identidade é “construída na multiplicidade das determinações sociais” (KLIPPEL; WITTMANN, 2010, p. 49). Todo o seu sucesso depende da opinião e das realizações das pessoas envolvidas.

Ouvir e compreender as falas dos pais, alunos, professores e de todos os demais envolvidos com a escola é o primeiro passo para desencadear um movimento de participação popular na escola. Para tanto, percebe-se a necessidade das relações entre as pessoas, os grupos e os povos, no seu contexto sócio-histórico. Desse modo, podemos fazer uso da Teoria das Representações Sociais na compreensão desse contexto.

O conhecimento do contexto em que o indivíduo se encontra é importante para a análise de muitas decisões tomadas. Esse ponto é crucial na análise procedida com base no referencial das representações sociais. Assim, aspectos históricos, socioeconômicos, políticos e éticos são analisados tomando como base as práticas sociais e os atos distintos que refletem as condições contextuais dos sujeitos. Usar dos conceitos e dos métodos das representações instrumentaliza a

atuação pedagógica, pois desvela, por meio de informações a respeito das condições socioeconômicas e culturais, o contexto. E, o mais importante, possibilita uma atuação que modifique as representações sociais e consequentemente o imaginário dos indivíduos em relação à escola e à gestão escolar.

O trabalho no campo educacional não pode desconsiderar o sujeito enquanto ser histórico, mergulhado em determinada realidade social e familiar, marcado por questões que envolvem sua visão de mundo, suas expectativas e dificuldades de vivência. As elaborações mentais construídas no processo social e apreendidas pelas representações sociais são fundamentais para o trabalho dos gestores, porque permitem a leitura desse sujeito a partir de sua dinâmica entre a “atividade psíquica do sujeito e o objeto do conhecimento” (FRANCO, 2004, p. 172).

Segundo Moscovici (2005), as representações sociais são responsáveis por muitas das decisões que tomamos. Contribuem, com isso, para compreender fatos complexos, que se referem às maneiras pelas quais significados são atribuídos aos objetos, estruturados e organizados pelas pessoas em suas trocas, como conhecimentos compartilhados.

Em pesquisa realizada, Achilles e Molina (2011) compreenderam que diretores de escola, em suas atuações diárias, mobilizam representações sociais sobre gestão, democracia, escola e outras mais. Essas, por sua vez, influenciam diretamente o modo como o diretor exerce as suas funções.

No que tange às representações sociais na prática da gestão escolar democrática, podemos utilizá-las para entender o modo como as políticas educacionais são implantadas, como são repassadas as informações para a tomada de decisões e como são feitas essas decisões, além de utilizá-las para avaliar as relações entre direção, professores, pais, estudantes com as atividades da escola.

As representações sociais como sistemas autônomos de significações sociais são entendidas como a condição de resultado de compromissos contraditórios imbricados no dual em fatores ideológicos e de restrições relacionadas ao funcionamento efetivo do sistema escolar, em que o peso dessas restrições aparenta ser mais intenso, de modo a afetar os indivíduos mais diretamente. Assim, “Vê-se, então que, face a uma instituição que está longe de realizar nos fatos as mudanças esperadas, os indivíduos se apoiam, para guiar e justificar seus comportamentos, em sistemas representacionais que privilegiam mais frequentemente elementos e esquemas de forte inércia” (GILLY, 1989, p. 382 apud ALVES-MAZOTTI, 2008, p. 40).

A valorização das representações sociais como categoria analítica na área da educação é entendida como um avanço de recorte epistemológico que contribui para o enriquecimento e o aprofundamento de paradigmas desgastados em função dos novos tempos e desafios. Elas representam um ingrediente na compreensão da sociedade.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas considerações realizadas no decorrer do presente estudo, nota-se que as representações sociais têm sido disseminadas em diversos campos científicos – sociológico, psicológico, linguístico. Adotar as representações sociais na prática da gestão escolar democrática é vê-las como indicadores primordiais refletidos no cotidiano de professores, estudantes, pais e demais profissionais inseridos na dinâmica da instituição escolar.

Por intermédio das representações sociais, pode-se compreender como é a sociedade em que os atores da educação convivem, para, então, realizar um trabalho mais eficiente nas escolas. Pode viabilizar ao gestor fazer uso de dados do conhecimento do contexto em que os indivíduos se encontram para a tomada de decisões, além de reconhecer os passos para conduzir uma participação coletiva na instituição. Dessa forma, pode-se dizer que a efetivação da gestão democrática passa, em primeiro lugar, pelo reconhecimento das representações desses indivíduos em relação ao tema e, em segundo lugar, pela (re)construção dessa representação no imaginário deles. Ou seja, a própria constituição da gestão democrática na escola é um ato educativo de (re)constituição de representações sociais e de imaginários.

A consciência da importância das representações sociais na gestão escolar motivou a construção deste trabalho que apresentou um panorama dos aspectos teóricos basilares para uma análise que se decida por eleger os pressupostos teóricos das representações sociais para produzir estudos no campo educacional, em especial, no que diz respeito à gestão democrática.

Partindo do presente trabalho, podemos realizar futuras pesquisas motivadas por indagações a respeito do cotidiano da vida das pessoas. Cotidiano esse que a escola permeia. Assim, ressalta-se que este estudo procurou mostrar somente algumas leituras da Teoria das Representações Sociais e da sua utilização na gestão escolar democrática, um campo que ainda precisa ser mais explorado.

## REFERÊNCIAS

- ACHILLES, H. C.; MOLINA, R. K. Gestão Democrática: representações sociais de diretoras de uma rede municipal da região metropolitana de Porto Alegre – RS. **X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação - SIRSSE.** 7-10 nov. 2011. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, p. 1566-1577, 2011.
- ALEXANDRE, M. Representação social: uma genealogia do conceito. **Comum**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 23, p. 122-138, jul./dez. 2004.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Múltiplas Leituras**, v. 1, n. 1, p. 18-43, jan./jun. 2008.

BRUEL, A. L. de O. **Políticas e legislação da educação básica no Brasil**. Curitiba: Ibpx, 2010.

FRANCO, M. L. P. B. Representações sociais, ideologia e desenvolvimento da consciência. Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 121, p. 169-186, jan./abr. 2004.

HOROCHOVSKI, M. T. H. Representações sociais: delineamentos de uma categoria analítica. Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC. **Em Tese**: Santa Catarina, v. 2, n. 1 (2), p. 92-106, jan./jun. 2004.

KLIPPEL, S. R.; WITTMANN, L. C. **A prática da gestão democrática no ambiente escolar**. Curitiba: Ibpx, 2010 (Série Processos Educacionais).

LUCK, H. et al. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

MACEDO, A. K. S.; PASSOS, G. de O. O habitus na construção de representações sociais. 2006. Disponível em: <[http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/2006.gt16/GT16\\_2006\\_10.PDF](http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/2006.gt16/GT16_2006_10.PDF)>.

MAIA, L. de S. L. **Analisando a aula de Matemática: um estudo a partir das representações sociais da Geometria**. Disponível em: <[http://www.ufrrj.br/emanped/paginas/conteudo\\_producoes/docs\\_25/analizando.pdf](http://www.ufrrj.br/emanped/paginas/conteudo_producoes/docs_25/analizando.pdf)>. Acesso em: 8 set. 2011.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em Psicologia Social**. Tradução Pedrinho A. Guareschi. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

VALLE, L. D. **As representações sociais do professor de Artes Visuais no Ensino Médio e sua relação com a construção do conhecimento artístico do aluno**. 2008. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008.

# 20

CAPÍTULO

## **O FRACASSO ESCOLAR E O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM: MÚLTIPLOS OLHARES**

*Stéfanne Vaz Jomar<sup>1</sup>  
Lorrany de Amorim Garcia<sup>2</sup>  
Janaina Cassiano Silva<sup>3</sup>*

**Resumo:** Este artigo é fruto das atividades desenvolvidas durante o ano de 2014 no estágio em Formação do Professor de Psicologia I e II. Uma das questões que nos despertou o interesse se refere ao fracasso escolar: será que a falha está no

---

<sup>1</sup> Unidade Acadêmica Especial de Biotecnologia, Universidade Federal de Goiás/ Regional Catalão, Catalão/GO, Brasil.

<sup>2</sup> Unidade Acadêmica Especial de Biotecnologia, Universidade Federal de Goiás/ Regional Catalão, Catalão/GO, Brasil.

<sup>3</sup> Unidade Acadêmica Especial de Biotecnologia, Universidade Federal de Goiás/ Regional Catalão, Catalão/GO, Brasil.

sistema educacional? No método de ensino-aprendizagem? Nesse sentido, objetivamos levantar questões relevantes sobre as possíveis causas do fracasso escolar, no que tange à escola, ao trabalho docente e ainda, ao convívio familiar. Este trabalho foi desenvolvido em uma sala de aula de 1º ano do Ensino Fundamental de uma Escola Municipal de um município do sudeste goiano. Realizamos seis observações e a professora respondeu um questionário. Os dados coletados foram analisados à luz de autores que discutem o fracasso escolar em uma perspectiva crítica. Notamos que o estudo acerca do fracasso escolar é relevante para que possamos refletir sobre o processo de escolarização das crianças, a dinâmica familiar e a inserção na sociedade. Buscamos compreender que as relações humanas e de aprendizagem, produzidas e reproduzidas nos diversos contextos de atuação do psicólogo, não são originárias de uma essência individual proclamada pela égide liberal, mas originam-se da essência social dos homens em suas manifestações concretas e históricas.

**Palavras-chave:** Fracasso escolar. Professor. Aluno. Psicologia.

**Abstract:** This article is the result of activities undertaken during the year 2014 in Stage Formation of Professor of Psychology I and II. One of the issues that aroused the interest refers to school failure: does the fault lie in the educational system? The teaching-learning method? In this sense, we aim to raise issues about the possible causes of school failure, with regard to school, teaching and also family life. This study was conducted in one year classroom of elementary school from a public school in a city in southeast Goiás. We conducted six observations and the teacher answered a questionnaire. The collected data were analyzed in the light of authors who discuss school failure in a critical perspective. We note the importance of the study of school failure for us to reflect on the education process of children, family dynamics and integration into society. We seek to understand that human relationships and learning, produced and reproduced in the various contexts of the psychologist, do not originate from an individual essence proclaimed by liberal aegis, but originate from the social essence of men in their concrete and historical manifestations.

**Keywords:** School failure. Teacher. Student. Psychology.

## 1 INTRODUÇÃO

Este artigo é fruto das atividades desenvolvidas durante o ano de 2014 no Estágio em Formação do Professor de Psicologia I e II. Uma das questões que nos despertou o interesse se refere ao fracasso escolar: será que a falha está no sistema educacional? No método de ensino-aprendizagem? Será falta de motivação dos alunos? Ou mesmo um problema do convívio familiar? Esses questionamentos nortearão nossas reflexões acerca do fracasso escolar.

Estudar o tema do fracasso escolar no processo de ensino-aprendizagem é desafiador, já que se trata de uma temática complexa que envolve tanto a escola quanto a família e a sociedade. Geralmente, culpar o aluno é a alternativa mais viável para o fracasso escolar, sendo ele o principal agente. O aluno é apontado quase sempre como responsável, pois não quer aprender, não estuda ou não presta atenção na aula.

Nesse sentido, neste artigo objetivamos levantar questões relevantes sobre as possíveis causas do fracasso escolar, no que tange à escola, ao trabalho docente e, ainda, ao convívio familiar, promovendo uma discussão teórica pautada em autores que fazem uma discussão crítica do fracasso escolar, como: Aquino (1997), Patto (1999), Martins (2006), Sadalla et al. (2002), dentre outros que serão fundamentais para a construção do tema.

Segundo Machado et al. (2011),

[...] o fracasso escolar é um fenômeno que acontece nas escolas e, apesar de ser um fato conhecido de todos, não se tem pensado uma ação pedagógica eficiente na maioria das entidades escolares para intervir nesta realidade. Não depende só dos professores, mas de toda comunidade escolar, pais, coordenadores, pedagogos e demais colaboradores da instituição de ensino e principalmente de todos os alunos (MACHADO et al., 2011, p.10).

É fundamental que, diante da necessidade de se compreender o modo pelo qual o fracasso escolar é pensado, não nos esqueçamos de que as práticas pedagógicas e a formação de professores precisam ser levadas em consideração, tendo em vista que os profissionais da educação são parte integrante e fundamental na eficácia do processo de ensino-aprendizagem.

Concordamos com Saviani (2009) que considera a educação como instrumento de luta por meio do qual é possível proceder à crítica contra o modelo antagônico de sociedade por um lado e, por outro, instaurar o pensamento crítico que elabora um novo modelo societário.

Nessa perspectiva, o trabalho educativo, segundo Saviani (2005), é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Sendo assim, o objeto da educação refere-se, primeiro, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, posterior e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. Quanto ao primeiro aspecto “[...] trata-se de distinguir entre o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório” (SAVIANI, 2005, p. 13). O segundo aspecto relaciona-se à “[...] organização dos meios (conteúdos, espaço, tempo e procedi-

mento) através dos quais, progressivamente, cada indivíduo singular realize, na forma de segunda natureza, a humanidade produzida historicamente” (SAVIANI, 2005, p. 14).

Assim, combater o fracasso escolar, bem como buscar maneiras de superar os problemas que contribuem para tal fenômeno, é um grande obstáculo a ser enfrentado. Para que isso aconteça é necessário um esforço conjunto de todos da sociedade, principalmente das secretarias de educação, para que assim a escola exerça sua função de transmitir conhecimento e formar indivíduos capacitados que poderão se posicionar criticamente, contribuindo para que esta se torne justa e democrática.

Dessa forma, dividimos este artigo em quatro partes. Na primeira traremos um breve resgate histórico do conceito de fracasso escolar. Em seguida, apresentaremos a metodologia desenvolvida a fim de ilustrar essas discussões no cotidiano escolar. Posteriormente, elucidaremos os resultados e discussões. Por fim, faremos algumas considerações.

## **2 RESGATANDO O CONCEITO DE FRACASSO ESCOLAR**

O fracasso escolar é um problema bastante frequente nas escolas e tem gerado grande repercussão sobre qual seria sua origem no contexto educacional. As causas do fracasso escolar nem sempre estão ligadas somente a fatores pertencentes ao aluno, mas também à escola, que assume sua parcela de responsabilidade, pois tem o papel de transmitir o conhecimento e de ser a facilitadora daquilo que o aluno tende a absorver. O fracasso escolar não decorre somente das exigências da sociedade por uma excelente preparação do indivíduo para o mercado de trabalho, mas sim de uma época em que o dinheiro no auge do poder e o padrão social alto são valores predominantes que fazem o indivíduo descarregar todas as suas dificuldades, obstáculos e desânimos na aprendizagem.

Segundo Bossa (2002), a noção de fracasso escolar surgiu a partir da escolaridade obrigatória durante o século XIX, em função das mudanças econômicas e estruturais da sociedade. O fracasso escolar era considerado uma resposta insuficiente do aluno a uma exigência ou demanda da escola. Por se tratar de um fenômeno que advém dos resultados das condições de interação de ensino e aprendizado com o contexto escolar e familiar, o fracasso escolar não é fácil de ser compreendido.

Para Patto (1999), o fracasso escolar é um termo bastante complexo que decorre de questões políticas, econômicas, sociais, históricas, e também das concepções de ensino-aprendizagem que fundamentam as práticas escolares. Pode-se dizer que “o fracasso que chamamos de escolar é uma fracasso que está além da correspondência aos ideais da escola expresso em notas, o que significa falar de

um fracasso permeado de muitos outros fracassos e vivenciado pelo aluno no interior da escola” (PALMA, 2007, p. 12).

Compreendendo que aspectos socioculturais, conflitos familiares, sistemas pedagógicos e deficiências intelectuais podem ser responsáveis pelo fracasso escolar, esse tema gera muitas discussões, seja pelas consequências no que tange ao processo avaliativo, seja pela evasão escolar, seja pela indisciplina. É comum culpar os agentes que participam da situação caótica vivenciada na educação.

Dessa maneira, o fracasso escolar é uma etapa difícil de ser superada, no entanto, a escola, sendo uma entidade que contribui para a formação do aluno, deve ser capaz de acompanhar sua trajetória, por meio da atribuição de valores que devem ser impostos ao contexto social do aluno.

Desde o surgimento do fracasso escolar, as atribuições dadas às possíveis causas do fracasso escolar foram muitas. De acordo com Felipe (2004), as formas de dificuldade que ocorrem no processo de aprendizagem do aluno, muitas vezes podem estar ligadas às dificuldades de aprendizagem condicionadas pela escola, pela família, pela própria criança e também pela educação.

As dificuldades de aprendizagem condicionadas pela escola têm uma ligação direta com as práticas e mecanismos invisíveis e excludentes da educação. Nunes (2000) diz que a escola está longe de alcançar os direitos educacionais assegurados por lei, devido ao seu modo de organização nos aspectos pedagógicos e ao modo como institui seus regulamentos e ritmos. Longe de assegurar o direito educacional, a educação básica avançou, mas não fez com que a escola se estruturasse para garantir esse direito, continuando como uma instituição seletiva.

Na maioria dos casos, ao fracasso na aprendizagem do aluno, são atribuídas questões vindas de profissionais da educação, que parecem esquecer que “[...] a criança [...] é um sujeito sempre tributário de instituições, ocupante de lugares e posições concretas [...]. É estudante de determinada escola, aluno de certo professor, filho de uma família específica, integrante de uma classe social, cidadão de um país” (AQUINO, 1997, p. 139).

A escola, muitas vezes, contribui de modo a elevar os sintomas que circundam a relação professor-aluno, seja pelo método educacional, seja pelos conflitos existentes no âmbito institucional que permeiam o ambiente escolar. O fracasso nem sempre tem suas raízes no indivíduo, mas envolve relações entre o cotidiano do aluno e seu convívio familiar.

No contexto escolar, o sujeito é monitorado, disciplinado e preparado para uma inserção na sociedade por meio da educação. A escola é um ambiente onde o aluno passa a maior parte do seu tempo, entretanto, o sistema educacional é mantido sob circunstâncias de controle e de correção de comportamentos. Nesse ambiente, o estudante vivencia situações de angústias e desilusões, devido aos

padrões adotados que priorizam o dinheiro e o reconhecimento social como elementos fundamentais a serem objetivados (CORDIÉ, 1996).

Nesse sentido, é lícito supor que o *pathos* do fracasso tão disseminado no cotidiano escolar constituiria a mais perfeita tradução de uma espécie de embotamento institucional da escola contemporânea. Isso significa dizer que a escola, na qualidade de instituição social, tem permitido que o seu rol de competências permaneça à deriva de outras instituições, com as quais compete historicamente pela “guarda” de nossas crianças (AQUINO, 1997, p. 139).

Aquino (1997) afirma que a escola tem ficado à deriva de outras instituições, despotencializando-se como instituição educativa, deixando-se capturar por demandas que não tem a ver com o seu papel principal e esperado. A escola, enquanto uma instituição repleta de saberes e práticas que visam instruir o aluno no decorrer da vida, deve assumir o seu papel e deixar de atuar como uma reprodutora do que já existe, com a função essencial de “[...] socialização do saber historicamente produzido tendo em vista a máxima humanização dos indivíduos [...] levando-se em conta que educar implica dada intenção, implica um efetivo posicionamento político-pedagógico, pressupõe tomada de decisões do educador, a todo o momento, a favor de algumas possibilidades e contra outras [...]” (MARTINS, 2006, p. 51).

É evidente que as práticas escolares têm uma grande participação na produção do fracasso escolar e o professor, enquanto um agente responsável por ensinar o aluno, tende, muitas vezes, a minimizar o interesse dos alunos em aprender, por meio de métodos de ensino-aprendizagem que, muitas vezes, têm-se apresentado falhos. Seja pelas técnicas de ensinamentos inadequadas, pela má formação profissional ou pela falta de domínio do conteúdo, o principal atingido é o aluno.

Não se pode negar que o professor também seja um dos agentes responsáveis pela construção do sucesso ou fracasso do aluno, porém, culpá-lo, não solucionará o problema. Para Sadalla et al. (2002, p. 50), o professor influi na aprendizagem do aluno de modo a fazer com que ele aprenda, porém, há uma “supervalorização da prática em detrimento da formação teórica”.

A falta de formação atinge o aluno de tal maneira que ele não consegue aprender e, então, fracassa, ele, muitas vezes, não consegue aprender a ler e nem a escrever, não sabe se socializar e muito menos conviver em sociedade. Problemas como esse são consequências da má formação docente, os quais circundam o cotidiano escolar do aluno e também o familiar. Saviani (1991 apud CAMPOS, 1997) acredita que os problemas de aprendizagem devem ser encarados como um produto das relações institucionais que refletem a estrutura da nossa sociedade.

Dessa maneira, a formação pode ser ressaltada como uma possível causa do fracasso escolar, pois é responsabilidade do professor, enquanto mediador do co-

nhecimento, assimilar os conteúdos escolares à realidade do aluno, fazendo com que ele compreenda o mundo a sua volta, pois “a competência não seria um saber ou uma atitude, mas sim a capacidade de mobilizar determinados saberes ou atitudes, esquemas de pensamento, como recursos para agir numa determinada situação, adaptando-se da melhor maneira a ela” (SADALLA et al., 2002, p. 60).

Outro problema que surge como um dos vários fatores causadores do fracasso escolar desta relacionado às condições de trabalho do professor. As más condições de trabalho, o grande número de alunos para atender, o baixo salário, dentre outros, são levados em consideração pelos professores com a alegação de que dessa maneira os educadores não possuem condições de realizar satisfatoriamente seu trabalho, tomando como medida a reprovação.

Assim como a escola e os modos de ensinar do professor, a família também é um fator muito importante que contribui para o fracasso escolar do aluno, pois ela influencia no desenvolvimento e no bem-estar de todos os seus membros, além de fazer uma mediação, entre o indivíduo e a sociedade, por meio de crenças e valores. O contato com a família possibilita a troca de informações sobre fatores que interferem na aprendizagem e aponta os caminhos mais adequados para ajudar a criança. Também torna possível orientar os pais sobre a importância e a influência que as relações familiares exercem no desenvolvimento dos filhos.

### **3 METODOLOGIA**

Este trabalho foi desenvolvido em uma Escola Municipal de um município do sudeste goiano que oferece Educação Infantil (Jardim I e II) e Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano no período vespertino e do 6º ao 9º ano no período matutino.

O espaço físico da escola se divide em dois blocos: no primeiro, localiza-se o setor administrativo (secretaria, coordenação e direção), a sala dos professores, a cozinha e os banheiros feminino e masculino; já no segundo, estão as salas de aula e a sala de informática.

Há uma área coberta entre o primeiro bloco e a cozinha na qual se encontram mesas que são usadas durante o lanche dos alunos e em algumas atividades. Ao lado da área coberta, há um pequeno espaço não coberto que os alunos utilizam no recreio. A área esportiva, destinada às aulas de educação física, fica ao lado da escola, porém, pertence ao bairro, sendo necessária a autorização para sua utilização.

Realizamos seis observações na escola, em específico em uma sala de 1º ano do Ensino Fundamental composta por 24 alunos, com idades entre seis e oito anos. Além das observações, a professora respondeu um questionário. As observações ocorreram semanalmente durante um período de quatro horas diárias.

Optamos por registrar as observações no formato de notas de campo, que significam “[...] o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 150). Ressaltamos que, na transcrição das informações das instituições, focalizamos o que seria relevante ao nosso estudo.

A sala de aula observada é de tamanho médio, tem duas janelas basculantes nas paredes laterais, uma lousa branca, um armário, carteiras e cadeiras para os alunos e uma mesa e uma cadeira para o professor. Não há recursos de som, vídeo e projeção na sala.

Devido às atividades relacionadas à rotina da escola, não foi possível entrevistar a professora, por isso optamos por um questionário, como instrumento de coleta de dados, composto por 18 perguntas as quais indagavam a respeito de sua formação, das atividades que realiza, de como ela vê a escola e participa dela, como é sua turma etc.

Vale destacar que foi solicitada a leitura e assinatura por escrito do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Nessa ocasião, também foram fornecidos esclarecimentos quanto ao estudo e seus objetivos, garantia de anonimato, informações sobre o questionário, entre outros assuntos, uma vez que o estudo se pautou nos cuidados éticos preconizados pela Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 1996).

Os dados coletados foram analisados à luz de autores que discutem o fracasso escolar em uma perspectiva crítica, tais como: Aquino (1997), Patto (1999), Martins (2006), Sadalla et al. (2002) dentre outros.

## **4 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Pais e professores devem ser parceiros no processo educacional das crianças. Esse tipo de situação pôde ser vista na Escola Municipal, pois, segundo a professora, em todas as reuniões de pais, eles sempre estão presentes, procurando se informar a respeito da formação de seus filhos.

No contato com a professora, percebeu-se também que ela conhece bem as crianças, as famílias e o contexto no qual estas estão inseridas. Como exemplo, podemos citar um de seus alunos, cujos pais são usuários de drogas. Essa criança, às vezes, vai para a escola sem o caderno, porque os pais o utilizam para o consumo de drogas. Devido a essa situação, a criança recebe maior atenção da professora para que não fique prejudicada nos estudos. Mediante o relato da professora, percebeu-se que ela busca investigar as causas das dificuldades dos alunos, tornando-se uma ponte de diálogo entre pais, alunos e escola.

Quanto à formação docente, de acordo com o questionário, identificamos que a professora possui duas graduações (História e Pedagogia) e atualmente faz mestrado em História, ou seja, é uma professora que busca se atualizar e levar novos conhecimentos para a sala de aula, a fim de sanar as dúvidas dos alunos. Ademais, a partir das observações, notamos que a professora se preocupa com as dificuldades de seus alunos.

No que se refere à avaliação escolar, a professora respondeu que o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC)<sup>4</sup> é uma forma de avaliar se os alunos estão ou não aprendendo o conteúdo, como está sendo o desempenho de cada um em sala de aula, nas tarefas de casa, nos simulados, nos ditados e a participação das atividades em sala.

Com relação à atuação da psicologia na escola, a professora apontou que essa área é importante e que muito contribui para o aprendizado e relacionamento entre alunos e professores dentro da escola.

Diante do exposto, fica claro que não é possível conhecer e compreender um aluno desconsiderando o ambiente no qual ele está inserido, pois esse ambiente exerce grande influência no modo como o aluno se comporta na escola, na sociedade e no modo estabelece relações com outros indivíduos.

Quando a criança recebe um bom estímulo em casa e os pais acompanham todo o processo educacional, auxiliando nas tarefas de casa, comparecendo às reuniões e mantendo diálogo com os professores, o desempenho escolar se torna satisfatório. Já quando os pais são ausentes ou quando a criança tem um vínculo familiar ruim, a criança pode apresentar autoestima prejudicada e distúrbio na aprendizagem (SCOZ, 1994).

Se algumas vezes, as famílias não têm correspondido ao que os educadores esperam, é preciso conhecer as razões que motivam esse distanciamento. Portanto, a escola e os educadores precisam atentar a essa situação. À escola, cabe a responsabilidade de dar continuidade ao aprendizado, colaborando para que o aluno possa ter um desenvolvimento pleno tanto dentro da escola quanto no ambiente familiar e nos demais lugares que frequenta. “A escola tem um efeito maior se a família contribuir para o seu trabalho escolar, entretanto é necessário que os alunos, que não têm famílias que contribuem suficientemente para o seu sucesso, tenham da escola o apoio necessário. A escola não pode apenas culpabilizar o aluno e sua família pelo insucesso. É preciso dar a todos os alunos o direito de aprender” (PIPINO et al., 2011, p. 4).

---

<sup>4</sup> O HTPC ocorre quinzenalmente, no período noturno, de quatro horas, com todos os professores das escolas municipais que são divididos por série. Os professores utilizam esse horário para discutir as atividades que serão desenvolvidas com as turmas.

Conforme Scoz (1994), grande parte dos problemas de aprendizagem advém da condição social do aluno, porém, é importante que a baixa renda familiar não seja utilizada como justificativa para o insucesso na escola, pois muitas escolas acabam fazendo esse tipo de culpabilização para eximir de qualquer responsabilidade sua organização didático-pedagógica, seus agentes e suas condições internas.

A fim de amenizar o fracasso escolar, emergiu uma nova forma de pensá-lo que encontrou no campo da medicina as causas e as respostas para o fracasso do aluno na escola. Essa alternativa é conhecida como medicalização. Assim, encontrou-se uma maneira de desresponsabilizar o sistema sociopolítico voltando a culpabilização para o sujeito. Para isso, foram envolvidos profissionais de diversas áreas do conhecimento com a finalidade de encontrarem as causas da não aprendizagem do aluno. O termo medicalização, logo foi substituído por outro mais coerente, chamado de patologização (CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA, 2011).

A patologização do fracasso escolar ocorre devido as causas médicas serem consideradas causas do fracasso escolar. Entre as patologizações estão a desnutrição, que é mais diagnosticada em crianças da classe trabalhadora, e as disfunções neurológicas. O crescente índice de “patologias”, que possivelmente provocariam o fracasso escolar, tem levado à rotulação de crianças normais e à desvalorização do professor que, não sabendo lidar com tantas *patologias* e *distúrbios* que surgem, deixam essas questões para as responsabilidades médicas (CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA, 2011).

Os professores e pais dos alunos se contentam com o diagnóstico da criança e, em muitos casos, não demonstram interesse em tentar encontrar a causa do fracasso e sua possível solução. O que se percebe nesse contexto é que como se acomodam com o diagnóstico da criança, o uso de medicamentos se torna frequente.

O aluno, muitas vezes, por não conseguir aprender, se sente excluído da escola, acreditando que é incapaz e que nunca irá aprender. O pior é que muitos professores, colegas, profissionais da escola, e ainda a própria família, reforçam esse tipo de situação, alegando que o aluno não sabe escrever, não sabe ler, que é burro, não quer aprender, tem preguiça, ou mesmo que nunca irá ser como os demais colegas. Rotular o aluno como um ser destituído de saber, repleto de dificuldades e desinteresse, é uma forma de elevar cada vez mais o preconceito e acentuar o fracasso escolar.

Nesse sentido, ao centrarmos as causas do fracasso escolar na criança, ou em sua família, ou no professor, estamos fazendo coro com os discursos que culpabilizam a vítima. Isso impossibilita o avanço de discussões na tentativa de transformação da instituição escolar e da prática pedagógica. Além disso, ao culpabilizarmos a vítima, fortalecemos a estigmatização dessas crianças “[...] inicial-

mente sadias, que incorporam o rótulo, sentem-se doentes, agem como doentes. Tornam-se doentes. Compromete-se sua autoestima, seu autoconceito e aí sim, reduzem-se chances de aprender” (COLLARES; MOYSÉS, 2011, p. 208).

Collares e Moysés (2011) também ressaltam a importância de se investir na formação do professor, o que permitirá ao educador a apropriação dos conhecimentos científicos, como apontado por Saviani (2005). Entretanto, Collares e Moysés (2011, p. 212) destacam que se faz necessário que essa formação docente interfira no cotidiano escolar.

“Ser capaz de elevar à esfera do mundo humano-genérico, suspendendo a vida cotidiana e suas infundáveis solicitações, e daí ser capaz de transformar seu próprio cotidiano é essencial se pretendemos ser sujeitos de nossa própria história” (COLLARES; MOYSÉS, 2011, p. 212).

“As crianças, em sua maioria filhas de famílias da classe trabalhadora, acabam sendo avaliadas como desajustadas, desequilibradas, deficientes mentais, portadoras de distúrbios emocionais ou neurológicos, hiperativas, apáticas, traumatizadas, com disfunção cerebral mínima e tantos outros rótulos” (ASBAHR; MARTINS; MAZZOLINI, 2011, p. 166).

A sensação de não pertencer à escola faz com que o aluno desenvolva um sentimento de inferioridade em relação aos demais colegas, o que impossibilita seu desenvolvimento escolar e sua capacidade de aprender. O fracasso do aluno, por essa perspectiva, “[...] não pode ser entendido como problema que se encerre no aluno, concebido como ser natural ou social/natural. Deve ser compreendido como um processo construído nas relações escolares, nas histórias de vida das pessoas envolvidas, nas relações institucionais e no contexto maior da estrutura social, como produto da história” (ASBAHR; MARTINS; MAZZOLINI, 2011, p. 170).

Destacamos que em muitos casos o resultado do não aprender pode também estar relacionado ao fato de que em muitas escolas não se tem um profissional capacitado que atenda a demanda escolar, seja ela proveniente dos alunos, professores, pais etc. Nesse sentido, é relevante a presença do psicólogo escolar na escola, já que esse profissional está capacitado para refletir acerca dessas questões e auxiliar no processo de ensino-aprendizagem, visando ao desenvolvimento integral dos alunos e ao diálogo permanente entre pais, professores, equipe pedagógica e demais agentes envolvidos no processo educacional.

O psicólogo escolar, de acordo com Asbahr, Martins e Mazzolini (2011, p. 166) deve “[...] ser capaz de superar a culpabilização do aluno, deve pautar-se na análise da instituição educativa e no exame da eficiência e da qualidade do processo educacional”, atuando na escola juntamente com a equipe escolar e sendo capaz de intervir na subjetividade do aluno de modo que ele possa aprender, e

ainda, estar apto a compreender as relações escolares, como é o espaço escolar e seu modo de funcionamento, e, mais, saber se há preconceitos que circundam o aluno nesse ambiente.

Nesse sentido, é fundamental a presença do psicólogo na escola para que ele possa juntamente com a equipe pedagógica da instituição e com a equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação compreender as questões que envolvem as políticas educacionais e suas implicações para o trabalho na instituição. “Os profissionais buscarão formas que, efetivamente, propiciem o processo de apropriação do conhecimento e as transformações nas relações sociais” (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2013, p. 57). Ou seja, o psicólogo inserido em contextos educativos poderá auxiliar na construção de uma prática pedagógica voltada à humanização e à emancipação humana.

Ademais, o psicólogo, nos âmbitos da educação, da saúde e do social, deve pautar a sua prática na luta por uma escola democrática, de qualidade. “Este compromisso é político e envolve a construção de uma escola participativa, que possa se apropriar dos conflitos nela existentes e romper com a produção do fracasso escolar” (SOUZA, 2011, p. 65).

Concordamos com Meira (2003) que não é suficiente apenas a intenção de construção de uma Psicologia mais comprometida com a finalidade de transformação. “Uma análise mais detida da produção teórica da área indica claramente que o discurso da crítica muitas vezes não passa de uma adesão, sem maiores significados e consequências, a uma tendência que tem sido considerada como atual ou mesmo ‘moderna’” (MEIRA, 2003, p. 13).

Assim, pesquisas que busquem compreender as complexas relações que se manifestam no interior da escola, são necessárias para que se atente para o todo, “[...] ao invés de constituir-se em fragmentos de Psicologia Diferencial, da Aprendizagem, ou do Desenvolvimento emocional, social ou cognitivo, aplicados ao conhecimento de um aluno abstratamente considerado” (LOUREIRO, 1997, p. 456).

Outra possibilidade de atuação do psicólogo é o atendimento às queixas escolares no âmbito da clínica, mas para que esta alternativa venha a funcionar, superando as dificuldades das práticas tradicionais, é preciso compreender a sociedade na qual a criança está inserida, indo além do grupo familiar.

Afirmamos que:

Fazer com que a superação da situação de fracasso aconteça dentro desses parâmetros, se essa possibilidade existir sem violentar o tempo psicológico, deve constituir-se numa meta de trabalho terapêutico, uma vez que sabemos o quanto enfrentar uma repetência ou avançar na carreira escolar sem a aquisição dos conhecimentos e competências correspondentes [...] costuma ser uma situação que tende a dar salto sem seu potencial enlouquecedor a cada passagem de série (SOUZA, 2006, p. 315).

Nesse sentido, a Psicologia Escolar não deve se limitar a enxergar apenas o sujeito psicológico ou o contexto educacional, “mas nos voltamos para a compreensão das relações entre os processos psicológicos e os pedagógicos, ou, em outras palavras, para a compreensão do encontro entre a subjetividade humana e o processo educacional” (MEIRA, 2003, p. 55).

## 5 CONCLUSÃO

Neste estudo buscamos apresentar os múltiplos olhares acerca do fracasso escolar, resgatando o conceito e, destacando, a partir de pesquisa de campo, possíveis fatores que o influenciam. Notamos que a escola, a família e o professor não podem ser culpabilizados, em separado, pelo não aprender dos alunos, uma vez que estes estão interligados no processo e ensino-aprendizagem.

Percebemos o quanto é relevante o estudo acerca do fracasso escolar para que possamos refletir sobre o processo de escolarização das crianças, a dinâmica familiar e a inserção na sociedade. Nesse sentido, não cabe apontar culpados, mas sim analisar a questão de forma crítica. Toda a sociedade é responsável pela aprendizagem e pelo desenvolvimento de suas novas gerações, e, para isso, estruturas educacionais e eficientes precisam ser elaboradas, com a meta de trazer para o sistema escolar, e, conseqüentemente, para o processo de ensino-aprendizagem, inovação, autonomia e desenvolvimento integral.

À guisa de conclusão, buscamos compreender que as relações humanas e de aprendizagem, produzidas e reproduzidas nos diversos contextos de atuação do psicólogo, não são originárias de uma essência individual proclamada pela égide liberal, mas originam-se da essência social dos homens em suas manifestações concretas e históricas.

## REFERÊNCIAS

- AQUINO, J. G. *Erro e fracasso na escola*. São Paulo: Summus, 1997.
- ASBAHR, F. da S. F.; MARTINS, E.; MAZZOLINI, B. P. M. Psicologia, formação de psicólogos e a escola: desafios contemporâneos. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 16, n. 1, p. 165-171, 2011.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.
- BOSSA, N. *Fracasso escolar: um olhar psicopedagógico*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.
- BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução 0196/96, de 10 de outubro de 1996 que estabelece as normas para pesquisa com seres humanos. *Diário Oficial da União*, Brasília, 10 de outubro de 1996.
- CAMPOS, L. M. L. *A rotulação de alunos como portadores de distúrbios ou dificuldades de aprendizagem: uma questão a ser refletida*. São Paulo: Série Ideias, 1997.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. Preconceitos no cotidiano escolar: a medicalização do processo. In: Conselho Regional de Psicologia de São Paulo; grupo interinstitucional queixa escolar. **Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doença de indivíduos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 193-214, 2011.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Referências técnicas para Atuação de Psicólogos (os) na Educação Básica**. Brasília: CFP, 2013.

CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO; GRUPO INTERINSTITUCIONAL QUEIXA ESCOLAR. **Medicalização de Crianças e Adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doença de indivíduos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

CORDIÉ, A. **Os atrasados não existem: psicanálise de crianças com fracasso escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

FELIPPE, C. I. M.de. **Investigação das causas do fracasso escolar nas escolas públicas da zona urbana da cidade de Rio Grande**. 2004. Disponível em: <[http://biblioteca.ucpel.tche.br/tedesimplificado/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=191](http://biblioteca.ucpel.tche.br/tedesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=191)>. Acesso em: 4 jul. 2014.

LOUREIRO, M. C. S. Psicologia escolar: mera aplicação de diferentes psicologias à educação. In: PATTO, Maria Helena Souza (Org.). **Introdução à psicologia escolar**. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 449-458, 1997.

MARTINS, L. M. Implicações pedagógicas da escola de Vigotski: algumas considerações. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; MILLER, S. (Org.). **Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas**. Araraquara: Junqueira & Marin, p. 49-61, 2006.

MEIRA, M. E. M. Construindo uma concepção crítica de psicologia escolar: contribuições da pedagogia histórico-crítica e da psicologia sócio-histórica. In: MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. M. (Org.). **Psicologia escolar: teorias críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 13-78, 2003.

NUNES, C. do S. C. A função social da escola e sua relação com a avaliação escolar e os objetivos de ensino. **Trilhas**, Belém, v. 1, n. 2, p. 56-65, 2000.

PALMA, R. C. de B.. **Fracasso escolar: novas e velhas perspectivas para um problema sempre presente**. 2007. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escola: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PIPINO, J. C. A. et al. **Família, sucesso e fracasso escolar: algumas anotações a partir da literatura**. 2011. Disponível em: <[http://www.inicepg.univap.br/cd/INIC\\_2011/anais/arquivos/0729\\_1089\\_01.pdf](http://www.inicepg.univap.br/cd/INIC_2011/anais/arquivos/0729_1089_01.pdf)>. Acesso em: 8 nov. 2014.

SADALLA, A. M. F. de. et al. Psicologia, licenciatura e saberes docentes: identidade, trajetória e contribuições. In: AZZI, R. G.; SADALLA, A. M. F. de (Org.). **Psicologia e formação docente: desafios e conversas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 47-91, 2002.

SAVIANI, D. **Educação: Do senso comum à consciência filosófica**. 18. ed. Campinas:

Autores Associados, 2009. (Coleção Educação Contemporânea).

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. (Coleção Educação Contemporânea).

SCOZ, B. **Psicopedagogia e realidade escolar: o problema escolar e de aprendizagem**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

SOUZA, M. P. R. de. Retornando à patologia para justificar a não aprendizagem escolar: a medicalização e o diagnóstico de transtornos de aprendizagem em tempos de neoliberalismo. In: Conselho Regional de Psicologia de São Paulo; grupo interinstitucional queixa escolar. **Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doença de indivíduos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 57-68, 2011.



# 21

CAPÍTULO

## **O PIONEIRISMO DA ESCOLA PAZ E FRATERNIDADE NO ATENDIMENTO AOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA EM IPAMERI-GO**

*Laressa Rodrigues Rocha<sup>1</sup>*

*Dulcéria Tartuci<sup>2</sup>*

**Resumo:** O presente trabalho tem como objetivo apresentar a análise realizada sobre a história do atendimento educacional de pessoas com deficiência em Ipameri-GO, tendo como referência a Escola Paz e Fraternidade e discutir sua

---

<sup>1</sup> Programa de Pós-Graduação em Educação, Unidade Acadêmica Especial de Educação/Regional Catalão, Catalão/GO, Brasil.

<sup>2</sup> Programa de Pós-Graduação em Educação, Unidade Acadêmica Especial de Educação/Regional Catalão, Catalão/GO, Brasil.

E-mail de contato: laressarocha@gmail.com; dutartuci@brturbo.com.br

importância no cenário educacional do estado. A pesquisa é qualitativa, os procedimentos metodológicos utilizados foram o levantamento das escolas da região sudeste do estado de Goiás e a entrevista semiestruturada. Por meio da análise, se verificou que o surgimento da escola foi a primeira iniciativa oficial de oferta de educação para as pessoas público-alvo da Educação Especial, sendo que inicialmente foi instituída para atender os excluídos que estavam matriculados nas escolas comuns da rede regular. A iniciativa se deu a partir da fundação da escola por uma educadora, que foi diretora da instituição por várias décadas. A escola era mantida por uma associação sem fins lucrativos e contava com convênios com o poder público municipal e estadual. Pela análise dos dados, constatamos a importância da escola para o cenário da Educação Especial do estado de Goiás, uma vez que ela promove a educação das pessoas com deficiência da cidade e da região, atendendo ao longo dos seus 45 anos milhares de alunos.

**Palavras-chave:** Deficiência. Acesso à educação. Escola especial.

**Abstract:** The present work has as objective the analysis about history educational assistance to people with inability in Ipameri-Go, taking as a reference the School Paz and Fraternity, and discuss its importance in the educational scenery in the state. The research is quantitative and the methodological procedure used were enlisting of schools in the southeast region of Goiás and an structured interview. Throughout the analysis we found that the beginning of the school was the first official attempt of offering education to people target audience of special education where at first it was instituted to support the “excluded who were enrolled at common schools of regular education The initiative has happened from the foundation of the school by an educator, who was director of the institution for decades. The school was kept by an non-profit association and kept agreement with town and state public powers. Through the analysis of data we check the importance of the school to the scenery of special education in the state of Goiás, once it promotes the education of people with inabilities from town and region around, serving throughout its 45 years and thousands of pupils.

**Keywords:** Disabilities, Access to education, Special school.

## 1 INTRODUÇÃO

A Educação Especial é um tema que há pouco tempo tem ganhado espaço no cenário mundial. Segundo Santos (2013), foi no século XX que se iniciaram os movimentos sociais contra a discriminação e em defesa de uma sociedade inclusiva. Em busca de arrostar esse desafio, aconteceu em 1990 a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, na Tailândia, e depois a Conferência Mundial de Necessidades Educativas Especiais em 1994, em Salamanca, as quais começaram

a estabelecer as políticas de acesso a uma educação para todos, pensar os rumos para a Educação Especial e os meios de tornar a escola um espaço inclusivo.

A partir dessas conferências, cada país principiou a criar suas próprias políticas de acesso e integração, que, desde então, vêm sofrendo significativas modificações por meio de leis e decretos que são sancionados no país, nos estados e nos municípios.

A Educação Especial vem sofrendo várias mudanças desde o seu surgimento. Nesse contexto, novas políticas de acesso e permanência das pessoas com deficiência<sup>3</sup> na escola foram implementadas, entretanto, o processo de educação dessas pessoas ainda requer muitas alterações para romper com seu caráter assistencial em favor de uma visão de educação como direito. Embora a Educação Especial apresente tantas mazelas, é preciso reconhecer o papel que desempenhou no acesso dessas pessoas à educação escolar.

Os questionamentos que permeiam nossa discussão são o que motivou a criação de escolas especiais no sudeste goiano, em especial, a da Escola Paz e Fraternidade de Ipameri-GO, e qual a sua contribuição na edificação da Educação Especial em Goiás e no atendimento educacional das pessoas com deficiência.

Inicialmente, fazemos uma revisão bibliográfica para retratar o histórico da Educação Especial no Brasil e em Goiás, a fim de fundamentar nossa pesquisa. Na sequência, apresentamos os objetivos da pesquisa. Logo após, elencamos os procedimentos metodológicos que utilizamos, tendo em vista que optamos pela pesquisa documental e realizamos a análise a partir dos documentos da escola e da entrevista que efetuamos com a fundadora da instituição, procurando relacionar e identificar o processo inicial do atendimento educacional das pessoas público-alvo da Educação Especial. E, por fim, apresentamos as discussões sobre a fundação da instituição e sua importância no cenário da constituição da Educação Especial em Goiás e no Brasil.

Desse modo, este trabalho se justifica por poder ampliar a compreensão acerca da motivação e das propostas que direcionaram as primeiras iniciativas de educação das pessoas com deficiência no sudeste de Goiás. A realização do trabalho se constitui em mais uma fonte de pesquisa e conhecimento nesta área e de contextualização dos primórdios da Educação Especial em Goiás.

A pesquisa está vinculada ao Observatório Nacional de Educação Especial (MENDES, 2010a) e ao Observatório Goiano de Educação Especial. O projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética da UFSCar (Parecer n. 291/2011)

---

<sup>3</sup> O termo que atualmente é utilizado é pessoa público-alvo da Educação Especial, porém, neste trabalho trataremos como pessoa com deficiência em função do recorte temporal que foi utilizado no estudo, em respeito ao modo como os autores tratavam na época.

emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar) e a fundadora da escola assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), permitindo a utilização e divulgação dos dados obtidos na pesquisa. Todos os nomes citados ao longo desse texto são fictícios, inclusive o da entrevistada, garantindo o sigilo, assegurando a privacidade e o anonimato dos/as participante/s.

## **2 OBJETIVO**

O trabalho tem como objetivo apresentar a análise realizada sobre a história do atendimento educacional de pessoas com deficiência em Ipameri-GO, tendo como referência a Escola Paz e Fraternidade, ressaltando sua importância no cenário educacional do estado, visto que essa foi uma instituição pioneira na região sudeste do estado de Goiás.

Especificamente estabelecemos como objetivos: apresentar o histórico da Educação Especial no Brasil e em Goiás; relatar o surgimento da Escola Paz e Fraternidade e o início do atendimento as pessoas público-alvo da Educação Especial (Pae) e analisar a importância da instituição no cenário educacional no estado de Goiás.

## **3 MÉTODO**

O estudo apresentado tem como característica a pesquisa qualitativa. Segundo Triviños (2009), a pesquisa qualitativa se baseia nos estudos antropológicos e sociológicos, que investigam a vida em sociedade, “parte da descrição que intenta captar não só a aparência do fenômeno, como também sua essência. Busca, porém, as causas da existência dele, procurando explicar sua origem, suas relações, suas mudanças e se esforça por intuir as consequências que terão para a vida humana” (TRIVIÑOS, 2009, p. 129).

A população foi composta pela fundadora e primeira diretora da Escola Paz e Fraternidade de Ipameri-GO. O universo da pesquisa foi a Escola Paz e Fraternidade de Ipameri-GO.

A coleta de dados foi realizada em 2014. Antes de dar início à coleta de dados, lemos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido com a participante e lhe disponibilizamos uma cópia. Os dados coletados estão armazenados em local seguro sob a responsabilidade da pesquisadora com a garantia de manutenção do sigilo e confidencialidade.

Inicialmente, realizamos um levantamento das escolas da região sudeste do estado de Goiás que foram pioneiras na Educação Especial e identificamos que a escola de Ipameri foi a primeira na região a criar uma escola para atender às pessoas público-alvo da Educação Especial. Diante disso, conhecemos o espaço

da escola e conseguimos o contato da fundadora que, após prévio contato, disponibilizou-se a participar da pesquisa.

As narrativas da fundadora e primeira diretora da escola foram coletadas por meio de entrevista, agendada por telefone e realizada em ambiente doméstico indicado pela educadora. Triviños (2009, p. 138) ressalta que nessa técnica “a participação do sujeito como um dos elementos de seu fazer científico”. Para ele, a entrevista é “parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto das novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante” (TRIVIÑOS, 2009, p. 146).

Para análise dos dados, utilizamos um conjunto de técnicas partindo da “classificação dos conceitos, a codificação dos mesmos e a categorização” (TRIVIÑOS, 2009, p. 160). Considerando as técnicas citadas, empregamos as três etapas básicas de análise sugeridas por Bardin: pré-análise, descrição analítica e interpretação inferencial, que se desdobram: a) Pré-análise: organização do material; b) Descrição Analítica: estudo aprofundado, orientado pelas hipóteses e referencial teórico; e c) Interpretação Inferencial: análise para aprofundar as conexões das ideias.

## **4 ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL**

A Educação Especial começou a ser pensada no Brasil no final do século XIX, quando o Imperador Pedro II criou no Rio de Janeiro, em 1854 e 1856, “o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, posteriormente, na República, denominado Instituto Benjamin Constant, e o Instituto dos Surdos-Mudos, mais tarde denominado Instituto Nacional de Educação dos Surdos” (ALMEIDA, 2003, p. 13).

No século XX, podemos citar, na década de 1920, os trabalhos da psicóloga russa, Helena Antipoff que, segundo Mendes (2010b, p. 96), “em 1932 criou a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, que a partir de 1945, iria se expandir no país” e, no ano de 1939, “criou uma escola para crianças excepcionais, na Fazenda do Rosário, que pretendia integrar a escola à comunidade rural adjacente, dando início ao Complexo Educacional da Fazenda do Rosário”, e, em 1945, fundou a Sociedade Pestalozzi do Brasil no Rio de Janeiro, contribuindo muito para a educação especial em todo o país.

Entre as décadas de 1930 e 1940, Mendes (2010b) afirma que ocorreram várias mudanças no panorama da educação nacional como o “desenvolvimento do ensino primário e secundário, a criação do ministério da educação e da saúde, a fundação da Universidade de São Paulo, o crescimento das escolas técnicas e a reorganização de algumas escolas do magistério” (MENDES, 2010b, p. 98). Após

a Segunda Guerra Mundial, o Brasil adotou novas políticas e, conforme Mendes (2010b), “entre 1950 e 1959 houve a maior expansão no número de estabelecimentos de ensino especial para portadores de deficiência intelectual” (MENDES, 2010b, p. 98).

No ano de 1954, foi criada a primeira Escola Especial da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), na cidade do Rio de Janeiro, e podemos notar a partir dessa instituição um crescimento dessas escolas pelo país, que passaram a ser assistidas pelo governo, em especial após a criação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1961, que nos artigos 88 e 89 garantia acesso à escola aos excepcionais e, ainda, às escolas privadas era garantida a sua manutenção por meio de bolsas e incentivos.

Em 1985, foi lançado o Programa de Ação Mundial para as pessoas com deficiência, que trazia como recomendação que o ensino para pessoas deficientes deveria ocorrer nas escolas convencionais em vez de ser em escolas especiais. Essa perspectiva passou a permear a política nacional a partir da Constituição Federal de 1988, que em seus dispositivos define que a educação é um direito fundamental e estabelece as diretrizes da política de educação inclusiva no país, levando em consideração o direito de todos à igualdade, com vistas ao desenvolvimento pleno, e a garantia de que ao cidadão serão dadas todas as condições, no sentido de prepará-lo para o exercício da cidadania. (BRASIL, 1988)

Em 1996, foi promulgada a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação que traz novas diretrizes para a educação nacional e determina, no art. 4, que “o dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de”, entre outras coisas, “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1996, art. 4, inciso III).

O final da década de 1990 ficou marcado pelo contexto da reforma educacional e do debate sobre a inclusão escolar, em que havia uma pressão para adotar as políticas de educação para todos e educação inclusiva, o que causou um caloroso debate pela inclusão escolar que, segundo Mendes (2010b), envolvia “uma dicotomização do campo entre os adeptos da educação inclusiva e os adeptos de uma visão mais radical baseada na inclusão total”. Esse debate se acirrou ainda mais com a imposição de medidas políticas mais radicais e pouco consensuais, porém, o que se observa é a pouca eficácia desses métodos e a manutenção das políticas assistencialistas.

A partir de 2001, foram lançados programas de inclusão aos alunos com deficiência na rede regular de ensino, como: salas de recursos, espaços interativos para os alunos com deficiência, professores de apoio, professores de recursos, professores intérpretes (atual tradutor intérprete de língua de sinais – TILS ou

intérprete de Libras) e outros. Portanto, ainda não se evidenciava uma inclusão real, tendo em vista que esses programas não conseguiam atingir todos os alunos, pois ainda havia um percentual pequeno de alunos com deficiência inseridos na realidade escolar. Sobre essa questão e sobre as limitações das políticas de inclusão, Mendes (2010) esclarece que:

O debate sobre a questão da Educação Inclusiva é hoje um fenômeno de retórica como foi à integração escolar nos últimos 30 anos. O paradoxo é que ao mesmo tempo em que se trata de uma ideologia importada de países desenvolvidos, que representa um alinhamento ao modismo, pois não temos lastro histórico na nossa realidade que a sustente; não podemos negar que na perspectiva filosófica, a inclusão é uma questão de valor, ou seja, é um imperativo moral. Não há como questioná-lo nem na perspectiva filosófica nem política, porque de fato se trata de uma estratégia com potencial para garantir o avanço necessário na educação especial brasileira. (MENDES, 2010, p. 106)

Podemos apontar que mesmo diante de limitações a Educação Especial ganhou espaço e tem sido discutida no cenário nacional. Nesse contexto, leis e resoluções têm sido aprovadas, como a nova LDB de 1996, o Parecer 17 de 2001, que trata das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, e a Resolução nº 2 de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, e garantem o acesso e a permanência dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades na escola.

A partir de 2001, com a instituição das Diretrizes, conforme Tartuci, Cardoso e Freitas (2013, p. 2), notamos algumas alterações para implantação da inclusão escolar que “impulsionou a ampliação do acesso à escolarização para todos, incluindo a oferta do AEE”. A Educação Especial se pautava nos serviços de apoio pedagógico especializado, mas é a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, em 2008, do Plano de Desenvolvimento da Educação, em 2007, e do Decreto nº 6.571/2008, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado (extinto pelo Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011), que ocorre a ampliação da política de Atendimento Educacional Especializado (AEE) por meio das salas de recursos multifuncionais.

Assim, Mendes Junior e Tosta (2012, p.13), ao analisarem documentos que norteiam as políticas de Educação Especial, apontam que: “As mudanças nessa modalidade provocaram alterações no modo de definição da área, na redefinição do público para o qual essa modalidade de ensino se destina e, conseqüentemente, ocasionaram transformações no que se refere à organização do ensino e na estruturação dos serviços relativos à modalidade em todo o território nacional”.

A Educação Especial foi marcada por mudanças expressivas que podem ser entendidas num espaço de avanços e retrocessos no intuito de se garantir a esco-

larização dos alunos com deficiência. Assim, as discussões realizadas ao longo de todo o século XX definem que “as políticas implementadas, ainda que de forma gradativa, se constituíram em mecanismos que contribuem para o fortalecimento da educação numa perspectiva inclusiva” (MENDES JUNIOR; TOSTA, 2012).

Desse modo, apresentamos a seguir algumas considerações sobre o processo de inclusão e o surgimento do ensino especial no estado de Goiás em detrimento das políticas nacionais voltadas para as pessoas com deficiência.

## 5 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM GOIÁS

A história da Educação Especial em Goiás se iniciou por meio do *ensino especial* ofertado por instituições privadas, sem fins lucrativos. Os primeiros relatos de surgimento vêm da cidade de Trindade com a criação da vila São Cotolengo, no ano de 1952, que prestava serviços às pessoas com deficiência, porém, sem se voltar para a área educacional.

No ano seguinte, em 1953, foi criado o Instituto Pestalozzi de Goiânia, que deu início, em convênio com a rede pública estadual, à Educação Especial no estado, por meio da Lei nº 926, “no intuito de atender aos alunos com deficiência, apesar de ter sido inaugurado apenas em 25 de janeiro de 1955” (ALMEIDA, 2003, p. 13).

Almeida (2003, p. 13) explica que “como em todo o Brasil, a Educação Especial em Goiás expandiu-se no setor público mediante as ações e ao incentivo do governo federal”. Assim, aos poucos as cidades goianas começaram a pensar em locais de atendimento aos deficientes e as escolas começaram a receber esse público. Almeida (2006) acrescenta ainda que:

Entre 1960 e 1970, instituições particulares de cunho filantrópico e de caráter assistencial são implantadas no estado de Goiás: Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e Sociedade Pestalozzi. Surgem também com apoio financeiro do governo outras entidades particulares conveniadas tais como: Centro de Orientação e Reabilitação ao Encefalopata (CORAE) e Centro de Reabilitação Especial São Paulo Apóstolo (CRESPA). (p. 58-59)

O processo de integração das pessoas com deficiência no ensino regular começou na década de 1970, “na época a ordem era integrar” (ALMEIDA, 2003, p.18). Muitas escolas regulares de todo o estado aderiram a essa modalidade de atendimento e receberam os deficientes auditivos, mentais e visuais em salas especiais.

Seguindo a política pública de Goiás, no ano de 1973, o Estado, por meio da Secretaria de Educação, criou a Seção de Ensino Especial que, no ano de 1976, se tornou a Divisão de Ensino Especial que atendia ao então Primeiro Grau, hoje Ensino Fundamental II. Em 1974, ocorreu a implantação das classes especiais

para os deficientes mentais leves (DML), classes essas que foram extintas no ano de 1999 e seus alunos remanejados para as classes comuns da rede regular.

A Divisão de Ensino Especial, no ano de 1982, tornou-se a Unidade de Educação Especial (UEE), por meio da Portaria nº 1.674, passando a vigorar como órgão de Educação Especial do Estado. Almeida (2006, p. 59) ressalta que, “no mesmo ano, a Unidade de Educação Especial intensifica as classes especiais nas escolas regulares, salas de recursos e promove a capacitação de pessoal docente e técnico” e que, apesar do “princípio da integração”, investe em recursos e no fortalecimento dos convênios privados para expandir as escolas especiais estaduais.

Em 1987, a UEE foi substituída pela Superintendência de Ensino Especial (SUPEE), por meio da Lei nº 10.160 de 9/04/87. Almeida (2006) destaca que a finalidade da SUPEE era:

Direcionar o Ensino Especial em todo o Estado de Goiás, com a competência de elaborar e fazer cumprir diretrizes, planejar, coordenar, supervisionar, assessorar e executar os programas de Educação Especial em todos os níveis, da pré-escola ao 3º grau, em parceria com as outras Superintendências de Ensino, Subsecretarias, Secretarias Municipais de Ensino e Universidades, com o objetivo de integrar as pessoas com necessidades especiais. (p. 59)

Com o intuito de assegurar seus objetivos o governo garantiu à SUPEE autonomia financeira e administrativa, com o fim de “conseguir expandir o atendimento às pessoas com deficiência na rede estadual, com a abertura de novas escolas e classes especiais, salas de recursos e de apoio” (REZENDE, 2008, p. 70).

A partir de 1999, a SUPEE adotou a sigla SUEE e consolidou seu discurso sobre a política de Educação Inclusiva em Goiás. No dia 9 de outubro de 2000, foi instituído o Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva (Peedi), cujo foco era “apoiar e propor diretrizes e orientações às escolas do nosso Estado, para que desenvolvessem uma prática inclusiva que realmente valorizasse as diferenças” (REZENDE, 2008, p. 74).

Esse programa foi sugerido com o foco de reformular a política de Educação Especial de Goiás e implantar a educação inclusiva, tendo em vista a necessidade de começar a atender as demandas previstas na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, no Estatuto da Criança e do Adolescente, na Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, nos Pareceres CNE/CEB nº 17/2001, que trata das Diretrizes nacionais para Educação Especial na Educação Básica, e no CNE/CEB nº 2/ 2001, que institui Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, dentre outras.

O programa visava tornar a Educação Especial “mais eficaz e moderna, adotando como premissa básica a filosofia de educação inclusiva voltada não só ao

aluno da Educação Especial, mas a todos, sem qualquer distinção e capazes de contribuir de maneira significativa para o crescimento da qualidade do ensino no Estado de Goiás” (SUEE/SEE, 1999, p. 9 *apud* REZENDE, 2008, p. 74).

No mesmo ano de 1999, a SUEE reestrutura o Ensino Especial, extinguindo as nove modalidades de atendimento da rede estadual de ensino (Escola Especial, Oficina Pedagógica, Estimulação Essencial, Atendimento Hospitalar e Domiciliar, Classe Comum, Classe Especial, Classe Integradora, Sala de Recursos, Classe Comum com Apoio Especializado), e adota dez novos projetos (Escola Inclusiva, Refazer, Comunicação, Prevenir, Hoje, Depende de Nós, Unidade de Referência, Caminhar Juntos, Despertar e Espaço Criativo). Sobre esses novos projetos Almeida (2006) aponta que houve o acompanhamento e o recebimento de orientações de equipes multiprofissionais da SUEE, e:

Para a sustentação desse Programa foi criada uma rede de apoio envolvendo famílias, profissionais, autoridades, empresários, organizações governamentais e não governamentais, estruturação do Setor de Apoio à Inclusão do Estado e dos municípios parceiros, realização de encontros pedagógicos com temas para compreensão da Educação para Diversidade, realizados nos setores de Apoio à Inclusão e abertos à comunidade, e outras ações como os Cursos de Mediação Pedagógica voltados para a formação de professores inseridos no contexto da Educação Inclusiva. (p. 63)

Em 2001, aconteceu o Encontro Estadual de Secretários Municipais de Educação para a apresentação do Programa Estadual de Educação Inclusiva. Em 2002, muitos secretários assinaram o Termo de Adesão, na intenção de transformarem suas escolas em inclusivas. No ano de 2004, a Secretaria de Estado da Educação – SEE, através da SUEE, “define por meio de um documento os valores, perfis, atribuições e objetivos que visam consolidar a Educação Inclusiva em Goiás” (ALMEIDA, 2006, p.63).

Assim, modificações foram ocorrendo articuladas às novas políticas de acesso e permanência na escola, e podemos observar que esse processo ainda requer muitas discussões para se pensar em uma Educação Especial que atenda aos alunos não só numa visão assistencial, mas, acima de tudo, educacional. Ressaltamos que retratamos apenas o contexto vivenciado na época do surgimento da escola para apresentarmos o cenário presente da educação nacional e estadual sobre a Educação Especial.

## **6 A ESCOLA PAZ E FRATERNIDADE E O INÍCIO DO ATENDIMENTO AOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA**

A Escola Paz e Fraternidade, fundada no ano de 1969, iniciou suas atividades no dia 3 de março do decorrente ano, na cidade de Ipameri-GO. De início, a

escola foi instalada na sede do Grêmio Espírita Paz e Fraternidade, sendo mantida pela Associação Adelino de Carvalho<sup>4</sup>.

A motivação de criar a escola surgiu após verificação na cidade de que havia muitos alunos entre 10 e 12 anos já evadidos das escolas por não terem realizado a alfabetização, como narra a fundadora da escola na entrevista: “No Natal de 1967, eu saí com a Magali<sup>5</sup> para umas visitas e eu fiquei observando as crianças, e perguntava: Onde você estuda? E elas diziam que não estudavam. Em janeiro de 1968, eu falei com a Margarida, escuta: no Grêmio<sup>6</sup> tem duas salas, me empresta essas salas, eu vou fazer uma experiência porque esses meninos não têm nada de anormal”.

A Escola começou com vinte alunos, funcionando em duas salas do Grêmio, que sofreram adaptações, o quadro de funcionários contava com uma professora, uma merendeira e a diretora. De início, pensava-se em atender apenas aos alunos que estavam fora da escola ou que não tinham oportunidade de escolarização. A primeira turma da escola foi de alfabetização. O foco era atender os alunos dentro das suas limitações.

Com essa preocupação, a escola começou a ser idealizada: a sala da alfabetização demandou o início dos trabalhos com o jardim de infância. Desse modo, para um primeiro momento, as necessidades foram supridas, depois, porém, houve um aumento progressivo no número de alunos e se tornou necessário pensar em se ter um local mais adequado.

Como mencionado antes, no primeiro momento, a escola foi pensada para atender alunos com dificuldades de aprendizagem que estavam fora da escola, porém, um dia chegou à escola a Irmã Madalena<sup>7</sup> com uma criança com deficiência que sensibilizou a diretora. Esse encontro foi o incentivo para iniciar o trabalho com as crianças com necessidades especiais, como ela mesma nos narra:

O negócio foi fluído, mais eram só com crianças de ensino regular. Um dia a irmã Madalena, era uma freira norte americana que tinha um trabalho voltado para paz, chegou à escola.

Ela chegou com um menino que era epilético, ele teve paralisia infantil e andava de mula. Ela dizia que tinha passado por todas as escolas com ele e ele não parava lá, “e a situação é muito difícil e porque eu ainda acho que ele tem um retardo”. Eu

<sup>4</sup> A Associação Adelino de Carvalho é uma instituição de assistência, promoção social e educação, sem fins lucrativos.

<sup>5</sup> Magali, nome fictício de uma das idealizadoras da Associação Adelino de Carvalho. Na época, presidente do Grêmio Espírita Paz e Fraternidade e do Abrigo Filantrópico Alfredo Júlio.

<sup>6</sup> O Grêmio Espírita Paz e Fraternidade é um dos departamentos da Associação Adelino de Carvalho, que funciona como casa de oração, um centro espírita com reuniões semanais sobre a doutrina espírita.

<sup>7</sup> Irmã Madalena, nome fictício de uma freira que trabalha na cidade e foi citada pela entrevistada.

falei, olha vamos ver, porque eu não tenho condições de ficar com esse menino. Ela sentou e começou a chorar, e disse: sabe, a mãe desse menino é lavadeira, para ela sair para trabalhar ela amarra o Flávio numa árvore, para poder sair, senão os meninos da vizinhança mexem com ele e ele roda a muleta.

“Você faz o quê?”, aí eu consegui uma pessoa, que orientada começou o trabalho com o Flávio.

Logo após a chegada do Flávio<sup>8</sup>, vieram outras crianças, até que as instalações da escola não comportavam mais o quantitativo de aluno na sede do Grêmio.

Assim, a escola começou a atender crianças com problemas educacionais. Atendia crianças com distúrbios neurológicos, paralisia cerebral, deficiência auditiva, deficiência visual total, desadaptados sociais, enfim, toda criança que a rede escolar local não tinha condições de atender. Desde então, o número de alunos aumentou na escola que passou a receber aqueles que não tinham como pedagogicamente ser atendidos pelas demais escolas.

Desde o primeiro atendimento às pessoas com deficiência, a escola começou a se aprofundar nesse trabalho, devido à grande demanda recebida, passando a atender exclusivamente as pessoas público-alvo da Educação Especial na década de 1970.

Iniciou-se, a partir de então, o ciclo de integração que, segundo Almeida (2006), proporcionaria “a possibilidade de integração das pessoas com deficiência capazes de se adaptarem às escolas do ensino regular, principalmente, por meio das classes especiais”. Assim, “[foram] inúmeras as escolas regulares de todo o Estado que aderiram a esta modalidade de atendimento” (ALMEIDA, 2006, p. 18).

Em 2000, a escola voltou a atender alunos da rede regular em salas de recursos e reforço especial, que perduraram até o ano de 2013, quando a instituição passou a seguir as diretrizes nacionais e transformou-se em Centro de Atendimento, vinculando-se à Associação Pestalozzi.

A escola sempre teve a preocupação com a socialização das crianças, pois muitas precisavam ser reintegradas à sociedade. E também se aprendia com a qualidade do ensino proposto, haja vista que os alunos só mudavam de turma quando realmente obtinham ganhos satisfatórios. Outro fator destacado pela diretora era a disposição dos funcionários para atender e conviver com os alunos, a esse respeito ela explica que:

As professoras, tanto do convênio Municipal com Estadual, eram escolhidas levando em conta três condições sine qua non: Gostar de criança e ter bom humor, querer trabalho e não emprego. Aliás, todo funcionário (merendeira, jardineiro etc.) eram escolhidos dentro desse critério.

---

8 Flávio, nome fictício de um aluno citado pela entrevistada.

Havia também uma forma diferenciada no convívio com os alunos, por exemplo, as professoras tomavam lanche com seus alunos. Era a boa oportunidade de ensiná-los a comportarem-se à mesa; não havia o sinal para o recreio coletivo: a professora ia para o pátio com os alunos, quando sentia que o nível de atenção baixava. Podia ocorrer que duas ou mais classes estivessem no recreio ao mesmo tempo. Outras escolas tentaram essa forma de agir, mas não deu certo.

A escola contava ainda, em seu quadro profissional, com uma fonoaudióloga, de Brasília, que vinha de 15 em 15 dias para fazer revisão com as professoras que trabalhavam com os deficientes auditivos, e uma fisioterapeuta, que vinha de Goiânia para dar o treinamento às professoras. Havia também uma professora para trabalhar com deficientes auditivos. A escola possuía uma sala com uma cozinha pedagógica e outra específica com carteiras e aparelhos auditivos para os trabalhos específicos de cada deficiência. Observa-se que, nesse período, ainda não havia pessoas para esses atendimentos no município e até mesmo na região.

Desse modo, o ensino era pensado para atender às necessidades de todos, e “as atividades eram adaptadas ao nível de compreensão dos alunos, além das atividades específicas constantes do Ensino Especial” (trecho retirado da entrevista com a fundadora).

## **7 O CRESCIMENTO DA ESCOLA E SUA IMPORTÂNCIA NO CENÁRIO EDUCACIONAL NO ESTADO DE GOIÁS**

A Escola Paz e Fraternidade iniciou os trabalhos somente com a turma de alfabetização e logo expandiu seu ensino, chegando a formar todas as turmas do Ensino Primário, o qual ia da alfabetização à quarta série, que hoje corresponderia ao ensino do 1º ao 5º ano, a primeira fase de Ensino Fundamental I. A proposta inicial, quando a escola se efetivou no município, foi seguir adiante com os alunos até formar todas as turmas que com o tempo se concretizaram.

Para a efetivação da sede própria, a escola contou com as parcerias da prefeitura e do estado. O terreno para construção da escola foi doado pelo prefeito da época. Um deputado estadual disponibilizou uma verba em Goiânia para custear a construção da sede própria da escola situada na Vila Carvalho, a qual contaria com sete salas de aula, um refeitório, uma cozinha e uma sala de coordenação e outra para a direção e os banheiros. Com uma doação de uma senhora viúva da Suíça, que tem a missão até hoje de ajudar instituições sérias, foi construído o restante da estrutura, as quadras (uma coberta e uma aberta), o teatro de arena e as quatro salas auxiliares.

No ano de 1985, a escola passou a funcionar em sua sede própria. Instalou-se em um bairro periférico e promoveu diversas atividades integradoras, sociais, culturais e pedagógicas envolvendo a comunidade escolar, e, segundo documentos

da escola, esse contato tem exercido um importante papel na transformação do bairro, antes considerado turbulento e carente.

Quando o atendimento, assistencial e pedagógico, prestado na escola, começou a ganhar espaço no cenário do município e da região, pessoas das cidades de Catalão, Caldas Novas, Urutaí, Pires do Rio, dentre outras, que tomavam conhecimento do trabalho da escola, vinham procurar atendimento para familiares e amigos. Todos eram acolhidos e atendidos, o que proporcionou vários frutos, como o do relato a seguir:

Chegou um menino de Catalão, os pais levaram, nove anos, inteligente, ele levava vinte minutos para escrever um trecho, porque faltou lá atrás. Trabalhamos com ele e hoje ele está na Alemanha, o embalo, eu dizia para as minhas alunas da Escola Normal, a profissão mais importante que existe é da professora primária, porque são almas que estão ali, é desse começo que eles vão. Ele deslanchou fez vestibular na Unicamp estava fazendo medicina quando resolveu fazer química e se deu bem e trabalha lá a convite do governo local.

Outros frutos como esse foram edificados com o empenho e trabalho de todo grupo formado na escola. Após a instalação na sede própria, com o espaço físico apropriado, os alunos completavam ali o Ensino Fundamental I e eram encaminhados para as escolas da cidade que ministravam o Ensino Fundamental II. Cada aluno com deficiência era acolhido em uma escola diferente que teria condições de prosseguir com o ensino deles. Os deficientes auditivos, por exemplo, eram encaminhados para a Escola José Pio de Santana.

A instituição se mantinha com uma verba da Legião Brasileira de Assistência que custeava as despesas de material pedagógico e de uso, além da alimentação, e para manter o quadro de funcionários contava com as parcerias da prefeitura e do estado que pagavam todos os servidores. E havia verbas vindas dos governos das três instâncias, essas não eram mensais, eram eventuais, o que permitia a compra de material permanente.

O quadro de profissionais capacitados que a escola possuía, ajudou na implantação das salas especiais nas escolas da rede estadual de ensino: Michele Santinone, Dom Bosco, Nossa Senhora de Fátima e na Escola da Maçonaria, que ainda na década de 1990 contava com salas de aulas nas suas dependências, promovendo a integração proposta pelo governo de criar as salas especiais nas escolas regulares. A respeito da integração, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, no art. 58, afirma que a integração das pessoas com necessidades educacionais especiais é entendida na Educação Especial como “modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”. Sobre essa experiência, a diretora cita que: “Era interessante observar que às vezes quando a gente dizia que as crianças po-

diam ir para a classe regular, as professoras de fora duvidavam. Eu dizia ‘essa turma vai alfabetizar em três meses’, ‘essa no meio do ano’, ‘essa só no final’, ‘essa só ano que vem’. Tinha que dar tempo para elas constatarem, uma criança que não tem memória visual e a escrita, ou memória auditiva e a escrita, ela não lembra”.

Podemos observar na fala da entrevistada que essa relação da escola especial com as salas especiais no ensino regular foi um desafio e um novo obstáculo posto à instituição, que assumia naquela época o ensino especial e se tornou responsável pela promoção da integração na rede regular de ensino, por meio das salas especiais.

Almeida (2003) diz que o atendimento aos alunos com deficiência em Goiás se iniciou com os esforços de instituições filantrópicas, privadas e sem fins lucrativos, e graças às leis que foram surgindo, o estado sentiu a necessidade de instituir políticas públicas voltadas para essas pessoas e, em paralelo com essas entidades, fortalecer e ampliar o atendimento nas escolas da rede regular de ensino em Goiás. Assim, até o final da década de 1990, podemos perceber a importância das escolas especiais no atendimento às pessoas público-alvo da Educação Especial.

Essas escolas trouxeram muitos resultados e abriram campos para que muitos pesquisadores pudessem ampliar suas discussões e debater sobre as formas de atendimentos, as políticas e os investimentos empregados em prol de uma educação mais eficiente e acessível às pessoas com necessidades educativas especiais.

Pelo histórico apresentado da escola Paz e Fraternidade, podemos notar o impacto do seu trabalho frente à sociedade ipamerina e à toda região sudeste do estado, que também foi atendida por muitos anos por essa instituição. O desafio posto à fundadora da instituição no princípio da década de 1970 para iniciar um trabalho voltado para o atendimento educacional das pessoas com deficiências deixou grandes frutos e, até o ano de 2012, manteve seu compromisso de prestar um serviço de qualidade a todos que chegassem à escola.

Hoje, a escola não recebe mais pessoas de outras cidades, devido ao crescimento dos Centros de Atendimento Educacional Especializado e a inclusão escolar. Contudo, houve mudanças dentro da instituição, que passou e passa por alterações na forma de atendimento para cumprir as leis vigentes que, a partir de 1999, sugerem a prática de uma educação inclusiva pelas escolas, modificando o perfil de atendimentos prestados até o início desta década.

Assim, podemos identificar no cenário goiano que o pioneirismo e o comprometimento foram as duas grandes marcas dessa instituição. A realidade da escola caminha de forma articulada à história goiana de pioneirismo nos estudos, nos programas e no atendimento às pessoas com deficiência.

## 8 CONCLUSÃO

Por meio da realização da pesquisa, constatamos a importância da escola para o cenário da Educação Especial do estado de Goiás, prestando serviços não só para pessoas da cidade como para as pessoas das cidades vizinhas, atendendo, ao longo dos seus 45 anos, milhares de pessoas que tiveram a oportunidade de serem acolhidas e escolarizadas.

Desse modo, concluímos este trabalho refletindo sobre a Educação Especial em Goiás, os passos conquistados até aqui em trabalhos como esse e o quanto ainda é preciso ampliar e aperfeiçoar o atendimento às pessoas com deficiência para que todas tenham escolarização e possam conseguir de fato o que a constituição garante como direito ao acesso à educação de qualidade.

Para tanto, é preciso que nós comecemos a nos conscientizar e nos mobilizemos para buscar recursos e meios para que todos tenham não só acesso, mas, acima de tudo, qualidade de atendimento, recursos pedagógicos e financeiros.

Assim, acreditamos que para conseguir lapidar a qualidade da educação oferecida aos alunos com deficiência na Educação Especial não só em Goiás, mas em todo Brasil, é preciso mobilizar os professores e contar com o trabalho de cada um para o desenvolvimento de planejamento e ações que vá além das paredes da sala de aula e seja mais pautado em discussões e reflexões sobre a importância e os benefícios do processo de aprendizagem das pessoas com deficiências e sobre como o atendimento de qualidade pode interferir positivamente na vida de cada um e gerar frutos como os narrados ao longo deste texto.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, D. B. de. **Do especial ao inclusivo?: um estudo da proposta de inclusão escolar da rede estadual de Goiás no município de Goiânia**. Faculdade de Educação. 2003. 204 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, 2003.

ALMEIDA, G. de S. **Uma escola inclusiva de referência no contexto da Educação Especial no estado de Goiás: um estudo de caso**. Faculdade de Educação. 2006. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, 2006.

ASSOCIAÇÃO Adelino de Carvalho. Disponível em: <<http://www.adelino.org.br/index.php>>. Acesso em: 23/05/2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de Fevereiro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília/DF: MEC/SEESP, 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Brasília, DF, 2008.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Brasília, DF, jan. 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>> Acesso em: abr. 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. **Observatório Nacional de Educação Especial:** estudo em rede nacional sobre as salas de recursos multifuncionais nas escolas comuns. Projeto de Pesquisa – Observatório da Educação, Edital nº 38/2010. Brasília: CAPES/INEP. 2010a.

\_\_\_\_\_. Breve histórico da Educação Especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía.** v. 22, n. 57, mai./ago., 2010b.

MENDES JÚNIOR, E.; TOSTA, E. I. L. 50 anos de políticas de Educação Especial no Brasil: movimentos, avanços e retrocessos. **Anais... IX ANPED SUL**, 2012.

REZENDE, A. M. de M. **Escola inclusiva na rede estadual de ensino no município de Rio Verde/GO.** Faculdade de Educação. 2008. 229 f. Dissertação (Mestra em Educação) – Universidade Federal de Goiás, 2008.

SANTOS, M. C. D. dos. Educação Especial e inclusão: por uma perspectiva universal. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 13, p. 277-289, jul/dez., 2013.

TARTUCI, D.; CARDOSO, C. R.; FREITAS, A. de O. Serviços de Educação Especial em Goiás: o que dizem as diretrizes políticas de inclusão sobre as atribuições de seus professores. I SIMPÓSIO DE ESTUDOS SOBRE A DEFICIÊNCIA, SEDPcDiversitas/USP Legal, 2013. **Anais...** São Paulo: SEDPcDiversitas/USP Legal, 2013.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2009.



# 22

## CAPÍTULO

# O USO DO ACERVO DO PNBE EM OFICINAS DE LEITURA NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

*Rejane Guimarães de Mello e Lucas<sup>1</sup>*

*Selma Martines Peres<sup>2</sup>*

**Resumo:** Este estudo é um recorte de pesquisa realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão (PPGEDUC-UFG/RC). Tem por objetivo analisar o uso dos livros literários do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), por alunos do 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola no interior do estado de Goiás, em oficinas

---

<sup>1</sup> Unidade Acadêmica Especial de Educação, Universidade Federal de Goiás/Regional, Catalão/GO, Brasil

<sup>2</sup> Unidade Acadêmica Especial de Educação, Universidade Federal de Goiás/Regional, Catalão/GO, Brasil.

E-mail de contato: remellucas@ibest.com.br, selmamartines@uol.com.br

de leitura. Entende-se que o aprendizado significativo das crianças e o processo de alfabetização podem ser reforçados com a democratização do acesso às obras literárias, por meio de programas de incentivo e fomento à leitura. Assim, o presente trabalho tem por objetivo apresentar a trajetória do PNBE e demonstrar a possibilidade do uso dos acervos distribuídos pelo governo federal. O percurso metodológico está pautado pela análise documental, sendo utilizadas fontes como o próprio Programa e Leis que regulamenta a política de leitura e ainda foram utilizados, com base nos princípios da pesquisa-ação, dados oriundos de oficinas de leitura. Foi constatado que os alunos do 1º ano recorriam diariamente ao acervo do PNBE, sendo que as oficinas literárias possibilitaram ampliar essa apropriação a partir da leitura de histórias que compõem o acervo do Programa.

**Palavras-chave:** Políticas de leitura. PNBE. Oficinas de leitura. Livros literários.

**Abstract:** This study is a research clipping held in the Graduate Program in Education of the Federal University of Goiás- Regional Catalan (PPGEDUC-UFG / RC). Aims to analyze the use of literary books of the National Library Program School (PNBE) for the first years of elementary school at a school in the state of Goiás, in reading workshops. It is understood that the significant learning of children and the literacy process can be reinforced with the democratization of access to literary works, through encouragement and promotion of reading programs. Thus, this paper aims to present the trajectory of PNBE and demonstrate the possibility of using the collections distributed by the federal government. The methodological approach is founded on the document analysis and are used sources such as the Programme itself and laws regulating the reading of politics and yet were used, based on the principles of action research, data from reading workshops. It was found that the first-year students resorted daily to PNBE the acquis, and literary workshops made it possible to expand this appropriation from reading stories that make up the program of the collection.

**Keywords:** Reading policies. PNBE. Reading workshops. Literary books

## 1 INTRODUÇÃO

O acesso aos livros literários tem se efetivado com relevante diversificação nas diferentes modalidades de ensino, mediante programas do governo federal de incentivo à leitura como o Programa Nacional Biblioteca da Escola, PNBE, que distribui há quase 20 anos, obras de literatura infantojuvenis, brasileiras e estrangeiras, materiais de pesquisa e de referência a alunos e professores das escolas de educação básica do país.

Na escolha dos títulos para o leitor, tornou-se primordial observar o caráter artístico da obra, com o escopo de possibilitar a formação de um repertório que

ultrapasse a literatura de massa. Esse é um critério para a formação dos acervos do PNBE (RAMOS, 2013).

É preciso ressaltar que as obras que fazem parte da política de distribuição de livros têm chegado às escolas públicas brasileiras, porém, é importante questionar como os livros vêm sendo apropriados pelas crianças do ciclo de alfabetização. As pesquisas apontam que a distribuição dos livros se consolida, porém, faz-se importante ressaltar que essa política pública de leitura, precisa ser acompanhada de uma política de formação de leitores para mediar o contato das crianças com os livros (PAIVA, 2012).

O contato com a literatura pode potencializar o leitor a ampliar os referenciais de mundo e trabalhar, simultaneamente, com todas as linguagens: escrita, sonora, dramática, cinematográfica, corporal etc. (PERROTI, 1990). Essas diferentes formas de linguagem possibilitam fazer da literatura um importante produto cultural. Assim, os livros do PNBE podem auxiliar o processo de construção significativa da aprendizagem e a formação intelectual do indivíduo, podendo serem apropriados tanto pelo aluno como pela comunidade.

Nesses termos, a leitura pode despertar reações diferentes nos leitores. Vale lembrar que no início do processo da alfabetização, se dá a construção do conhecimento, sendo que os valores e crenças inculcados desde cedo nas crianças tendem a constituir elementos que farão parte de atitudes reflexivas diante das situações vividas ao longo da existência. Ainda é preciso considerar o entendimento que a leitura proporciona na aquisição de novos saberes, potencializando a ampliação da cultura do indivíduo, além da perspectiva de interação e de lazer. A prática constante da leitura influencia de maneira positiva na vida social da criança.

Mediante tais inferências, é importante levar em consideração que ouvir muitas histórias e escutá-las, favorece a formação leitora da criança, garantindo uma infinidade de descobertas, no sentido de perceber e de compreender o mundo (ABRAMOVICH, 1989).

Nesse sentido, a prática de decodificar as palavras por si só não significa a garantia da leitura. Até porque ler envolve a dimensão compreensiva do que está sendo lido. Para Kleiman (2000), não é possível ensinar compreensão. Dessa forma, a autora defende que o papel do professor ou do mediador de leitura é oferecer oportunidades que propiciem o desenvolvimento do processo cognitivo e social. Assim, a formação de um leitor, que estabelece relações com um contexto maior, que percebe significados a partir das informações do texto por meio de estratégias flexíveis, é precedida pelo controle dos processos cognitivos, de acordo com a autora, que também chama a atenção para o fato de que a compreensão de um texto não se dá apenas por percebê-lo como um ato cognitivo, pois “a leitura é um ato social,

entre dois sujeitos – leitor e autor – que interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados” (KLEIMAN, 2000, p. 10).

A leitura é considerada um processo interativo. Kleiman (2000) afirma que sem o conhecimento prévio do leitor envolvido no texto lido, a compreensão pode ficar comprometida. Assim, pode-se inferir que quanto maior a experiência do leitor com vários tipos de texto, mais possibilidade de compreensão terá. “Para haver compreensão, durante a leitura, aquela parte do nosso conhecimento de mundo que é relevante para a leitura do texto deve estar ativada, isto é, deve estar num nível ciente, e não perdida no fundo de nossa memória” (KELIMAN, 2000, p. 21).

O trabalho do educador, assim como o da família da criança, de contar histórias a partir dos livros é primordial para que as crianças entrem na língua escrita, especialmente as que ainda não foram alfabetizadas. Na concepção de Bajard (2014a), não é a escola quem decide iniciar a aprendizagem da leitura simultaneamente à aprendizagem da escrita, mas a vida, pois a criança, desde muito cedo, tem acesso à língua escrita por meio das histórias ditas pela família. Além de ouvir, conforme cresce, a criança experimenta o contato com o livro pelo tato, pelo olhar, pelo olfato e até pelo paladar, dispondo de todos os sentidos. “O livro-objeto encontra aí sua função: ele é feito para ser manipulado, consumido. Mais tarde, o olhar ganha primazia e a criança, através das páginas que vira, faz suas primeiras explorações em meio às imagens, discriminando-as de outro material que a elas se mistura, o texto” (BAJARD, 2014a, p. 84).

Esse é o momento dos primeiros contatos da criança com o livro que será capaz de desenvolver mais tarde o dizer, o ler e o escrever. Bajard (2014a) defende que a escola pode reduzir as diferenças entre os alunos, oferecendo desde muito cedo o contato com a escrita por meio das práticas diárias das três atividades. Quando a criança ainda não sabe ler, como é o caso de parte da turma do 1º ano, que participam dessa pesquisa<sup>3</sup>, é essencial contar com a figura do mediador, que tanto pode ser a professora, como a funcionária da biblioteca, como pode também ser uma criança que já domine o código escrito. Nesse caso, o papel do leitor é o de partilhar, com aqueles que não sabem ler, o gosto pelo texto. Segundo Barjard (2014a, p. 85), “não se pode reduzir o dizer a seu papel de substituto da leitura para iletrados e, menos ainda, à função de instrumento de avaliação escolar”.

O autor defende que o dizer jamais pode desaparecer quando o aluno passa a dominar a leitura, pois os objetivos de cada atividade são específicos. O dizer pode despertar o interesse pela leitura, sendo que as dificuldades da leitura podem ser mais facilmente superadas quando houve anteriormente a experiência com o mundo fictício, conquistada por meio da audição.

---

<sup>3</sup> Pesquisa aprovada no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) – Parecer nº 784.402.

Levando em consideração a importância da leitura na formação do indivíduo, foram realizadas oficinas de leitura numa escola no interior de Goiás.

Nesse sentido, o presente texto apresenta os objetivos e aspectos metodológicos que orientam a pesquisa; em seguida, apresenta o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) e, por fim, discute as oficinas realizadas em uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental.

## **2 OFICINAS LITERÁRIAS NO CONTEXTO ESCOLAR: OBJETIVOS E ASPECTOS METODOLÓGICOS**

De início, vale justificar a pesquisa no contexto escolar tendo em vista que uma política que privilegia a mediação, por meio da distribuição de livros, precisa comprometer-se com seus usos e sua circulação (PAIVA, 2012, p. 30).

Nesses termos, foram realizadas observações a fim de conhecer os usos do livro literário no contexto escolar e oficinas literárias cujo objetivo foi o de promover momentos de interação dos alunos com os livros literários do Programa Nacional Biblioteca da Escola-PNBE. Assim, a proposta tinha a intenção de despertar o interesse pelos livros de literatura infantil e ampliar o uso do acervo no ambiente escolar, utilizando-se dos elementos que constituem a pesquisa-ação. Neste estudo, apresentamos três das cinco oficinas realizadas na sala do 1º ano, que contava com 21 alunos, voluntários na presente pesquisa.

No escopo de provocar mudanças no cotidiano dessa escola, optou-se pelos princípios da pesquisa-ação para, por meio das intervenções que são as oficinas de leitura, possibilitar um processo de reflexão na concepção que os alunos têm dos livros literários. A opção pela pesquisa-ação tem como fundamento a transformação de uma realidade estabelecida, além de produzir conhecimentos relativos a essas transformações (BARBIER, 2007).

## **3 O FUNCIONAMENTO DO PNBE**

O governo federal nos últimos anos vem investindo no incentivo da leitura no país por meio das políticas públicas. Criado em 1997, o Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE distribui acervos às bibliotecas e a alunos e professores das escolas públicas do país.

O programa foi instituído pela Portaria nº 584, de 28 de Abril de 1997, no governo de Fernando Henrique Cardoso e se constituiu de diferentes formas durante a vigência de quase 20 anos, sendo mantido o seu objetivo, como consta o art. 2º da Resolução nº 7, de 20 de Março de 2009, que é o de promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura por meio da distribuição de acervos de obras de

literatura, de pesquisa e de referência e de outros materiais relativos ao currículo nas áreas de conhecimento da educação básica.

De 1998 a 1999, foram beneficiados 27,4 milhões de alunos com os acervos das bibliotecas das escolas. Em 2000, as obras pedagógicas foram voltadas para os professores. A partir de 2001, o PNBE passou a distribuir os livros diretamente aos alunos matriculados nas 4<sup>a</sup> e 5<sup>a</sup> séries do Ensino Fundamental, recebendo a denominação de “Literatura em minha casa” (FERNANDES, 2013).

Em 2002, o programa além de continuar a ação “Literatura em Minha Casa”, também distribuiu acervos para as bibliotecas das escolas. Essa ação, de acordo com Fernandes (2007), garantiu o incentivo à leitura e a troca de livros entre os beneficiados e suas famílias. O programa em 2003 contou com a realização de cinco ações distintas: “Literatura em minha casa”, “Palavra da Gente”; “Casa da Leitura”; “Biblioteca do Professor”; “Biblioteca Escolar”. Não houve uma versão do PNBE 2004.

Os alunos voltaram a ser beneficiados em 2005, sendo o acervo das bibliotecas das escolas com as séries iniciais do Ensino Fundamental ampliado. Em 2006, o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), passa a ter a responsabilidade de avaliar e selecionar os livros de literatura distribuídos pelo Ministério da Educação (MEC).

O Ceale contou com pareceristas vinculados a instituições públicas de ensino superior e da escola básica. Ainda realizou a seleção de obras para a composição dos acervos, “o que permite a distribuição de livros de literatura para todas as escolas públicas do país, visando ao estímulo à leitura e à formação de leitores” (PAIVA, 2012, p. 24).

Em 2007, o programa passou a se referir ao ano de atendimento e não mais ao ano de aquisição como acontecia até 2006. Desse modo, não existiu a versão do PNBE 2007 (2012). Quanto às obras de literatura em 2008, a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio receberam o acervo do programa, que também contou com o PNBE Especial 2008<sup>4</sup>. Quase 30 milhões de alunos foram beneficiados com essa edição do programa.

Em 2009, foram atendidas as séries finais do Ensino Fundamental, além do Ensino Médio. No ano seguinte, 2010, a distribuição envolveu alunos da Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA), sendo criados editais complementares como PNBE Periódico e PNBE Pro-

---

<sup>4</sup> No anexo II do Edital do PNBE Especial 2008, há uma declaração que os autores das obras deveriam assinar, permitindo a adaptação de forma a atender aos alunos portadores de necessidades especiais. Disponível em <file:///C:/Users/Cliente%20Especial/Downloads/edital\_pnbe\_2008%20(1).pdf>. Acesso em: 5 mar. 2015.

fessor. Também foi distribuído o Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa (VOLP). Mais de 248 mil escolas foram contempladas, num total de mais de 24 milhões de alunos beneficiados. Em 2011, o atendimento se deu aos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e do Médio.

Para a versão do PNBE/2012, foi lançado o edital de periódicos e o edital dos ciclos da educação com obras para os anos iniciais do Ensino Fundamental, EJA e Educação Infantil. Em 2013, a aquisição e distribuição das obras literárias foram direcionadas aos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, sendo ainda lançado o PNBE Temático<sup>5</sup>. A versão PNBE/2014 foi direcionada aos anos iniciais do Ensino Fundamental, EJA e Educação Infantil, sendo distribuídos mais de 5,5 milhões de livros, o que atendeu mais de 13 milhões de alunos só no Ensino Fundamental.

O critério de seleção dos títulos do PNBE para a realização de oficinas de leitura com o 1º ano do ciclo de alfabetização partiu de observações realizadas na biblioteca da escola. Nesse ambiente foi verificado que as crianças alcançavam apenas as três primeiras prateleiras das estantes de livros. Foram selecionadas obras das prateleiras mais altas para discussão com as professoras, levando-se em consideração as sugestões feitas no momento do planejamento.

### 3.1 Oficinas de leitura e o uso do acervo do PNBE

Para intervir na prática leitora dos alunos do 1º ano, pesquisadora e professora escolheram títulos que foram lidos em voz alta em decorrência da escassez de exemplares para todos os alunos.

Bajard (2014a) explica que além de leitura aprofundada, os defensores da leitura em voz alta relacionam-na à convivência, sendo que pela característica de ser compartilhada, remete à emoção e o gosto de ler, diferente da leitura silenciosa, que se constitui como uma leitura para si. Sobre esse modelo de leitura, o autor conclui que: “É portanto uma atividade formativa. É por isso que o professor deve fazer dela sua prática cotidiana; sua paixão de ler deve conduzir a criança ao prazer do texto” (BAJARD, 2014a, p. 55).

Bajard (2014a) discute que, ao longo da história, a leitura em voz alta foi a referência da verdadeira leitura e a ideia de leitura silenciosa surgiu de maneira paulatina e atrasada. Quanto à leitura silenciosa, que, em um primeiro momento, foi recusada, aos poucos adquiriu o *status* de atividade de leitura. Entretanto, a

---

<sup>5</sup> O PNBE Temático é composto por nove temas que atendem às especificidades brasileiras, tendo sido trabalhados e direcionados a estudantes e professores dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

função comunicativa, amplamente desenvolvida na leitura em voz alta, perde esse aspecto na leitura silenciosa caracterizada pelo encontro individual com o texto.

A comunicação pluricodificada a partir de um texto já existente se identifica, segundo o autor, no plano semiótico, à comunicação teatral. Nesse sentido, se antes a ênfase da leitura oral era direcionada ao encontro com o texto, diante dessa identificação, se direciona para o encontro entre as pessoas “envolvidas na comunicação”. O que está sendo refletido por Bajard (2014a) é que a ênfase na apropriação do texto passa a residir na comunicação ao vivo.

Bajard (2014a) questiona a terminologia leitura silenciosa/leitura em voz alta. Assim, a leitura em voz alta seria uma “transmissão da leitura” e não a leitura propriamente dita, como afirma Eveline Charmeux (1987 *apud* BAJARD, 2014a, p. 77). Entretanto, não é justificado rejeitar o ato de recitar como sendo leitura, pois o recitar também se caracteriza por ser uma atividade de comunicação a partir de um texto escrito. A contradição está presente no fato de fazer referência a uma dada atividade como “leitura em voz alta” e a outra como “recitante”, permanecendo em ordens distintas, mesmo com a natureza da atividade permanecendo inalterada. Assim, é proposto o emprego de uma nova terminologia:

- 1) *Oralizar*, para a atividade de identificação das palavras através da voz;
- 2) *Ler*, para a atividade silenciosa de construção de sentido a partir do significante gráfico;
- 3) *Dizer*, para a atividade de comunicação vocal de um texto preexistente (BAJARD, 2014a, p. 79, grifo nosso).

A leitura em voz alta impõe uma dupla atividade, sendo a de leitura e de dicção. Mediante os questionamentos envolvendo tais conceitos, ressalta-se que o dizer é uma “atividade de comunicação instaurada a partir da tradução de um texto escrito em texto vocal” (BAJARD, 2014a, p. 79).

O dizer ainda pode cumprir outro papel além da comunicação da informação de um texto pela voz. O autor aponta que o dizer pode ser também uma prática artística, pois a arte busca elementos da realidade, tornando-os capazes de atribuir sentido ao mundo. Assim, a literatura age com a língua escrita, criando uma determinada ficção ao introjetar o aspecto lúdico.

Bajard (2014a) ressalta que o dizer não se caracteriza por ser apenas a duplicação do texto escrito, mas ele requer a contribuição de outras linguagens. No dizer teatral, por exemplo, por meio da voz, instaura-se um jogo que transforma a pessoa em personagem:

“O dizer socializa o texto escrito e não pode ser reduzido nem a um meio de atingir o sentido, nem a uma avaliação da leitura. É necessário cultivar essa atividade, sem esquecer a sua função principal, que é a comunicação” (BAJARD,

2014a, p. 120). Assim, a prática do dizer possibilita a socialização da escrita das obras selecionadas de forma imediata, motivo pelo qual, em algumas oficinas de leitura, ocorreu esse modelo de comunicação ao se considerar também a escassez de exemplares para toda a turma.

A criança determina relações com a língua escrita toda vez que ouve histórias, possibilitando a construção do sistema linguístico da escrita que é diferenciado do sistema oral. O aluno constrói o seu próprio sistema da língua escrita e da língua em geral por meio do dizer.

“A contribuição linguística do dizer é mais determinante durante a primeira infância, enquanto ele é a única fonte de contato com a língua escrita. Embora sua importância diminua quando a criança passa a ler, ele não pode desaparecer” (BAJARD, 2014a, p. 91). É importante oferecer condições para a criança realizar a atividade de transmissão vocal, mesmo que seja conhecedora do código escrito, pois é perante esse contexto que o aluno amplia as condições de utilização de outras linguagens. Os modos de transmissão vocal dependem da intenção das pessoas envolvidas no processo da comunicação e ainda das propriedades do texto. “Um texto documental suscita mais facilmente um dizer informativo, enquanto um texto literário dá margem a um outro tipo de dizer” (BAJARD, 2014a, p. 93).

As duas modalidades de leitura, em voz alta e silenciosa, são provenientes da transformação das letras em sons, a primeira audível, a segunda inaudível. Nas duas situações, a compreensão se dá mediante a transformação dos grafemas em fonemas. Assim, ler pressupõe uma produção sonora, sendo que a aprendizagem da leitura em voz alta deve ser de responsabilidade da escola, segundo Bajard (2014b).

A leitura em voz alta constitui o modelo das práticas de leitura por revelar o significado e oferecer um modelo de proferição. (BAJARD, 2014b). Assim, os alunos são dispensados do ato de buscar um sentido ao texto, pois eles o reconhecem por meio da audição. A iniciativa de fazer a transmissão vocal do texto, portanto, além de ser proveniente da falta de exemplares para a turma, se constituiu em uma importante forma de garantir o entendimento a todos os alunos, em razão da alfabetização ainda não ter se concretizado em todos os alunos da sala.

Após as leituras, era estabelecido um diálogo com a turma, no qual cada aluno relatava, voluntariamente, sua experiência sobre o assunto em debate. O acúmulo de informações que o aluno traz é resultado de escolhas feitas a partir de milhões de possibilidades, “escolha esta que, por sua vez, se faz em função das relações que os sujeitos estabelecem no interior da sociedade em que estão inseridos” (BRITTO, 2006, p. 78).

As atividades foram planejadas de maneira cuidadosa e sistemática, envolvendo os alunos em momentos prazerosos, ativos e dinâmicos.

A primeira oficina de leitura teve a duração de 50 minutos e contemplou a realização de um cartaz, no qual os alunos colaram a figura dos animais citados no livro *Com quem será que eu me pareço?* (PNBE 2010, de Georgina Martins). A história se passa num zoológico, sendo que os filhotes dos bichos perguntavam às mães com que criança eles se pareciam. O livro permitiu uma discussão a respeito das diferenças entre os indivíduos, as quais na infância costumam ser alvo de questionamentos.

Durante a interpretação do texto foram retomadas histórias e músicas já lidas e ouvidas pela turma que se relacionavam com os animais citados no texto. Nesse momento, foi aberto espaço para que os alunos contassem suas experiências com os animais domésticos com os quais conviviam. Todos tinham histórias para contar, fazendo da oficina um momento de intensa participação.

Os alunos também mencionaram situações reais veiculadas pela televisão em 2014, como quando um tigre atacou um menino em um zoológico no estado do Paraná. Em seguida, eles registraram o nome dos animais conforme eram mostradas as figuras e ainda relacionaram o animal às características físicas e comportamentais relatadas pela pesquisadora.

Faz-se importante justificar que essa atividade foi tomada em sua dimensão principal, exaltando o aspecto artístico, de fruição e de envolvimento do leitor com o livro. Isso não impediu que fosse feita uma ligação com os conteúdos escolares, pois a literatura é sempre e inevitavelmente escolarizada, quando dela se apropria a escola. (SOARES, 2006).

A perspectiva de se trabalhar o tema dos bichos constituiu uma oportunidade para a demonstração da experiência dos alunos quanto ao assunto abordado, desencadeando um processo de escolarização da literatura, pois: “Jamais a leitura de livros no contexto escolar, seja ela imposta ou solicitada ou sugerida pelo professor, seja o livro a ser lido indicado pelo professor ou escolhido pelo aluno, jamais ela será “ler para ler” que caracteriza essencialmente a leitura por lazer, por prazer, que se faz fora das paredes da escola, se se quer fazer e quando se quer fazer” (SOARES, 2006, p. 24).

Assim, a autora discute como a literatura infantil tem sido inadequadamente escolarizada, apontando implicitamente como ela poderia ser feita de maneira mais eficiente: “aquela que conduza mais eficazmente às práticas de leitura que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores que correspondem ao ideal de leitor que se quer formar”. (SOARES, 2006, p. 25)

Nesse sentido, optou-se por trabalhar o tema “bichos”, dão se notar a preferência dos alunos por essa temática durante os momentos de observação na turma do 1º ano.

A cantiga popular “Atirei o pau no gato” e o álbum “Arca de Noé”, de Vinícius de Moraes, foram executadas em CD para encerrar a oficina que, além de abordar o tema em apreciação, oportunizou o aprofundamento das discussões acerca dos animais domésticos e selvagens, ampliando e, não meramente, reforçando o conteúdo curricular.

Outro livro utilizado nas oficinas de leitura foi *Dentro da casa tem...* (PNBE 2010, de Márcia Alevi, com duração de 45 minutos). O livro trata de uma casa que tem um armário e, dentro dele, uma caixa. Nessa caixa tem um vidro bem fechado. O enigma para o leitor é descobrir o que tem dentro do vidro. Foi elaborado um painel com o desenho da planta de uma casa. Cabia aos alunos mobiliarem os cômodos com o desenho de móveis que eles mesmos coloriam. Foi pedida a identificação dos móveis para que fossem colados no desenho, tendo como fundo musical “A casa” e “Um, dois, três”, de Vinícius de Moraes, ambas da obra *A Arca de Noé*. A oficina também contou com a realização de frases, sendo formadas duplas em que pelo menos um dos integrantes apresentava maior facilidade com o código escrito. Um aluno chorou por não conseguir realizar a atividade, sendo que, por diversas vezes, ele se mostrava ansioso para ler como os colegas. Foi-lhe explicado que cada criança tem o seu tempo de aprendizagem.

“Via de inserção ou de exclusão social, a palavra escrita interfere na posição hierárquica dos indivíduos, diferenciando também o mundo dos adultos do mundo das crianças. Ela suscita, pois, o desejo das crianças de romperem com seu círculo para, através da superação das dificuldades inerentes à conquista do código escrito, aderir a um espaço de direitos mais plenos” (SARAIVA, 2001, p. 81). Nesse sentido, Saraiva (2001) ressalta que a palavra pode ser uma fonte de exclusão social, podendo influenciar na posição ocupada pelo indivíduo, diferenciando o mundo dos adultos e o das crianças. Logo, pode-se inferir que essa mesma exclusão acontece em uma sala de alfabetização, pois alguns alunos demonstram maior rapidez e facilidade na aquisição do código escrito, o que traz certo desequilíbrio à turma por um curto período de tempo até que todos estejam inseridos na condição de alfabetizados, para assim evoluírem no processo de letramento.

Se a palavra escrita pode segregar os que têm acesso ao conhecimento daqueles que ainda não dominam tal prática, o processo de alfabetização nos leva a refletir sobre as dificuldades enfrentadas por alguns alunos na realização do registro e da leitura, levando-nos a considerar que as experiências são distintas, que cada criança tem seu tempo de compreensão e de aprendizagem, o que não significa atrasos em relação às demais.

Nesse sentido, escrita e leitura estão associadas, tendo em vista que “sem a leitura, a escrita permaneceria na condição de letra morta, monumento mudo, parada no tempo e no espaço, bem aquém da oralidade” (YUNES, 2003, p. 7).

Para garantir a integração de todos nessa atividade, foram formados pequenos grupos a fim de se trabalhar em sistema de cooperação. As interpretações compartilhadas alicerçaram as conclusões dos grupos. Foi observada a cooperação entre os pares, o que estimulava a participação, independente da autonomia da leitura e da escrita.

A turma interagiu durante a leitura do livro, participando com interesse e entusiasmo das atividades de colorir, escrever o nome dos móveis e objetos e realizar a colagem no painel da planta da casa. No registro de frases, as dificuldades, surgidas em alguns grupos, foram superadas pela realização do trabalho em equipe que despertou nos colegas a capacidade de auxiliar.

Por fim, foi ainda realizada a oficina literária com o livro, *A menina das borboletas*/PNBE 2010, de Roberto Caldas. A duração da atividade foi de 45 minutos. Esse livro apresenta narrativa visual. A história mostra a sequência de cenas em que uma menina tenta cultivar uma flor no jardim, mas passa por diversas frustrações até conseguir um lindo canteiro de flores.

Esse tipo de livro exige a participação ativa dos alunos, que devem observar atentamente os elementos contidos na imagem para criar a história a partir da ilustração. Foi um exercício do saber ver e ouvir, já que cada aluno dava a sua versão para a sequência.

Ao mencionar que a atividade seria realizada a partir do que os alunos visualizavam nas cenas, cada um queria fazer valer a sua interpretação, sendo que logo perceberam que a sequência da narrativa dependeria da cooperação entre eles.

O livro de imagem propiciou uma maior integração dos alunos, pois houve a participação conjunta no momento em que descreveram as ações praticadas pela personagem em cada página da obra. Após interpretarem cada cena, foi pedido que reproduzissem a história por escrito. Cada dupla descreveu apenas uma cena.

Conforme Soares (2008), no PNBE/2008, o livro de imagens teve a produção editorial dirigida predominantemente para a faixa etária da Educação Infantil, assim, a autora insiste que se esse tipo de leitura é excelente durante os primeiros passos da alfabetização, mas não é menos importante no momento em que esse processo está em pleno desenvolvimento.

O importante nessa atividade foi instigar maneiras particulares de interação entre os alunos e o que Soares (2008) nomeia de universo gráfico. Esse encontro se desdobrou em diferentes formas de ler, sendo a leitura por meio das imagens tão importante quanto os livros cujo texto está associado às ilustrações.

Houve um momento de reflexão da turma sobre a falta de respeito dos personagens do livro em relação às flores plantadas pela menina, o que levou a comentários dos alunos sobre experiências pessoais. Foi solicitado pela mediadora que os alunos elaborassem perguntas e comentassem a história, pois, de acordo com Solé (1998), que se baseou em pesquisas sobre leitura, os professores dedicam a maior parte das suas intervenções a formular perguntas e os alunos, em respondê-las ou em tentar respondê-las. Porém, a autora argumenta que aquele que assume a responsabilidade no processo de aprendizagem não deve estar limitado a responder às perguntas, mas que também deve interrogar e se autointerrogar.

Nesse sentido, foi oportunizado que os alunos tivessem o momento de perguntar, de questionar sobre os elementos do texto que não haviam ficado claro durante a leitura. Percebeu-se que os alunos se sentiram estimulados durante o processo de discussão, o que fez com que essa oficina tivesse a participação natural e envolvente dos alunos, predominando características como a fruição.

Foi observada a preocupação de muitos alunos com a grafia correta, o que não era o objetivo da oficina. Porém, o interesse e a satisfação em executar a proposta da criação oral da história foi um momento de grande alvoroço e diversão.

A sequência das cenas compôs uma nova história, a qual foi intitulada por meio de votação, *Gabriela e suas borboletas brilhantes*. Os 21 alunos assinaram como autores dessa nova história que recebeu formato de livro.

## 4 RESULTADOS

As intervenções realizadas conseguiram ampliar a apropriação dos livros do PNBE pelos alunos do primeiro ano. Eles tiveram mais tempo para fazer a leitura, já que no dia a dia, o contato com os livros literários do PNBE quase sempre é realizado em tempo exíguo, insuficiente para concluir a obra lida.

No decorrer das oficinas literárias, foi percebido, pela regente e pela pesquisadora, momentos de euforia com a atividade, ficando evidente o envolvimento da turma com a história. Durante a realização das tarefas, foram formados pares, sendo que pelo menos um dos alunos tinha maior conhecimento do código escrito, a fim de garantir a realização da atividade.

Além disso, as oficinas de leitura permitiram momentos coletivos de grande interação com a história, caracterizando o uso efetivo dos acervos do PNBE.

## 5 DISCUSSÃO

Proporcionar uma leitura estimulante pode ser uma tarefa difícil aos mediadores de leitura nos anos iniciais de escolarização, tendo em vista a necessidade de atender aos interesses de um público específico e, ao mesmo tempo, ampliar seu repertório literário, muitas vezes, já iniciado no ambiente familiar.

O fato de existir uma política pública de distribuição de livros, que prioriza a qualidade das obras por meio de pareceres de uma equipe de especialistas, garante um resultado dentro de uma série de exigências apontadas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), as quais são prontamente atendidas pela indústria gráfica. De maneira que, ao lançar um livro no mercado editorial, o carimbo do selo do órgão público já constata o cumprimento de tal processo, fazendo com que o material esteja apto à apropriação pelo aluno.

Ouvir um texto pela voz de um mediador e ouvir uma contação de história estabelecem momentos distintos, que necessitam ser esclarecidos. O discurso do contador de histórias perpassa o universo da oralidade, ao passo que a escuta de um texto escrito conduz o ouvinte ao mundo da escrita, assim: “Quando se tem o letramento como objetivo, é imprescindível que a prática norteadora da aprendizagem seja a escrita, alvo não contemplado pela *contação de histórias*. A escuta do texto, ao contrário da escuta do reconto, é uma primeira entrada no mundo da escrita e ocasiona efeitos diretos de letramento” (BAJARD, 2014b, p. 30).

Entretanto, é importante esclarecer que o ato de proferir pode sofrer algumas limitações, caso não ocorra uma leitura prévia do texto. Nesse contexto, Bajard (2014b) chama a atenção para dois processos distintos: o autor explica que a voz alta não se dá concomitante à compreensão, pois, verifica-se certo atraso. “Durante a passagem de um fragmento do texto pela boca do locutor, os olhos já tratam antecipadamente o fragmento seguinte para compreendê-lo” (BAJARD, 2014b, p. 35).

Se o texto não foi lido anteriormente, o locutor pode ter dificuldades para efetivar a proferição. No caso de falta de experiência ou intimidade com o texto escrito, pode não conseguir antecipar o próximo fragmento, o que comumente acontece com os iniciantes do código alfabético.

## 6 CONCLUSÃO

O aprendizado significativo das crianças e o processo de alfabetização puderam ser reforçados com a democratização do acesso às obras literárias. A experiência possibilita o despertar para a importância da apropriação das obras distribuídas pelo governo federal, as quais, muitas vezes, servem apenas para fazer volume nas bibliotecas escolares, ficando seu uso efetivo à mercê da escolha esporádica de um aluno ou outro, conforme vem ocorrendo. As atividades propiciadas devem ser pensadas conforme o enredo da história, levando em consideração a criatividade e a receptividade da criança frente à proposta.

## 7 AGRADECIMENTOS

À agência financiadora CAPES.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, F. *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione, 1989.
- BAJARD, É. *Ler e dizer: compreensão e comunicação do texto escrito*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2014a.
- \_\_\_\_\_. *Da escuta de textos à leitura*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2014b.

- BARBIER, R. **Pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. 1997. Portaria nº 584, de 28 de Abril de 1997. **Institui o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)**. Diário Oficial da União, Seção I, p. 8.519.
- \_\_\_\_\_. 2009. Ministério da Educação e do Desporto. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação; Conselho Deliberativo. Resolução nº 7, de 20 de Março de 2009. **Dispõe sobre o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)**. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/be-legislacao>>. Acesso em: 6 mar. 215.
- BRITTO, L. P. L. Leitura e Política. In: EVANGELISTA, A. A. M. et al.; **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, p. 77-92, 2006.
- FERNANDES, C. R. D. A importância da formação do leitor no Brasil contemporâneo. **Leitura, literatura infantojuvenil e educação**. Londrina: EDUEL, 2007.
- \_\_\_\_\_. **Leitura, literatura infantojuvenil e educação** [livro eletrônico]. Londrina: Eduel, 1 Livro digital: il. 2013. Disponível em: <<http://www.uel.br/editora/portal/pages/livros-digitais-gratuitos.phpI>> Acesso em: 6 mar. 2015.
- KLEIMAN, A. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 7 ed. Campinas: Pontes, 2000.
- PAIVA, A. **Literatura Infantil: políticas e concepções**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.
- \_\_\_\_\_. **Literatura fora da caixa: o PNBE na escola: distribuição, circulação e leitura**. São Paulo: Editora UNESP, 2012.
- PERROTI, E. **Confinamento cultural, infância e leitura**. São Paulo: Summus, 1990.
- RAMOS, F. B. **Literatura na escola: da concepção à mediação do PNBE-dados eletrônicos**. Caxias do Sul: Educus, 2013.
- SARAIVA, J. A. **Literatura e alfabetização: do plano do choro ao plano da ação – PNBE do Professor 2010**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. A. M. et al. **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, p. 17-48, 2006.
- \_\_\_\_\_. Leitura e democracia cultural. In: PAIVA, A. et al. (Org.). **Democratizando a leitura: pesquisas e práticas**. Belo Horizonte: CEALE; Autêntica, 2008.
- SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- YUNES, E. **A experiência da leitura**. São Paulo: Editora Loyola, 2003.



# 23

CAPÍTULO

## VYGOTSKY E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

*Lady Daiane Martins Ribeiro<sup>1</sup>*

*Renata Limongi França Coelho Silva<sup>2</sup>*

*Ludimila Vangelista Carneiro<sup>3</sup>*

**Resumo:** Este trabalho tem como objetivo apresentar algumas contribuições da psicologia a respeito do desenvolvimento infantil. As atividades foram desenvolvidas no decorrer da disciplina Estágio Básico II na formação do profissional em Psicologia, realizado no Centro de Ensino Superior de Catalão (CESUC). O objetivo do estágio é garantir articulações entre os aspectos teórico-práticos, o ensino e a pesquisa, bem como as competências exigidas no processo de formação do profissional em Psicologia. A disciplina de estágio Básico II é vinculada à disciplina de Psicologia do Desenvolvimento I, cuja característica principal é o estudo das operações cognitivas (percepção, memória, pensamento, linguagem) no cur-

---

<sup>1</sup> Centro de Ensino Superior de Catalão, Catalão/GO, Brasil.

<sup>2</sup> Centro de Ensino Superior de Catalão, Catalão/GO, Brasil.

<sup>3</sup> Centro de Ensino Superior de Catalão, Catalão/GO, Brasil.

E-mail de contato: ladyfsp@yahoo.com.br, renatalimongi@yahoo.com.br, ludivancarneiro@gmail.com.

so do desenvolvimento. Dentre os autores que trabalham nessa área, destaca-se Lev Vygotsky, com seus postulados sobre desenvolvimento e aprendizagem, mais especificamente sobre a questão do brinquedo na formação humana. Vygotsky é um percussor nesse campo por desenvolver bases teóricas seguindo a linha sócio-histórica e sociocultural, que superam o enfoque naturalizante tão forte na psicologia do desenvolvimento. Para Vygotsky, o brinquedo provoca na criança a imaginação, que constitui a base fundamental para a consolidação do pensamento abstrato e também para o processo de internalização da fala. A partir disso, foram realizadas observações com crianças na faixa etária de 0 a 4 anos, por meio de atividades lúdicas (brincadeiras), enfatizando o processo de desenvolvimento e aprendizado nos primeiros anos da infância. Dessa forma, verificou-se que o brincar demonstra como os processos cognitivos, especificamente pensamento e linguagem, se desenvolvem e se potencializam por meio das brincadeiras.

**Palavras-chave:** Desenvolvimento infantil. Aprendizagem. Brinquedo.

**Abstract:** This work aims to present some contributions from psychology about child development. The activities were developed in the course of Basic Stage II discipline in professional training in psychology, held at the Catalan Higher Education Center (CESUC). The goal of the internship is to ensure links between the theoretical and practical aspects, teaching and research as well as the skills required in the professional education in psychology. The Basic II stage of discipline is linked to developmental psychology discipline I, whose main feature is the study of cognitive operations (perception, memory, thought, language) in the course of development. Among the authors who work in this area, notably Lev Vygotsky in their assumptions about development and learning, but specifically the issue of toy in human development. Vygotsky is a precursor in this field by developing theoretical basis following the socio-historical and socio-cultural line, which overcomes the naturalistic approach that prevailed in developmental psychology. For Vygotsky, the toy causes the child's imagination, which consists the fundamental basis for the consolidation of abstract thought and also in the internalization of the talks process. From this, it performed observations with children aged zero to four years, through play activities (games), emphasizing the development and learning process in the early years of childhood. Thus, it was found that the play demonstrates how the cognitive processes, specifically thinking and speech, are developed and potentiate through games.

**Keywords:** Child development. Learning. Toy.

## 1 INTRODUÇÃO

Este trabalho visa apresentar algumas das atividades desenvolvidas na disciplina de Estágio Básico II da formação do profissional em Psicologia, realizado no

Centro de Ensino Superior de Catalão (CESUC). O objetivo do estágio é garantir articulações entre os aspectos teórico-práticos, o ensino e a pesquisa, bem como o desenvolvimento das competências exigidas no processo de formação do profissional em Psicologia. A disciplina de estágio Básico II é vinculada à disciplina de Psicologia do Desenvolvimento I, cuja característica principal é o estudo das operações cognitivas (percepção, memória, pensamento, linguagem) no curso do desenvolvimento.

A Psicologia, como uma ciência, estuda o comportamento e a subjetividade do indivíduo a partir de diferentes vertentes, como, por exemplo, a vertente do desenvolvimento e da aprendizagem. Essa área busca compreender as bases fundamentais do processo de como as pessoas desenvolvem e aprendem nos aspectos físico-motor, intelectual, afetivo-emocional e social nas diferentes fases da vida: nascimento, infância, adolescência, vida adulta e velhice.

Para tanto, esse trabalho tem como objetivo analisar o processo de desenvolvimento e aprendizado na infância por meio de brinquedos, o que possibilitará responder o problema levantado: Como as operações cognitivas são percebidas no desenvolvimento infantil? Segundo Sternberg (2012), as operações cognitivas (percepção, memória, pensamento, linguagem) dizem respeito a como as pessoas percebem, aprendem, se lembram e pensam as informações. Um psicólogo cognitivo poderá estudar como as pessoas percebem várias formas, por que se lembram de alguns fatos e se esquecem de outros, ou mesmo por que aprendem uma língua. Desse modo, por meio do estudo das operações cognitivas, buscamos entender a relação entre o desenvolvimento e os processos de aprendizagem.

A discussão em torno dos processos de desenvolvimento e de aprendizagem envolve diferentes teorias, construídas por meio de observações, pesquisas com grupos de diferentes faixas etárias ou de diferentes contextos culturais. Dentre os teóricos, destacamos o psicólogo e biólogo suíço, Jean Piaget (1896-1980) e o psicólogo russo, Lev Vygotsky (1896-1934).

Jean Piaget é reconhecido pela sua vasta produção teórica e pelas implicações práticas de sua teoria, principalmente no campo da Educação. Shaffer (2012) afirma que, para Piaget, a criança interage com o meio ambiente de maneira a construir uma nova compreensão sobre objetos e conhecimentos. Dessa maneira, a relação da criança com o meio externo é participativa e ativa. O caráter biológico e o maturacional são relevantes na teoria de Piaget, ou seja, desenvolvimento é a base e suporte para que o processo de aprendizagem ocorra.

Contrapondo essa posição, Lev Vygotsky, estabelece sua teoria no enfoque da aprendizagem.

A teoria sociocultural é uma perspectiva de Vygotsky sobre o desenvolvimento cognitivo; segundo essa abordagem, as crianças adquirem seus valores culturais, crenças e

estratégias de solução de problemas por meio do diálogo colaborativo com membros mais sábios da sociedade. Para Vygotsky, a cognição humana, mesmo quando realizada de forma isolada, é inerentemente sociocultural, afetada por crenças, valores e ferramentas da adaptação intelectual transmitidas aos indivíduos por meio de sua cultura (SHAFFER, 2012, p. 312).

Para ele, a aprendizagem é o motor do desenvolvimento, é ela quem “puxa” o desenvolvimento. Assim, o “aprendizado adequadamente organizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros” (VYGOTSKY, 2007, p. 103). Dessa forma, essa visão vygotskyana rompe com a concepção idealista e mecanicista em torno da dinâmica do aprender e do desenvolver. De acordo com Bock (2002):

Vygotsky foi um dos teóricos que buscou uma alternativa dentro do materialismo dialético para o conflito entre as concepções idealista e mecanicista na Psicologia. Ao lado de Luria e Leontiev, construiu propostas teóricas inovadoras sobre temas como relação pensamento e linguagem, natureza do processo de desenvolvimento da criança e o papel da instrução no desenvolvimento. (BOCK, 2002, p. 106)

A teoria sócio-histórica de Vygotsky contribui para a investigação a respeito do processo de desenvolvimento e aprendizado. Para o desenvolvimento de sua teoria, Vygotsky utiliza-se de conceitos que traduzem seu pensamento sobre a compreensão do processo de construção do conhecimento. Desse modo, a aprendizagem conduz o desenvolvimento e é responsável pela determinação do comportamento humano de superação, transformação e suscitação constante – principalmente, por meio da linguagem. Nesse sentido, a linguagem é o instrumento de mediação entre o eu e o outro, é a base da constituição e da formação da subjetividade humana.

Essa posição de Vygotsky se distancia da visão de Piaget, pois segundo Bock (2002):

Piaget divide os períodos do desenvolvimento humano de acordo com o aparecimento de novas qualidades do pensamento, o que, por sua vez, interfere no desenvolvimento global. [...] Segundo Piaget, cada período é caracterizado por aquilo que de melhor o indivíduo consegue fazer nessas faixas etárias. Todos os indivíduos passam por todas essas fases ou períodos, nessa sequência, porém o início e o término de cada uma delas dependem das características biológicas do indivíduo e de fatores educacionais, sociais. (BOCK, 2002, p. 100-101).

Portanto, Piaget salienta o desenvolvimento biológico e maturacional de maneira cronológica, seguindo uma sequência de estágios a serem atingidos. Nesse sentido, é necessário que a criança atinja os estágios de desenvolvimento, para

que a aprendizagem ocorra. Assim, todas as crianças de uma mesma faixa etária necessariamente teriam de estar no mesmo processo de desenvolvimento, sendo, portanto, a idade biológica equivalente à idade mental. Segundo Piaget, não existem estruturas inatas, pois toda estrutura pressupõe uma construção. Desse modo, temos que gênese e estrutura são indissociáveis temporalmente, ou seja, estando-se em presença de uma estrutura como ponto de partida e de uma mais complexa como ponto de chegada, se situaria necessariamente, entre as duas, um processo de construção que é gênese.

Assim, Piaget descreve o desenvolvimento humano de maneira cronológica e gradual, estabelecido por meio de três estágios: estágio da inteligência sensório-motora (0-2 anos) em que a gênese desse estágio são os reflexos incondicionados e condicionados, o processo de organização e assimilação pela experiência física que forma a estrutura do pensamento e da linguagem. Portanto, o pensamento e a linguagem são gênese do estágio da inteligência operatório-concreto (7 a 12 anos), que por meio da linguagem desenvolve as mediações simbólicas (símbolos, signos) e estabelece algumas operações da experiência lógico-matemática. Nesse estágio, a criança consegue realizar pensamentos e experiências lógicas diante de objetos concretos, estruturando assim a capacidade de fazer relações entre operações concretas e abstratas. Por fim, o estágio da inteligência formal, em que ocorre a formação das estruturas operatórias formais.

O desenvolvimento na visão piagetiana, portanto, prossegue em uma espiral crescente, do nível mais baixo, aquele centrado no próprio indivíduo, para o mais elevado pensamento socializado.

Seguindo a mesma linha de pensamento de Piaget, o teórico Binet salienta que o desenvolvimento independe da aprendizagem, ou seja, o desenvolvimento é pré-requisito para que o aprendizado ocorra. Nesse sentido, caso as funções mentais de uma criança não estejam amadurecidas a ponto de ela ser incapaz de aprender um assunto particular, nenhuma instrução será útil. Para Binet, o desenvolvimento psicológico seguiria o mesmo caminho do desenvolvimento biológico. A inteligência e as habilidades psíquicas seriam herdadas dos pais. Para Piaget e Binet, o aprendizado é visto como um processo externo que se utiliza somente do avanço do desenvolvimento. O aprendizado não é incorporado ao passo do desenvolvimento, portanto, o aprendizado não modifica o rumo do desenvolvimento. Vygotsky afirma, no livro *Formação social da mente* (2007) a respeito da posição teórica de Piaget e Binet, que

[...] uma vez que essa abordagem se baseia na premissa de que o aprendizado segue a trilha do desenvolvimento e que o desenvolvimento sempre se adianta ao aprendizado, ela exclui a noção de que o aprendizado pode ter um papel no curso do desenvolvimento ou maturação daquelas funções ativadas durante o próprio processo

de aprendizado. O desenvolvimento ou maturação é visto como pré-condição do aprendizado, mas nunca como resultado dele. (VYGOTSKY, 2007, p. 89)

Outra posição a respeito do processo de desenvolvimento é a de Willian James, que afirma que o aprendizado é igual ao desenvolvimento, isto é, falar de desenvolvimento é também falar de aprendizado. Para esse autor, a repetição é a condição do aprendizado, por isso, quanto mais repete mais aprendido e consequentemente maior é o desenvolvimento. De acordo com James, o indivíduo é um conjunto vivo de hábitos que foram aprendidos no decorrer das fases de desenvolvimento ao longo da vida, que resultam da passagem dos reflexos inatos para o desenvolvimento e aprendizado dos reflexos condicionados. Portanto, o desenvolvimento é visto como o domínio dos reflexos condicionados, ou seja, o processo de aprendizado está completamente misturado com o desenvolvimento. Já Vygotsky não participa dessa posição de Willian James, pois, para ele, “essa noção reduziu o processo de aprendizado à formação dos hábitos e identificou o processo de aprendizado com desenvolvimento” (VYGOTSKY, 2007, p. 89). A visão de Vygotsky, foca a questão do vir a ser, isto é, dar atenção àquilo que a criança precisa aprender, e não necessariamente o que ela aprendeu.

Nessa perspectiva, o desenvolvimento é visto como um processo evolutivo em que as funções psicológicas superiores originam-se nas relações entre indivíduos humanos e se desenvolvem ao longo de internalizações de formas culturais de comportamento. Essas funções são mecanismos intencionais, ações conscientemente controladas, processos voluntários que dão ao indivíduo possibilidade de independência em relação às características do momento e do espaço presentes – como a atenção, a memória, o pensamento, por exemplo –, as quais acontecem a partir de um plano interpsicológico de desenvolvimento (ou seja, por meio da interação da criança, no caso, com o outro). A partir dessa ideia, nasce a concepção de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). De acordo com Vygotsky (2007), a Zona de Desenvolvimento Proximal “é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes”. (VYGOTSKY, 2007, p. 97).

De maneira geral, o processo de aprendizagem pode ser definido como o modo de os seres adquirirem novos conhecimentos, por um processo integrado que provoca uma transformação qualitativa na estrutura mental. O desenvolvimento cognitivo sofre modificações quando a criança ingressa na escola, levando consigo marcas que podem interferir no rendimento escolar. Essas marcas, que podem ser biológicas, psicológicas, familiares, sociais, provêm dos primeiros anos de vida. Normalmente, nos primeiros anos escolares da criança, já se percebe al-

guns distúrbios referentes à aprendizagem. Esse quadro pode ser provocado por diversos fatores, dentre eles: quadros neurológicos e/ou psiquiátricos, defasagem entre o nível individual da criança e o nível de exigência escolar, histórias de vida, falhas no sistema educacional, condições temporárias e eventuais.

De acordo com Vygotsky, as crianças nascem com poucas funções mentais básicas – atenção, sensação, percepção e memória – que são eventualmente transformadas pela cultura em novas e mais sofisticadas funções mentais superiores. A memória é uma das funções psíquicas que possuem uma contribuição significativa para o processo de aprendizado. Quando há falha nessa função, o desenvolvimento esperado do indivíduo é comprometido. Desde o nascimento, a criança vai aumentando seu repertório de conceitos por mecanismos da memória, em que as imagens são fixadas e voltam à consciência pelo movimento corrente de associações. Portanto, as atividades do aprendizado serão fixadas na memória, e necessitarão de estímulo para não se tornarem reversíveis. Qualquer deficiência na capacidade de fixação, conservação ou evocação pode comprometer seriamente o desenvolvimento cognitivo.

Assim, a memória, a linguagem e o pensamento são produtos de uma estrutura sociocultural. Dessa forma, o contexto cultural é responsável por moldar os comportamentos, as transformações e as evoluções ao longo do desenvolvimento. Para Vygotsky, os mecanismos naturais governam o comportamento das crianças, no entanto, por volta dos 2 anos de idade, a criança participa das relações sociais. Dessa forma, ocorre uma mudança dos mecanismos biológicos, que operam durante um curto espaço de tempo, para a substituição das influências sociais. Ele acreditava que as características individuais, e até mesmo suas atitudes individuais, estão impregnadas de trocas com o coletivo, ou seja, “mesmo o que tomamos por mais individual de um ser humano foi construído a partir de sua relação com o indivíduo”. (RABELLO; PASSOS, 2006, p. 2)

Vygotsky assume a posição de que o ser humano quando nasce já se vê envolvido em um mundo eminentemente social. É justamente por se encontrar nesse ambiente cultural e histórico que o bebê sobrevive. Assim, todo o trabalho do desenvolvimento consiste em converter o plano biológico (próprio da espécie) no plano social, mediante a ação da cultura em que se processa. Essa cultura é internalizada por um dos principais conceitos da teoria de Vygotsky, a mediação simbólica que, fundada na teoria marxista da produção, se refere à intervenção de signos na relação do homem com o psiquismo de outros homens. Dessa forma, os signos estão tanto “fora” como “dentro” dos indivíduos, ou melhor, passando constantemente de “fora” para “dentro” ou vice-versa.

Dessa maneira, o desenvolvimento é entendido por Vygotsky como um embate entre o interno e o externo, ou seja, o psiquismo reelabora constantemente as relações reais entre as pessoas, as quais, por sua vez, impulsionam o psiquismo in-

dividual a retrabalhar a si próprio. Assim, ao longo da vida, a pessoa torna-se para si aquilo que ela é em si, por meio do que representa para os outros. Nessa visão, o desenvolvimento caminha do social para o individual e do individual para o social.

Por isso, quem nos dá a condição para o aprendizado é o meio externo, ou seja, o convívio social, a interação do eu com o outro. Aprendemos no contexto histórico-social ao sermos influenciados pela cultura. Pois a criança nasce com as funções psicológicas elementares e a partir do aprendizado da cultura elas se transformam em funções psicológicas superiores: as ações conscientes, a atenção voluntária, o pensamento abstrato e o comportamento intencional. Desse modo, a cultura é a responsável por tornar os indivíduos sociais, com características típicas da espécie humana, estabelecendo gradativamente as funções psicológicas superiores (ações conscientes, determinantes e intencionais) em seus repertórios comportamentais.

Na teoria vygotskyana, a relação do indivíduo com a cultura ocorre por meio da mediação simbólica, isto é, a relação do homem com o mundo não é direta e sim mediada por instrumentos e signos, ambos conceitos desenvolvidos por Vygotsky para designar a relação do indivíduo com o meio (externo) e consigo mesmo (interno) cuja linguagem é o signo primordial. Nesse sentido, toda relação do indivíduo com o mundo é feita por meio de instrumentos técnicos – como, por exemplo, as ferramentas agrícolas, que transformam a natureza – e por meio da linguagem – que traz consigo conceitos consolidados da cultura à qual pertence o sujeito.

A linguagem tem um papel fundamental no processo de desenvolvimento, pois é ela que constitui os comportamentos humanos, por isso, Vygotsky (2007), afirma que a linguagem: “libera a criança das impressões imediatas sobre o objeto, oferece-lhe a possibilidade de representar para si mesma algum objeto que não tenha visto e pensar nele. Com a ajuda da linguagem, a criança obtém a possibilidade de se libertar do poder das impressões imediatas, extrapolando seus limites”. (VYGOTSKY, 2007, p. 122).

A linguagem possibilita a criação e a imaginação da criança, fazendo com que ela consiga internalizar os conceitos, sem a presença imediata dos objetos. É a linguagem que possibilita a troca com o outro e permite que cada indivíduo se constitua e na interação se complete.

Inicialmente, as crianças reconhecem um número limitado de palavras, mas com o tempo ao compreender sua função simbólica, a criança passa a sentir necessidade das palavras. Como Vygotsky (2007) afirma:

Criança pequena reconhece de fato um número pequeno de palavras. Ela conhece apenas palavras que aprende com outras pessoas (objetos, estados ou desejos). Na fase seguinte, a situação muda: a criança sente a necessidade das palavras e, ao fazer perguntas, tenta ativamente aprender os signos vinculados aos objetos. Ela parece ter

descoberto a função simbólica das palavras. A fala, que na primeira fase era afetivo-conotativa, agora passa para a fase intelectual. As linhas do desenvolvimento da fala e do pensamento se encontram. (VYGOTSKY, 2007, p. 54)

Portanto, por volta dos 2 anos de idade, o pensamento da criança encontra-se com a linguagem, e seu desenvolvimento cerebral se modifica, atuando de uma nova maneira. A fala pré-intelectual (choros, gestos) torna-se fala intelectual, com função simbólica, generalizante, e o pensamento que antes era transforma-se em verbal, mediado por conceitos relacionados à linguagem. Desse modo, a linguagem é um fator determinante para o desenvolvimento dos processos cognitivos como memória, percepção, atenção, imaginação. O brincar é uma atividade que potencializa o crescimento desses processos.

O brinquedo tem um papel relevante na teoria de Vygotsky, pois o brinquedo nessa perspectiva é visto como uma possibilidade de provocar e estimular o desenvolvimento de uma criança. A brincadeira faz com que a criança internalize conceitos do meio social e também modifique suas funções psicológicas (atenção, memória, linguagem, percepção, entre outros), ou seja, é pelo ato de brincar que a criança se desenvolve. Diante disso, “é através do brinquedo que a criança atinge uma definição funcional de conceitos ou de objetos, e as palavras passam a se tornar parte de algo concreto” (VYGOTSKY, 2007, p. 110).

A primeira demonstração da criança em relação àquilo que o brinquedo interioriza é o mecanismo da imaginação, “sob o ponto de vista do desenvolvimento, a criação de uma situação imaginária pode ser considerada como um meio para desenvolver o pensamento abstrato.” (VYGOTSKY, 2007, p. 69). De acordo com Vygotsky (2007, p. 117), o brinquedo cria uma situação imaginária que não é algo aleatório, mas sim “a primeira manifestação da emancipação da criança em relação às restrições situacionais”, ou seja, por meio do brinquedo a criança consegue realizar o que na situação real seria limitado. Vygotsky afirma que ocorre uma reprodução da situação real: “Uma criança brincando com uma boneca, por exemplo, repete quase exatamente o que sua mãe faz com ela. Isso significa que, na situação original, as regras operam sob uma forma condensada e comprimida. Há muito pouco de imaginário” (VYGOTSKY, 2007, p. 123).

O brinquedo possui uma relevância no processo de aprendizado e desenvolvimento, pois, segundo Vygotsky (2007, p. 117), eles criam “uma zona de desenvolvimento proximal na criança. No brinquedo a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade”. Portanto, o brinquedo, entendido como ato de brincar da criança, pode representar um momento de extrema importância, pois, é um momento em que

a criança pode representar, por meio do simbólico, aspectos presentes de sua vivência cotidiana.

Assim, Vygotsky enfatiza que conforme a idade da criança aumenta, sua forma de brincar e sua forma de agir também mudarão diante do brinquedo, pois serão criadas outras formas de situação imaginária e outras formas de se realizar.

## **2 MÉTODO**

### **2.1 Participantes**

Participaram, deste estudo, duas crianças do sexo masculino com idades diferentes, uma com 1 ano e seis meses e outra com 4 anos, sendo que a criança mais velha já frequenta escola, enquanto a mais nova fica em casa. Para a realização da atividade com cada criança, foi assinado pelos pais um termo de consentimento autorizando a realização do trabalho.

### **2.2 Instrumentos**

A observação das crianças aconteceu em um ambiente em que já estavam habituadas, buscando criar condições para que se sentissem mais a vontade, já que se tratava de uma situação nova para elas, assim o experimentador foi à casa de cada criança. Materiais diferentes foram selecionados, levando em consideração a faixa etária e as teorias estudadas. Para o menor, de 1 ano e seis meses, foram selecionados uma caixa secreta, um fantoche e um livro de história. Cada material utilizado foi produzido com matérias de conhecimento da criança como caixa de leite, lata de margarina; os fantoches foram produzidos com meias que foram pintadas e enfeitadas como se representassem uma figura humana. Para a criança de 4 anos foram dispostos os mesmos objetos de faz de conta mostrados à criança anterior, além de figuras e materiais para montagem de uma história.

### **2.3 Procedimento de coleta de dados**

A partir de reflexões a respeito do desenvolvimento, da aprendizagem e principalmente do brinquedo como instrumento transformador na vida da criança, foram realizadas seis brincadeiras com duas crianças de faixa etária diferente: uma criança de 1 ano e seis meses e outra criança de 4 anos. As atividades para cada criança foram selecionadas de acordo com a faixa etária, com a finalidade de observar a relação da criança com o brinquedo e seus processos de aprendizagem e desenvolvimento. Segue abaixo a descrição de cada brincadeira.

Tabela 1. Descrição do material utilizados durante a observação

| Criança de 1 ano e seis meses   | Criança de 4 anos   |
|---|---|
| <p><b>Caixa secreta:</b> Em uma caixa de papelão foram colocados objetos (não cortantes) de diferentes texturas e tonalidades, como: tecidos, latas de leite, embalagem de margarina, lãs etc.</p> <p><b>Procedimento:</b> Foi retirado da caixa cada objeto e aproximado da criança mais ou menos a 35 cm de distância. Para cada objeto retirado da caixa, era necessário notar o movimento que a criança fazia referente ao objeto exposto, observando sua percepção sobre o objeto.</p> | <p><b>Faz de conta:</b> Foram entregues para a criança diversos objetos como: caixa de sapato, figuras de revistas de todos os tamanhos e formas, tesoura sem ponta, tinta guache de diversas cores, pincel, fita adesiva, cola e adesivos de tema infantil.</p> <p><b>Procedimento:</b> Foi dito para a criança que criasse outro objeto com os objetos entregues a ela, com o intuito de observar o processo criativo de imaginação dela.</p> |
| <p><b>Fantoches:</b> Com duas meias brancas, foram feitos fantoches. Cada meia foi pintada com cores diferentes, uma meia simbolizava uma mulher branca de cabelos loiros e a outra meia simbolizava uma mulher morena de cabelos pretos.</p> <p><b>Procedimento:</b> Foi feito um diálogo entre o fantoche e a criança, por meio de sons de animais como vaca, cavalos, cachorros, gatos. Observando a interação da criança com esses sons.</p>  | <p><b>Desenho:</b> Foram entregues a criança papel de cor branca tamanho A4, lápis preto e lápis de cores diversas.</p> <p><b>Procedimento:</b> Foi dito a criança para que ela se desenhasse no papel, do jeito que ela quisesse e da forma com que ela se via.</p>  |
| <p><b>Leitura de um livro:</b> o livro escolhido foi <i>Uma festa no céu</i>.</p> <p><b>Procedimento:</b> foi entregue para a criança um livro com muitas imagens ilustrativas do meio ambiente.</p>  | <p><b>Montar história:</b> Foi dito à criança que a história seria começada e que ela teria que continuá-la a sua maneira.</p> <p><b>Procedimento:</b> a partir do objeto criado pela criança na primeira brincadeira (atividade 1), foi elaborada uma história com determinação de espaço e tempo e delimitação de personagens e de ambientes.</p>   |

## 2.4 Resultados e discussões

As atividades da caixa secreta, fantoche e leitura de livro são atividades apropriadas para menores de 2 anos, pois essas brincadeiras estimulam as sensações e

as percepções. Pois as crianças nessa fase utilizam-se de expressões corporais para exprimir seus sentimentos, já que o pensamento simbólico não está estabelecido e, dessa forma, sua comunicação se dá basicamente pela movimentação corporal. Por isso, o ideal para essa faixa etária são atividades que estimulam os sentidos, explorando as sensações tátil, gustativa, auditiva, olfativa e visual por meio de cores, texturas, sons, cheiros e gostos. Portanto, atividades psicomotoras possibilitam às crianças adquirir informações e transformá-las em conhecimento mediante os estímulos (auditivos, visuais, táteis, olfativos ou gustativos) que proporcionam o desenvolvimento das operações cognitivas (atenção, percepção, memória etc.).

Uma vez que, no início do desenvolvimento infantil, a percepção, segundo Vygotsky (2008, p. 27), “está ligada imediatamente à motricidade, que constitui apenas um dos momentos do processo sensório-motor integral e que, somente paulatinamente, com os anos, começa a adquirir uma notável independência e a libertar-se dessa conexão parcial com a motricidade”, isto é, a percepção da realidade vai progressivamente sendo modificada a mediada que a criança vai exercitando suas funções psicológicas superiores (linguagem memória, atenção).

Ao mostrar a caixa para criança de um ano e seis meses, ela ficou toda entusiasmada. Isso pôde ser notado no sorriso que ela emitia. A criança pegou a caixa e fez dela um pandeiro. Ao observar a ação da criança, pôde-se notar que ela gosta de brincar com coisas que emitem sons. Ao fazer a caixa de pandeiro, ela observou que a caixa-pandeiro não emitia muito barulho, então rapidamente a deixou de lado, porém, ela queria saber o que tinha dentro da caixa. Os primeiros objetos a serem retirado da caixa foram as caixas de leite. Quando a segunda caixinha de leite foi retirada, a criança em som de espanto disse: “Ooooooooooh!” Como se estivesse exclamando como a caixa era bonita, pois ela continha muitos adesivos, com a finalidade de atrair a atenção dela. Pôde-se observar que a criança além de expressar corporalmente, gestualmente seu contentamento, já está com a linguagem em desenvolvimento, pois consegue expressar algumas coisas pela fala. Para Vygotsky (2007), “quando começa a dominar a fala exterior, a criança principia por uma palavra, passando depois a ligar dois ou três termos entre si; um pouco depois, progride das frases simples para outras mais complicadas, chegando por fim ao discurso coerente composto por uma série de frases dessas; por outras palavras, progride da parte para o todo” (VYGOTSKY, 2007, p. 124).

Assim, o processo de internalização da fala ocorre gradativamente, inicialmente com um número pequeno de palavras; em seguida, com associações simples de poucas palavras, formando frases; e posteriormente formando frases mais elaboradas. Como a criança de um 1 e seis meses, está se iniciando nesse processo de internalizar os conceitos, sua comunicação ainda se dá por gestos, como veremos na descrição a seguir.

O próximo objeto retirado da caixa surpresa, foi uma latinha de margarina. Então foi dito à criança que a caixa de leite era carrinho, a criança apontou o dedo para caixinha de margarina e disse: “não!” “Esse bubu”. Percebe-se que a criança ainda aponta o dedo para objetos com a intenção de que alguém os pegue ou para indicar aquilo que ela quer dizer. Vygotsky (2007), em seus estudos, afirma que a criança tem como mediador a mãe ou alguém próximo, pois o mediador ao ver a criança apontar o dedo para um objeto, pega o objeto para a criança e lhe explica o que é e qual o nome do objeto, auxiliando assim na aprendizagem e no desenvolvimento da criança. Dessa forma, aos poucos, a criança percebe que a linguagem tem o papel de mediação na sua relação com o mundo exterior e a utiliza para atingir seus objetivos.

Logo após, foram retirados da caixa todos os brinquedos e a criança ao ver uma bola feita de lã disse: “boinha” e foi brincar com a bola. Em seguida, foi entregue a criança um livrinho que ilustrava o meio ambiente, então ele pegou o livro e foi folheá-lo. Pôde-se notar que a atenção da criança não permanecia por mais de cinco minutos em cada objeto. Desse modo, percebe-se que o excesso de estimulação externa (sons, vozes) chama a atenção da criança, justamente por ela ainda estar envolvida nas funções psicológicas elementares, que são mecanismos automáticos, e que com a intervenção cultural serão moldadas em funções psicológicas superiores, quando então a criança conseguirá focalizar sua atenção por mais tempo em alguma situação específica.

A segunda brincadeira realizada com a criança foi a do fantoche. Com o fantoche, foram imitados para a criança sons de animais como: cachorro, gato, vaca, leão. A criança foi atrás de cada fantoche dizendo: “Auau”, isso pôde ser possível, pois a criança se utilizou da imaginação, segundo Vygotsky (2007), a imaginação da criança surge a partir da ação, no momento de brincar, entendendo assim os fantoches utilizados na brincadeira.

Em seguida, a terceira brincadeira consistiu em contar uma história. Ao ler para criança, pode-se notar que ela não demonstrava interesse, pois estava brincando com outros objetos, mas a partir do momento que a história foi contada à criança por meio de imagens e de sons, imitando-se cada personagem da história, a criança demonstrou interesse e permaneceu quieta ouvindo a história. Em seguida, a criança começou a contar a história do seu jeito, com frases indecifráveis, do ponto de vista do código padrão linguístico, mas, para ela, a expressão do seu pensamento estava sendo realizada. Sendo assim Vygotsky (2007) explica que:

O pensamento e a palavra não são talhados no mesmo modelo: em certo sentido há mais diferenças do que semelhanças entre eles. A estrutura da linguagem não se limita a refletir como num espelho a estrutura do pensamento; é por isso que não se pode vestir o pensamento com palavras, como se de um ornamento se tratasse. O

pensamento sofre muitas alterações ao transformar-se em fala. Não se limita a encontrar expressão na fala; encontra nela a sua realidade e a sua forma. (VYGOTSKY, 2007, p. 125)

Nesse sentido, pensamento e palavra, se distinguem por possuírem características diferentes. A linguagem não abarca todas as manifestações do pensamento e o pensamento sofre muitas modificações para se concentrar mediante a fala. Portanto, a criança com menos de 2 anos de idade está no processo de consolidação do seu pensamento e da sua fala, e os fatores sociais e culturais possuem um papel fundamental nesse processo, pois a criança aprende e tem potencial para desenvolver os aspectos apresentados a ela. Desse modo, a criança observada está na passagem de uma vivência prática dos objetos para uma interação com o meio externo mediada pela linguagem.

A segunda observação foi realizada com uma criança de 4 anos. O marco desse período do desenvolvimento é a fase do mundo imaginário, principalmente pelo aprimoramento da linguagem. As brincadeiras nesse período buscam auxiliar a criança a entrar no mundo da fantasia, por isso escolhemos as atividades de faz de conta, desenho e montar história.

A primeira atividade consistiu no “faz de conta” e, para tanto, objetos foram levados para a casa da criança com a finalidade de construir um faz de conta. A criança ficou pensativa e isso pôde ser notado por que ela não teve atitude nenhuma quando lhe foi dito o que fazer com os objetos. Logo após, a criança indagou o que era para ela fazer com os objetos, então lhe foi dito que era para ela inventar algo. A criança, a princípio, demonstrou timidez, pois abaixou a cabeça e deu um sorriso. A atitude de não reagir de maneira automática, demonstra que a criança “pensa” antes de agir, ou seja, ela já consegue focalizar sua atenção de maneira consciente, e não mais de maneira automática como no caso de crianças menores de 2 anos.

Com o passar do tempo, a criança resolveu que faria a atividade, então disse que queria fazer um prédio onde ele guardaria seus brinquedos. Começou a manipular os objetos cantarolando uma música inventada por ele, pegou a tinta guache e começou a pintar toda a caixa com cores variadas. Quando terminou de pintá-la, pegou algumas figuras de pessoas, brinquedos e colou na caixa. Então disse que teria que esperar, pois tinha que secar.

Ao realizar essa atividade, pôde-se observar o agir da imaginação quando a criança utiliza a caixa para montar um prédio e depois prega nele figuras de pessoas e brinquedos. De acordo com Drago e Rodrigues (2009):

A imaginação pode ser vista como uma mola propulsora de novos sentimentos que associados à memória, ao pensamento e às emoções, contribuem para que o homem deixe sua marca social no mundo, bem como desenvolva novas ferramentas sociais tanto para o bem quanto para o mal, mas, acima de tudo, para mostrar seu potencial

criador que o difere dos outros animais, isto pelo fato de que o homem é o único animal que consegue planejar antes aquilo que colocará em prática depois, ou seja, planeja e concretiza seu plano (DRAGO; RODRIGUES, 2009, p. 52-53).

Sendo assim, a criança de 4 anos já utiliza processos como memória, pensamento, emoções para desenvolver algo por meio da sua imaginação. O processo de imaginação começa a se desenvolver desde a infância e progressivamente o ser humano o utiliza com a finalidade de criar coisas no mundo social.

A segunda atividade envolveu desenho e, para tanto, foi proposto à criança que fizesse um desenho de si mesma. O desenho começou pelos olhos; em seguida, passou um traço abaixo deles e desenhou as pernas com os pés e disse que estava calçado de chinelo e era como ele realmente estava. Nessa fase, a criança não está preocupada em representar o objeto de maneira semelhante ao que ele é, pois “as crianças não se preocupam muito com a representação; elas são mais simbolistas do que naturalistas e não estão, de maneira alguma, preocupadas com a similaridade completa e exata, contentando-se com indicações superficiais”. (VYGOTSKY, 2007, p. 135).

A terceira atividade proposta foi a de montar uma história, utilizando como tema o objeto construído na atividade de faz de conta. A atividade teve como início a seguinte história: “Havia um prédio abandonado que uma criança e seus pais haviam encontrado perto de casa, como o prédio era muito bonito, eles resolveram fazer de lá um local onde todas as crianças poderiam se encontrar e brincar juntas. Mas um dia”. Antes de prosseguir a história, a criança ficou questionando o porquê e para quê de tudo aquilo. Em seguida, prosseguiu a história: “Mais um dia umas criancinhas caíram da escada do prédio, porque ela era velha, as crianças correram lá em cima e ela desabou então um menino morreu e ninguém brincou mais lá”.

Pode-se notar que a linguagem tem um papel fundamental nesse momento, pois a criança utiliza os porquês para aprender a viver em um contexto social, não consegue ainda expressar a todo o momento aquilo que sente, porém, indaga sobre tudo o que de diferente acontece ao seu redor. Para Drago e Rodrigues (2009):

A linguagem funcionaria, então, como o elo que uniria todas as outras funções psicológicas superiores e a realidade existente, ou, dito de outra forma, pode-se dizer que tudo o que existe realmente existe por causa da linguagem, ou seja, “tudo o que nos rodeia e tenha sido criado pela mão do homem, todo o mundo da cultura [...], tudo é produto da criação e da imaginação humana” (DRAGO; RODRIGUES, 2009, p. 53).

Desse modo, é por meio da linguagem que a criança aprende a conviver no contexto em que está inserida, no mundo social ao que ela pertence. E o brin-

quedo tem um papel fundamental no desenvolvimento infantil, é por ele, que se dará a produção de uma nova relação entre o campo do significado e o campo da percepção visual, isto é, entre situações no pensamento e situações reais.

### **3 CONCLUSÃO**

A reflexão em torno do processo de aprendizagem e desenvolvimento recai principalmente na teoria sócio-histórica de Vygotsky. Por ser inovador nesse campo, Vygotsky é considerado um dos maiores teóricos do âmbito de desenvolvimento e aprendizagem, principalmente pela relevância que dá ao papel da linguagem e do pensamento na formação humana infantil. Para ele, pensamento e linguagem tem uma ação direta no processo de aprendizado “puxando” ciclos de desenvolvimento. Nessa concepção, pensamento e linguagem surgem da interação social, e, aos poucos, vão constituindo um novo modo da criança lidar com a realidade.

Nesse sentido, o brinquedo tem uma função privilegiada, pois é por meio de atividades lúdicas (brincadeiras) que a criança constrói o mundo interior e modifica o mundo ao seu redor. Desse modo, as atividades realizadas com as duas crianças (1 ano e seis meses e 4 anos) demonstraram como a criança, de acordo com sua faixa etária, lida com a realidade mediante as atividades propostas a elas. Dessa forma, verificou-se que o brincar evidencia como os processos cognitivos, especificamente pensamento e linguagem, se desenvolvem e se potencializam por meio das brincadeiras.

Assim, as funções biológicas automáticas (reflexos) fazem parte da vida inicial da criança, sendo características relevantes desse período a atividade prática e a relação direta com os objetos, como percebemos principalmente nas atividades desenvolvidas com a criança de 1 ano e seis meses. Já com a criança de 4 anos, a estimulação e mediação por meio do brinquedo tem uma função primordial nesse processo, pois a criança passa a lidar com a realidade de maneira indireta, ou seja, mediada principalmente pelo uso da linguagem.

Portanto, a teoria vygotskyana entende a aprendizagem como um processo de apropriação da cultura pela criança, que corresponde ao processo de desenvolvimento psicológico produzido ao longo da história.

### **4 AGRADECIMENTOS**

Agradecemos às crianças que se envolveram com as brincadeiras e nos mostraram o quanto as teorias são necessárias para a compreensão da prática; aos pais das crianças que autorizaram a apresentação da prática e ao Centro de Ensino Superior de Catalão (CESUC) pelo incentivo à pesquisa, ao entender que esse processo contribui para a formação acadêmica.

## REFERÊNCIAS

- BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEXEIRA, M. de L. T. **Psicologias: uma introdução ao estudo da Psicologia**. 13. ed., São Paulo: Saraiva, 2002.
- DRAGO, R.; RODRIGUES, P. da S. Contribuições de Vygotsky para o desenvolvimento da criança no processo educativo: algumas reflexões. **Revista FACEVV**, Vila Velha, n. 3, jul./dez. 2009.
- RABELLO, E; PASSOS, J. S. **Vygotsky e o desenvolvimento humano**. Rio de Janeiro, 2006.
- SHAFFER, D. R. KIPP, K. **Psicologia do desenvolvimento: infância e adolescência**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.
- STERNBERG, R. **Psicologia cognitiva**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul, 2012.
- VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- \_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.



## Parte III



# 24

## CAPÍTULO

### **A CONGADA E O MITO DO ACHAMENTO DA SANTA DO ROSÁRIO: PRIMEIROS ESTUDOS<sup>1</sup>**

*Cássio Ribeiro Manoel<sup>2</sup>*

*Maria Helena de Paula<sup>3</sup>*

Resumo: Sabendo-se que o léxico é o tesouro cultural de uma dada comunidade, no qual se visualizam diferentes momentos de sua história cultural e social, o presente trabalho propõe um estudo do mito do achamento da Santa do Rosário, embasado nos esboços acerca do mito fundador proposto por Chauí (2007),

---

1 Este texto é uma versão com discussões mais elaboradas do resumo expandido de título homônimo, publicado nos Anais do I Conpeex da UFG/Regional Catalão, realizado em junho de 2015, em Catalão-GO.

2 Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão, Catalão-GO, Brasil, FAPEG

3 Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão, Catalão-GO, Brasil, FAPEG

E-mail de contato: cassim.ribeiro2@hotmail.com; mhp.ufgcatalao@gmail.com

constituído por palavras. Para tanto, esta pesquisa é desenvolvida mediante histórias contadas por dançadores da Congada de Catalão-GO, a partir de cantigas que regem as festividades em Louvor a Nossa Senhora do Rosário. Ademais, esta investigação, caracterizada pela pesquisa bibliográfica, apresenta os relatos sobre o mito do achamento, baseados nos estudos de Brandão (1985), e fazem alusão à história da Congada de Catalão, mais especificadamente à história de um dos ternos mais expressivos dentro da Congada, o “Moçambique Mamãe do Rosário”. Para isso, apresentamos uma cantiga que evidencia a questão do mito, inventariando algumas unidades lexicais por meio do expediente lexicográfico, para demonstrar brevemente a historicidade do referido mito. Para atender nosso intento, nos embasaremos em estudos lexicográficos, como de Biderman (2001) e Coelho (2008), dentre outros.

Palavras-Chave: Congada; Mito; Vocabulário.

Abstract: Because the lexicon is the cultural treasure of a certain community, in which the different moments of the cultural and social history of a society are visualized, this paper proposes a study of the myth of the *achamento* of the Saint of Rosary, grounded on the sketches about the founding myth, constituted by words, proposed by Chauí (2007). To this, this research is developed from histories told by dancers of the Congada of Catalão-GO, songs that lead the festivities in laudation of Our Lady of the Rosary. Furthermore, this investigation, characterized by bibliographical research, presents the reports about the myth of the *achamento*, grounded on the studies by Brandão (1985) and that allude to the history of the Congada of Catalão, more specifically the history of one of the more expressive *ternos* inside the Congada, which is “Moçambique Mamãe do Rosário”. Thereunto, we tried to bring a song that shows the matter of the myth, inventorying some lexical units through the expedient lexicographic vocabulary, which briefly shows the historicity of the referred myth. For our aim, We will count on the help of the lexicographic studies of Biderman (2001) and Coelho (2008), among others.

Keywords: Congada; Myth; Vocabulary.

## 1 INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta os resultados parciais da pesquisa acerca do mito do achamento da Santa do Rosário, que rege toda a festividade em Louvor a Nossa Senhora do Rosário na cidade de Catalão-GO, sendo que a real motivação para a presente pesquisa é a participação dos pesquisadores no âmbito da Congada desde a infância. A Congada de Catalão é uma manifestação religiosa e, ao mesmo

tempo, cultural, sendo uma forma de os dançadores dos ternos<sup>4</sup> que compõem a Congada prestarem seus louvores à Santa do Rosário por meio de suas cantigas e performances diversas, como danças, cortejos e representações dramáticas e religiosas. A Congada é a manifestação cultural que simboliza a persistência e a resistência da cultura negra numa sociedade constituída, na maioria das vezes, por brancos que acabam banalizando as relações desses grupos sociais, mesmo que a identidade negra esteja majoritariamente presente na festa e seja a sua principal motivação. Vale ressaltar que a Congada de Catalão acaba sofrendo com esse tipo de preconceito étnico, pois a festa em si é regida por brancos e o negro só tem o papel de dançar, repetindo suas performances de lutas historicamente presentes na constituição de tal manifestação cultural.

Essa manifestação, com acontecimento sazonal na cidade há ininterruptos 139 anos, tem origem africana, constituindo-se como uma festa em que os aspectos culturais e religiosos da população vêm à tona. Reconhece-se nessa festa uma manifestação de cultura popular que acontece na cidade, fazendo parte do cotidiano dos participantes. Machado (2002), em seu estudo acerca da cultura popular, nos faz compreender a cultura como forma de sentir as práticas do nosso dia a dia, pois,

a cultura é um modo específico de ver, sentir e representar o mundo em que se vive; para estudar as suas formas de representações culturais é preciso, antes de qualquer coisa, penetrar pelo interior de uma determinada realidade social, desvendar a lógica de como essas representações foram construídas e apresentadas ao público, o que pode estar presente nos gestos, na linguagem, nas práticas cotidianas de trabalho, lazer e religiosidade (MACHADO, 2002, p. 336).

Antes de nos remeter à Congada de Catalão, buscaremos compreender o surgimento dessa prática cultural. O ritmo da Congada surgiu na África, quando o reino do Congo passou a ser destruído por Portugal, vindo a representar a luta do negro pela liberdade, pois o título do Rei do Congo era de extrema importância e valor. No Brasil, o ritmo surgiu mais especificamente em Recife, um dos lugares onde desembarcavam os negros que vinham da África e um dos primeiros lugares onde houve a repetição do ritual da luta do negro contra o branco, em alusão ao ritual que era feito na África, representado por danças como a capoeira; daí teriam surgido as Congadas em vários lugares do nosso país, enfatizando a luta pela liberdade (RIBEIRO, 2014). O início dessa festividade na cidade de Catalão deu-se em meados de 1820, e não se sabe ao certo quando se iniciaram as homenagens à santa. No entanto, é notório que escravos semilibertos chegaram

---

4 Terno, nesse caso, são grupos de pessoas, homens e mulheres, crianças, jovens e adultos que dançam para louvar Nossa Senhora do Rosário.

na cidade quando esta ainda tinha o nome de Vila do Catalão. Eles vieram para trabalhar nas lavouras e trouxeram consigo suas crenças e costumes.

Com o passar dos anos, essas manifestações africanas passaram a se misturar com os ritos do catolicismo, formando o que chamamos hoje de sincretismo religioso, em que os participantes dessa festa louvam a Santa do Rosário e os seus orixás, entidades cultuadas nas religiões de matizes africanas, como a Umbanda e o Candomblé, sendo possível, por meio de algumas cantigas, ouvir cantorias que apresentam mensagens que reelaboram o momento da trajetória do negro da África para o Brasil ou até mesmo da importância da inserção da cultura, da crença e dos costumes africanos na cultura brasileira.

São várias as versões do início das festividades em Catalão. Robson Macedo (2007), mediante o estudo de jornais e entrevistas com (e de) participantes mais velhos, defende que a origem dos festejos se deu com um fazendeiro que migrou de Minas Gerais para a cidade por volta da década de 1860. Com medo da nova fase que se iniciava na cidade, prometeu à virgem que, se fosse bem-sucedido, como pagamento realizaria uma grandiosa festa em sua homenagem. Tudo deu certo em sua nova vida e, anos mais tarde, quando previa sua morte, passou a responsabilidade ao seu filho. Este se casou, mas, quando pretendia realizar a festa, o vigário da cidade não aceitou a homenagem à santa, alegando ser uma festa pagã, trancando a igreja e levando consigo as chaves. Isso não impediu que a festa acontecesse, pois a população arrombou a porta do templo e realizou a homenagem à Nossa Senhora do Rosário como tem feito até os dias de hoje.

Ritmos, danças, batuques e apitos anunciam na cidade algo determinante para a sua identidade cultural: a fé em Nossa Senhora do Rosário. A Congada de Catalão se perpetua há mais de um século, fazendo com que novos e velhos congadeiros saiam às ruas para expressar seus louvores à santa. O início da Congada foi uma conquista dos negros e afrodescendentes, que puderam celebrar sua fé longe dos cativeiros, fazendo com que os caminhos trilhados, movidos pela fé de um povo, passassem a expressar e a construir o sentido da vida, dos mistérios e da força que movem essa população devota.

A festa do Rosário, para muitos moradores de Catalão, é a forma de rompimento momentâneo com o cotidiano, pois o festejar muda a rotina da cidade, fazendo com que toda a população participante dessa manifestação cultural se prepare para vivenciar todos os momentos da festa, antes, durante e depois da celebração, quando a rotina da cidade volta ao normal, ainda que no “calendário religioso” da festa, os dez primeiros dias sejam o seu marco principal.

O ponto crucial deste estudo é a busca pelo conhecimento do mito que funda toda a festividade em Louvor à Senhora do Rosário. Para isso, recorre-se a Chauí (2007), que discute a importância do mito fundador, como o que exprime

linguagens que parecem ser novas, mas são repetições. Nesse sentido, tem-se o mito do achamento da Santa do Rosário que, durante as festividades em Catalão, é repetido nos rituais e os rege, uma vez que é por meio dele que a Congada vem se perpetuando até os dias de hoje. Dentre as várias versões contadas por dançadores, capitães, presidente da Irmandade, dentre outras pessoas mais velhas no âmbito da Congada, é que será tecida a concepção do mito dessa festividade usada nesta pesquisa.

Nesse contexto, Campos (1940 apud CHAÚÍ, 2007, p. 57) afirma que “criamos nosso mito. O mito é uma crença, uma paixão. Não é necessário que seja uma realidade. É realidade efetiva, porque estímulo, esperança, fé, ânimo. Nosso mito é a nação; nossa fé, a grandeza da nação”. No entanto, o mito se torna real, pois é aquilo que faz com que devotos e participantes da festa busquem cada vez mais viver a sua fé na Santa do Rosário, perpetuando essa manifestação cultural e religiosa.

Sabe-se que o mito é passado oralmente, de geração a geração, e que, supostamente, foi passado entre os negros escravos, tanto na África quanto no Brasil. Entre os dançadores da Congada, as razões de sua dança são religiosas, pois, para os poucos que conhecem o mito, é assim que conservam a sua crença, tradição e fé na Santa do Rosário (BRANDÃO, 1985). É por meio do mito que pessoas da Congada, em especial as mais velhas, mediante suas memórias, remetem outros congadeiros e estudiosos ao surgimento e ao como deve(ria) ser o regimento de toda a festividade, no cenário constante de mudanças próprias da cultura popular, especialmente a que enfrenta dinâmicas de espetacularização junto às culturas de massas que, com essa manifestação religiosa e cultural, convive e se relaciona.

O intuito deste estudo é apresentar resultados dos primeiros estudos da pesquisa de mestrado intitulada *Relações linguístico-históricas no mito do achamento da santa do Rosário: um estudo do “Moçambique Mamãe do Rosário” de Catalão-Goiás*, para o que são conclamados os estudos lexicais, com o fito de se construir um breve vocabulário. Considera-se, para este fim, que o léxico é o patrimônio vocabular de uma comunidade linguística ao longo da história, registrando e acumulando as representações dessa comunidade, uma vez que “o léxico tem sido relacionado com a memória humana” (ZAVAGLIA, 2012, p. 232), de modo que inventariar, descrever e discutir o léxico da Congada de Catalão é, então, uma maneira de conhecer o mito que a rege e, em certa medida, a memória que a constitui. Para isso, o material de estudo será uma cantiga executada pelo terno Moçambique Mamãe do Rosário que, na história da Congada, foi quem conseguiu retirar a santa do deserto e trazê-la ao âmbito do sagrado, isto é, a igreja.

Tendo em vista que o mito sustenta a festa em questão por mais de um século, é válido lembrar que, para Chauí (2007, p. 9), “um mito fundador é aquele que não cessa de encontrar novos meios para exprimir-se, novas linguagens, novos valores e ideias, de tal modo que, quanto mais parece ser outra coisa, tanto mais

é a repetição de si mesmo”. No enlaço das palavras da autora, nos dias principais do festejo (segundo final de semana da primeira quinzena do mês de outubro), o ritual é reafirmado, pois o Moçambique e os demais ternos que constituem a Congada vão até à igreja, o espaço do sagrado, onde estão a imagem de Nossa Senhora do Rosário e a Coroa, símbolos venerados nos rituais da festa, e os levam mediante cortejo para a rua, então espaço do profano, constituída, a partir dos rituais, como o espaço misto, sincrético, do festejo.

Com o andamento da pesquisa de mestrado supracitada, haverá de se demonstrar se o mito do achamento, contado nas memórias orais dos dançadores mais velhos, comporta ou não a historicidade dessa festa, sendo refeito todos os anos o ritual de retirada da santa dos locais sagrados para a rua. As proposições de discussão e diálogos teóricos do presente estudo, como Halbwachs (2006, p. 80), consideram que “é na memória histórica que temos que nos basear”, e é nessas memórias que se perseguirá o sentido dessa manifestação de cultura popular, tendo como base especificamente as várias linguagens que se circunscrevem ao terno Moçambique.

## **2 MOÇAMBIQUE E O MITO**

A Congada de Catalão é composta por 21 ternos de Congo, como Catupé, Congo, Vilão, Marinheiro, Marujeiro, Penacho e Moçambique, que trazem o colorido e dão sentido à festa de Nossa Senhora do Rosário. Entre eles, tem-se diferentes ritmos, vestimentas e performances, todos com sua importância nos diferentes rituais, uma vez que, em cada terno dançam homens e mulheres que cantam seus louvores à Santa Padroeira. Dentre todos esses ternos, o mais importante na abertura, na permanência e no encerramento dos rituais é o Moçambique, pois ele é o guardião dos mistérios e da Coroa, e aquele que conduz esses símbolos durante a Festa. Nesse sentido, os batuques das caixas, e os pulos e gingados da dança fazem com que os dançadores se tornem fortes e persistentes, pois, por meio da sua devoção, eles conseguem restabelecer-se diante dos conflitos do dia a dia, e seus repetidos gestos fazem com que se mantenham vivas suas memórias, para agregarem em si a força e a proteção da Santa do Rosário.

O Moçambique é o menor terno que compõe a Congada, com média de cinquenta a cem dançadores nos dias atuais – antigamente não havia mais que vinte dançadores. Historicamente, o Moçambique é o guardião da imagem de Nossa Senhora do Rosário e a acompanha em todos os rituais do festejo. Esse compromisso advém desde os primórdios do achamento da santa, sendo por muitos considerada a festa de Maria desde o princípio do mundo, afinal, como diz a lenda, foi o Moçambique quem a retirou do rochedo.

Vale ressaltar que na festa do Rosário de Catalão há dois Moçambiques, o Mamãe do Rosário e o Coração de Maria. O foco deste estudo é o Moçambique

Mamãe do Rosário<sup>5</sup>, que tem o dever de conduzir a imagem de Nossa Senhora para os momentos religiosos da festa, sendo considerado como a presença do sagrado em meio aos devotos. Já o Moçambique Coração de Maria é o que conduz a Coroa e o Reinado, tendo ele, dentro do festejo, um importante papel, pois a Coroa é o segundo símbolo de veneração e fé na festa.

Várias são as versões de como foi encontrada e retirada a santa do deserto. No entanto, a versão mais pertinente nos festejos de Nossa Senhora do Rosário de Catalão, e aquela seguida por dançadores e capitães, é a versão repassada como memória oral do grupo e de admiradores, proposta pelos estudos do antropólogo Carlos Rodrigues Brandão:

Uma santa apareceu na rocha, algumas pessoas conseguiam vê-la e outras não, o padre celebrava missa no local, levava grupo musical com o intuito de conduzir a santa para uma igreja, ela os acompanhava, mas no outro dia voltava para o rochedo. Foram várias tentativas da parte da igreja e da população, mas foi “Pai João” que visitou a santa e a reconheceu como mãe (mãe dos pretos), dali por diante ele arrebanhou um grupo de pessoas com alguns instrumentos retirados da mata, reproduziram um ritual próprio em frente à santa, conseguiram retirá-la e colocaram-na numa igreja, onde permanece até hoje (BRANDÃO, 1985, p. 84).

Esta é versão mais pertinente e aquela que comumente se repete entre os dançadores. Contudo, não se pode esquecer que a festa do Rosário de Catalão é oriunda do estado de Minas Gerais, no qual a festa tem um forte envolvimento com as práticas dos cultos africanos (Umbanda e Candomblé), cultuando-se não apenas a Nossa Senhora do Rosário, mas também os orixás, constituindo o sincretismo religioso. Ressalta-se que a Senhora do Rosário, na historicidade da Congada mineira, foi encontrada nas águas e não no deserto, fazendo alusão à Mãe das Águas, Iemanjá. Ainda que a festa de Catalão tenha sido oriunda de Minas, há uma diferença significativa entre elas na dança, na vestimenta, nas cantigas e performances, inclusive nas memórias que circunscrevem o mito do achamento da santa, o que concede diferentes formas de revivê-la e expressa diferentes sentidos de louvar a padroeira dos negros.

O Moçambique, na festa de Nossa Senhora do Rosário de Catalão, é de extremos importância e valor. Uma Festa do Rosário em Catalão sem o Moçambique não existe, pois, como forma de reafirmar o mito, é ele que carrega a bandeira, a Coroa e o Reinado para as cerimônias que compõem a festa, inclusive na Entrega da Coroa. Assim, embora todos os demais ternos reconheçam-se importantes na Congada de Catalão, nenhum outro pode conduzir os símbolos da festa, a não ser o Moçambique, por ser considerado o que tem integrantes mais

---

5 O primeiro autor do presente estudo é dançador neste terno desde a infância.

humildes, que são negros e os que mais conseguem eficácia diante da santa, pois, como remete Brandão (1985, p. 87),

são os Moçambique, mais pobres, mais humildes, mais mal arrumados e mais lentos do que os congos, os que conseguem uma eficácia plena diante da santa. São os negros de Pai João, sem recursos, mas “filhos da santa”, os que conseguem fazer-se acompanhar dela, depois de gastos os recursos do padre e sua gente.

O Moçambique, pela sua representatividade nos quadros ritualísticos da Congada, tende a fascinar a população com a batida peculiar dos seus tambores e demais instrumentos. As cantigas são entoadas para retratar a luta dos negros pela libertação e relembrar como foi encontrada a Santa do Rosário, considerada a “libertadora” dos negros e confundida, em algumas cantigas, com a Princesa Isabel, responsável por abolir a escravidão.

Com o intuito de compreender o surgimento das festividades de Nossa Senhora do Rosário por meio do mito que rege a Congada de Catalão, serão apresentados cinco verbetes para constituir um breve vocabulário. Este estudo é regido pela compreensão de que o vocabulário tem a função de apresentar um lema e sua significação de forma sucinta, em comparação ao dicionário. Para Coelho (2008, p. 21),

o vocabulário já é mais restrito se apresenta como um conjunto de palavras de um determinado campo, ou de um autor ou de uma obra. Normalmente, a informação apresentada num vocabulário é bem mais sucinta: depois do lema em entrada não aparece a taxonomia e no final do verbete não há abonações, como só acontece nos dicionários – praticamente os verbetes possuem apenas a entrada e a explicação, às vezes, exemplificação.

Diante disso, esses verbetes têm como *corpus* uma cantiga que caracteriza o mito e é entoada pelo Moçambique. Essa cantiga é a forma pela qual os dançadores expressam o linguajar do seu povo. Antunes (2009, p. 19) diz que “o povo tem uma identidade, que resulta dos traços manifestados em sua cultura, a qual, por sua vez, se forja e se expressa pela mediação das linguagens, sobretudo da linguagem verbal”. Com isso, compreende-se que as cantigas são a forma pela qual a Congada expressa sua devoção à santa.

A cantiga é um gênero musical que tem a função de mostrar os louvores à Santa do Rosário, nas novenas, nas missas e em outras formas de devoção, como os louvores feitos à padroeira. Compreende-se, pois, “em Catalão, que Nossa Senhora do Rosário é uma santa branca, de uma igreja sob o controle de brancos. No entanto, é padroeira dos negros que, em seu nome, produzem uma festa” (BRANDÃO, 1985, p. 88). Essa tradição é garantida não somente por meio das cantigas, mas por outros acontecimentos dentro da festa.

### 3 VOCABULÁRIO

Este estudo toma a Congada como manifestação de cultura popular, considerando a língua (a cantiga adiante apresentada) como expressão da cultura nas relações sociais, sendo indissociáveis a língua e a cultura. Assim, para compreender o linguajar desse grupo de congadeiros e entender os sentidos dessa manifestação cultural para a população, recorre-se a Fiorin (2003), que afirma que “não existe cultura sem língua; a língua, de certa forma, seria o que propicia a construção da cultura. Sem a língua não teríamos a cultura [...]; a língua seria, digamos, um modelo de estruturalidade para linguagens da cultura de maneira geral” (FIORIN, 2003, p. 72-73). No enlaço das palavras de Fiorin, pelas estruturas da língua podemos compreender as formas culturais de uma dada comunidade nelas representadas: no caso do estudo apresentado, trata-se de compreender a comunidade congadeira de Catalão e como se faz registrar, na sua linguagem, as memórias do mito do achamento da Santa do Rosário.

Considera-se, para o presente estudo, que a dinâmica da língua a faz paradoxal, pois ela só muda porque permanece; o seu caráter de imutabilidade dá-lhe garantias de que as mudanças por que passará não a farão se perder no tempo e lhe garante a sistematicidade e comunicabilidade. É um movimento de permanecer e avançar, porque a língua é um bem social, mormente conhecida pela cultura, mas assegurada pelas estruturas que a fazem sistema. Para Borba (2006, p. 81), “compreende-se a língua, o sistema, como fazendo parte da cultura e, ao mesmo tempo, ela é tomada como um espelho do restante dos dados culturais, cuja agudeza de imagem acarreta uma série de indagações capazes, em princípio, de resposta empírica”.

No entanto, a língua é a condição de existência da cultura; só existe para englobá-la, comunicá-la e transmiti-la, pois não haveria cultura sem uma língua que lhe servisse; é a cultura que se estrutura na língua, como o meio de demonstrar as representações culturais de uma sociedade. Em um de seus estudos, Câmara Jr. afirma que a língua é um fato de cultura como qualquer outro; integra-se na cultura e tem a função de expressá-la, pois a língua relaciona-se com os aspectos culturais (CÂMARA Jr., 2004).

A língua, como compreendida por Saussure e pela maioria dos pesquisadores, “é um sistema de signos que exprimem ideias” (SAUSSURE, 2012, p. 47), tendo ela as possibilidades combinatórias de manter vivos a gramática e o léxico. O léxico, como parte da língua nas suas múltiplas modalidades e gêneros, é o foco deste artigo: é pela compreensão do léxico nas cantigas e nas memórias orais de congadeiros que se procurará os sentidos para o surgimento dessa festa, especialmente pela compreensão do mito do achamento da santa do Rosário.

Seguindo os pressupostos da tese do mestre de Genebra, para quem “a linguagem implica ao mesmo tempo um sistema estabelecido e uma evolução, a cada

instante, ela é uma instituição atual e produto do passado” (SAUSSURE, 2012, p. 40), compreende-se que, com o nosso intuito de abarcar os estudos lexicais por meio das cantigas e considerando o léxico o conjunto de palavras de uma língua, o seu estudo trará à tona a memória do passado vivenciada nos dias de hoje, pois “a língua é parte social da linguagem” (SAUSSURE, 2012, p. 46). A língua, no seio da sociedade, abarca os limites do pensar e do sentir, ampliando as possibilidades das relações humanas e de compreensão destas relações.

Na perspectiva de que língua e cultura são indissociáveis, Petter (2015) diz que “a linguagem é relativamente autônoma; como expressão de emoções, ideias, propósitos, no entanto, ela é orientada pela visão de mundo, pelas injunções da realidade social, histórica e cultural de seu falante” (PETTER, 2015, p. 11). Tal compreensão, aplicada ao nosso objeto de estudo, há de tomar o linguajar da Congada, especialmente as suas cantigas, como a maneira pela qual os dançadores expressam suas emoções e fazem seus propósitos diante da santa, conferindo sentido cultural, social e histórico à Festa de Nossa Senhora do Rosário.

Passando-se ao propósito de tecer as primeiras considerações acerca do léxico da comunidade congadeira, recorre-se a Coelho que, em seu estudo, diz que “o sistema de signos, correspondendo ao léxico, é o inventário das unidades significativas com as quais se representa o mundo perceptível – as palavras” (COELHO, 2008, p. 80), que podem ser faladas ou escritas. Assim, neste estudo, é a partir das memórias orais dos capitães, dançadores e participantes ativos da festa, que se buscará compreender o linguajar e a cultura dessa comunidade mediante as lexias que compõem o universo das memórias dessa população de congadeiros, especialmente ao evocarem histórias da constituição primeira das motivações da fé e dos rituais, notadamente sobre o mito do achamento da santa e relevância do terno Moçambique na tradição.

A linguagem é parte do cotidiano dos indivíduos porque, como meio de comunicação social, ela está presente nos pensamentos, nas práticas culturais e nas relações diversas que a sociedade cria e recria diuturnamente em sua constituição. Assim, cabe esclarecer que:

a linguagem pode ser definida inicialmente como qualquer processo de comunicação [...]. Também pode ser compreendida como a faculdade que os homens têm de se comunicarem utilizando um sistema semiológico socialmente elaborado, existindo sob forma de memória coletiva e à disposição das pessoas de uma mesma comunidade lingüística (COELHO, 2008, p. 77).

Com o intuito de compreender o sentido do mito que rege a festa de Nossa Senhora do Rosário, passado de geração a geração por meio da memória dos integrantes mais velhos da Congada, ressalta-se que “nossa memória não se apoia na história aprendida, mas na história vivida” (HALBWACHS, 2006, p. 78), pois a

memória materializada na linguagem, ganha existência por meio dela e é plena de significados de vida, além de a memória se alimentar da história e vice-versa. É nesse sentido que será apresentado um breve vocabulário de uma cantiga entoada pelo Moçambique Mamãe do Rosário durante o festejo. Essa cantiga é do acervo pessoal do primeiro autor deste estudo, registrada na rua durante a evolução do terno.

Ao propor um estudo lexical acerca desta cantiga, busca-se compreender como a língua, que “é um sistema de signos específicos aos membros de dada comunidade” (FIORIN, 2013, p. 14), mostra nas cantigas a forma pela qual os dançadores expressam sua devoção à santa. Diante disso, se “é o léxico que fisionomiza a cultura” (BORBA, 2006, p. 81), podemos compreender, então, que o léxico das cantigas, das memórias orais sobre a Congada é, também, um patrimônio dessa manifestação de cultura popular.

Para a composição de um vocabulário, é notório lembrar a importância do léxico entre os principais constituintes do sistema linguístico. Coelho (2008) considera as lexias mediante um ato de fala do sujeito, como a representação da língua em uso efetivo nas interações, nos mais variados e múltiplos contextos socioculturais. Nesse sentido, far-se-á uma apresentação de lexias em uma das várias cantigas que compõem o repertório do Moçambique Mamãe do Rosário, mediante o expediente do vocabulário, no intuito de demonstrar a historicidade do mito que rege toda a festa.

Assim, como coloca Biderman,

qualquer sistema léxico é a somatória de toda experiência acumulada de uma sociedade e do acervo da sua cultura através das idades [...], embora o léxico seja patrimônio da comunidade linguística, na prática, são os usuários da língua – os falantes – aqueles que criam e conservam o vocabulário dessa língua (BIDERMAN, 2001, p. 179).

Para representar o léxico do grupo que compõe a Congada como um dos seus tesouros culturais, buscou-se nos relatos dos integrantes mais velhos da Congada a repetição sobre os rituais feitos durante a festa, relativos ao mito do achamento da Santa do Rosário; também, para estudar os vocábulos dessa cantiga com o intuito de demonstrar traços do mito, pois não se pode prescindir da construção de um diálogo social e cultural como essência para louvar e reforçar a fé na santa. De acordo com Borba (2006, p. 82), o léxico é entendido como o conjunto das palavras lexicais que fisionomiza a cultura porque a representa, fixa e transmite, o intuito deste estudo lexical é compreender e, na medida possível, permitir que outros compreendam a historicidade do mito do achamento.

Levando em consideração a diversidade vocabular desta manifestação cultural, Zavaglia, em um dos seus estudos, diz que “o léxico é enraizado aos costumes, às tradições, à moral de uma determinada cultura e de seus habitantes; ele

expressa uma visão de mundo particular de uma língua específica” (ZAVAGLIA, 2012, p. 232), e este estudo se recobre de salutar importância por buscar compreender, por meio do estudo lexicográfico, como esta comunidade de congadeiros mostra seus costumes, sua dança e sua devoção na Santa do Rosário.

Ainda de acordo com as concepções de Zavaglia (2012),

é o léxico, em forma de palavras e por meio da linguagem, que “conta” a história milenar de povo para povo; é o léxico que transmite os elementos culturais de um conjunto de indivíduos; é o léxico que “proíbe” manifestações ou então “incita”; é o léxico que “educa” ou “deseduca”; é o léxico que permite a manifestação dos sentimentos humanos, de suas afeições ou desagradados, via oral ou via escrita. É o léxico que registra o desencadear das ações de uma sociedade, suas mudanças, seu progresso ou regresso (ZAVAGLIA, 2012, p. 233).

É, pois, por meio das memórias orais e das cantigas da história secular deste povo congadeiro, recontada e recriada por gerações e para as gerações futuras, que se poderá compreender os muitos sentidos dos louvores referidos à Santa do Rosário na cidade de Catalão. Se as unidades lexicais do linguajar dos congadeiros é portadora de significados que deixam transparecer os momentos da história cultural desta sociedade, ratifica-se que “o léxico de uma língua natural constitui uma forma de registrar o conhecimento do universo” (BIDERMAN, 2001, p. 13) – no caso estudado, as cantigas entoadas durante o festejo são uma forma pela qual se busca registrar o léxico usado por esta comunidade de congadeiros por ocasião de seus festejos.

Como essa tradição tem forte influência da cultura afrodescendente, o Moçambique tem, também, uma característica para manifestar sua homenagem à padroeira da cidade. Na cantiga entoada pelo Moçambique Mamãe do Rosário no momento de retirada da imagem de Nossa Senhora da igreja, e de encontro com o terno de Congo, evidenciam-se as relações histórica e mnemonicamente construídas e que têm, no Moçambique, o precursor do mito.

A título de exemplificação, segue parte da cantiga entoada pelo Moçambique Mamãe do Rosário no ano de 2014:

A Senhora do Rosário,  
foi achada no deserto,  
Moçambique foi quem tirou,  
mais o Congo estava perto.

Nesse sentido, com o intuito de preparar um breve vocabulário, conforme definição linguística, seguem cinco termos mencionados nessa cantiga que apontam traços do mito:

ACHADA – *adj.f.* diz-se da condição da imagem santa de Senhora do Rosário, achada por dançadores do Moçambique e do Congo.

CONGO – *s.m.* terno que compõe a Congada, tendo como instrumentos caixas designando escravos do antigo reino do Congo.

DESERTO – *s.m.* lugar onde foi encontrada e retirada do rochedo a imagem de Nossa Senhora do Rosário.

MOÇAMBIQUE – *s.m.* menor terno da Congada, responsável por conduzir a imagem de Nossa Senhora para as ruas; designa escravo guerreiro originário do país de mesmo nome.

NOSSA SENHORA DO ROSÁRIO – *s.f.* santa festejada pela congada de Catalão; padroeira dos negros; aquela que tem sua imagem pintada na bandeira.

No entanto, o terno traz como vocabulário vários lemas com características do perfil cultural do grupo. Nesse sentido, há questões voltadas para o mito do achamento da Santa do Rosário, mostradas por meio da miscigenação cultural das formas ritualísticas feitas durante o festejo, e essa é a razão pela qual este estudo lexical possibilita distintas leituras desta cultura, porque corrobora variadas tendências, repaginando a historicidade dessa tradição catalana com forte influência da cultura afrodescendente.

Ao falarmos da historicidade da Congada de Catalão, é importante salientar que, por meio da organização de um breve vocabulário, podemos evidenciar uma manifestação de herança cultural com o fim de conhecer vestígios do mito do achamento da Santa do Rosário, um patrimônio-memória a constituir o tesouro cultural abstrato da língua, ou seja, uma herança de signos lexicais que apontam parte da constituição do acervo linguístico e cultural do português usado no Brasil, em especial no contexto no qual se insere o Moçambique Mamãe do Rosário, concebido neste estudo como uma manifestação cultural e religiosa, como homenagem à Senhora do Rosário, de um percurso histórico e linguístico de africanos no Brasil.

## 4 CONCLUSÃO

A Congada de Catalão é um campo rico de estudos, e este trabalho teve por finalidade demonstrar parte da tradição dessa manifestação religiosa. Por se tratar de considerações primeiras da pesquisa em andamento, este estudo carece de maiores aprofundamentos acerca do mito do achamento da Santa do Rosário. Fica evidente que o inventário lexical com vistas a constituir um vocabulário a partir de uma pesquisa bibliográfica, na tentativa de constar a versão contada por dançadores e capitães, é considerado o mais pertinente para o estudo do mito que rege as festividades de Nossa Senhora do Rosário em Catalão.

Acredita-se que foi alcançado o propósito de entender como a Congada se configura nos dias de hoje, com a luta para que permaneçam as formas ritualísticas dos primórdios desta festa e para que, apesar das várias modificações vivenciadas por esta manifestação cultural, ela encontre respaldo na concepção de cultura popular de cunho religioso, assentada no sincretismo afro-brasileiro, sujeito às dinâmicas sazonais e históricas que lhe são peculiares.

A festa do Rosário é o momento de ruptura do cotidiano, transformando-o e dando a ele um sentido especial, diferenciando-o de dias comuns. Todos os anos, a festa dá sentido a vidas e histórias, que buscam revivê-la para estar em dia com o sagrado.

A pesquisa, ainda em fase inicial de desenvolvimento, ganhará mais fôlego com a gravação de entrevistas, pesquisa de outras cantigas do Moçambique Mãe do Rosário e consultas aos diversos materiais impressos disponíveis no Museu da Congada. Contando com material mais abrangente, outras compreensões sobre o mito e o surgimento das festividades reforçarão a hipótese de que o vocabulário pode ser considerado uma ferramenta histórica, capaz de referenciar memórias e histórias, mitos e crenças, no eterno desejo de permanecer e avançar que matiza sobremaneira as relações humanas, especialmente aquelas inscritas na linguagem.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. A língua e a identidade cultural de um povo. In: \_\_\_\_\_. *Língua, texto e ensino: outra escola*. São Paulo: Parábola, 2009. p. 19-31.
- BIDERMAN, M. T. C. As ciências do léxico. In: ISQUERDO, A. N.; ALVES, I. M. (Org.). *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia e terminologia*. Campo Grande: UFMS, 2001. p. 13-22.
- BORBA, F. Léxico e herança social. In: MARCHEZAN, R. C.; CORTINA, A. *Os fatos da linguagem, esse conjunto heteróclito*. Araraquara: Unesp; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006. p. 81-96.
- BRANDÃO, C. R. *A festa do Santo de Preto*. Rio de Janeiro: FUNARTE; Goiânia: UFG, 1985.
- CÂMARA Jr., J. M. Língua e cultura. In: UCHÔA, C. E. F. (Org.) *Dispersos de J. Mattoso Câmara Jr.* Nova edição revista e ampliada. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004. p. 287-293.
- CHAUÍ, M. Mito fundador. In: \_\_\_\_\_. *Brasil: mito fundador e sociedade autoritária*. 7. ed. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2007. p. 5-10.
- COELHO, B. J. *Linguagem: lexicografia e ensino de português*. Catalão: Kaio Gráfica: Editora Ltda., 2008.
- FIORIN, J. L. *Conversas com linguistas: virtudes e controvérsias da linguística*. São Paulo: Parábola, 2003.
- \_\_\_\_\_. A linguagem humana: do mito à ciência. In: \_\_\_\_\_. *Linguística? Que é isso?* São Paulo: Contexto, 2013. p. 13-43.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. Tradução de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.

MACHADO, M. C. T. Cultura popular: um contínuo refazer de práticas e representações. In: PATRIOTA, R.; RAMOS, A. F. (Org.). **História e cultura: espaços plurais**. Uberlândia: Aspectus, 2002. p. 335-345.

PETTER, M. Linguagem, língua, linguística. In: FIORIN, J. L. (Org.). **Introdução à linguística**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2015. p. 11-24.

RIBEIRO, R. O congado e a fé na santa do Rosário. **O Congado**, Catalão, n. 6, p. 8-9, 2014.

SAUSSURE, F. de. **Curso de linguística geral**. 28. ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

ZAVAGLIA, C. Metodologia em ciências da linguagem: lexicografia. In: GONÇALVES, A. V.; GÓIS, M. L. de S. (Org.). **Ciências da linguagem: o fazer científico**. Campinas: Mercado de Letras, 2012. p. 231-264.



# 25

CAPÍTULO

## A REPRESENTAÇÃO FEMININA NA CONTÍSTICA DE AUGUSTA FARO: CORPO, EROTISMO E SEXUALIDADE

*Nívea de Souza Moreira Menegassi<sup>1</sup>*

*Luciana Borges<sup>2</sup>*

Resumo: O presente estudo faz um recorte do projeto de pesquisa intitulado “A representação feminina na contística de Augusta Faro: corpo, erotismo e sexualidade”, que aborda a necessidade de se conhecer a mulher, representada por meio da construção das personagens femininas nos contos escritos por Faro, sob a perspectiva de outra mulher. Também se busca a compreensão do enfrentamento da mulher com o Outro, no caso, o gênero masculino e a sociedade em geral. Por se tratar de uma pesquisa de natureza teórica, descritiva e analítica,

---

1 Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão, Catalão-GO, Brasil

2 Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão, Catalão-GO, Brasil.

E-mail de contato: nivea.moreira@gmail.com; borgeslucianab@gmail.com

adotou-se como metodologia a revisão de literatura sobre as temáticas gênero, corpo, erotismo e sexualidade. No mais, procedeu-se à seleção de três contos, sendo “A gaiola”, integrante do livro *A friagem* (1998), “A peste” e “Gertrudes e seu homem”, do livro *Boca benta de paixão* (2007), com a transcrição de trechos das obras e comparação das mesmas com a teoria sobre o assunto. Com a realização deste trabalho, pretende-se contribuir com os estudos literários sobre gênero, com a área de estudos literários e, em especial, proporcionar maior visibilidade à ficção goiana.

Palavras-chave: Representação feminina. Corpo. Sexualidade.

Abstract: This study presents part of a research project entitled “Women’s representation in storyteller Augusta Faro: body, eroticism and sexuality”, which addresses the need to meet the woman, represented by the construction of the female characters in stories written by Faro, from the perspective of another. It also seeks to understand how is the confrontation of the woman with the Other, in this case, the male and the society at large. Because it is a research with theoretical, descriptive and analytical nature, was adopted as methodology the literature review on the topics gender, body, eroticism and sexuality. For the rest, proceeded to the selection of three short stories, being “The Cage”, member of “The Big Chill” (1998), and “The Plague” and “Gertrude and her man”, of “Benta Mouth of Passion” (2007), with a transcript of excerpts of works and comparison of the same with the theory about the subject. With this work it is intended contribute to literary studies on gender, with the area of literary studies, and, in particular, provide more visibility to Goiás fiction.

Keywords: Female representation. Body. Sexuality.

## 1 INTRODUÇÃO

A história da mulher na literatura e na sociedade é de luta para se impor enquanto sujeito, e não objeto. Percebe-se que, apesar de os tempos mudarem, a mulher ainda sente a necessidade de autoafirmação perante si mesma e à sociedade.

De acordo com Goldenberg (2010) em *O corpo como capital: gênero, sexualidade e moda na cultura brasileira*, algumas mulheres conseguem sentir-se livres depois dos 50 anos de idade, após terem cumprido seus papéis como mães, esposas e profissionais. Depois de terem provado o seu valor perante o Outro, elas têm a oportunidade de serem elas mesmas e, conforme a autora supracitada, “ser eu pela primeira vez”.

Por meio da literatura, que revela a sociedade por manifestar a sensibilidade e as inquietações humanas, os desejos e conflitos existenciais, pode-se problematizar a identidade feminina por meio da representação de sua imagem. Nessa

direção, o presente projeto objetiva estudar a representação da mulher na ficção da autora goiana Augusta Faro Fleury de Melo, conhecida como Augusta Faro, a partir de postulados sobre a condição feminina na sociedade em temas como corpo, erotismo e sexualidade.

Augusta Faro é uma escritora goiana da atualidade, pioneira na poesia para crianças no estado de Goiás com os livros *O azul é do céu?* (1990) e *O dia tem cara de folia* (1991), ambos da Editora Kelps. Nacionalmente, a autora se tornou conhecida somente após a publicação do artigo-ensaio do crítico e escritor Roberto Pompeu de Toledo, articulista da revista *Veja*. Outro fator decisivo para seu reconhecimento literário nacional foi o fato de ter sido uma das escritoras escolhidas pelo crítico e escritor Luiz Ruffato para fazer parte do livro *25 Mulheres que estão fazendo a Nova Literatura Brasileira* (2004), publicado pela editora Record, São Paulo/Rio de Janeiro.

A trajetória literária de Augusta Faro, quando direcionada ao público adulto, teve como primeira obra o livro de contos intitulado *A friagem* (2001), publicado pela Editora Kelps, e, como segunda, o livro denominado *Boca benta de paixão* (2007), publicado pela Editora da Universidade Católica de Goiás em parceria com a Prefeitura de Goiânia-GO.

Após obter reconhecimento nacional, dois de seus contos – “As Formigas” e “Gertrudes e seu Homem” –, foram adaptados para o cinema. O primeiro conto “”tornou-se enredo para o curta-metragem “Dolores”, sob a direção de Fábio Meira em 2004, e “Gertrudes e seu Homem” recebeu adaptação em obra homônima produzida e dirigida por Adriana Rodrigues no ano de 2011.

Para a realização deste trabalho, serão analisados os contos “A Gaiola”, que integra o livro *A friagem* (1998<sup>3</sup>), publicado originalmente pela Editora Kelps, e “Gertrudes e seu Homem” e “A Peste”, pertencentes ao livro *Boca benta de paixão* (2007). A escolha da ficção literária de Augusta Faro como *corpus* desta pesquisa ocorre por se tratar de uma escritora goiana que vem se destacando no mercado da produção literária por enfatizar a mulher e a literatura fantástica. Assim, o tema de pesquisa proposto justifica-se pela necessidade de conhecer a mulher sob a perspectiva de outra mulher, e de descobrir como Augusta Faro apresenta a condição feminina a partir das personagens que cria.

Nos contos da autora, existem personagens femininas que se submetem à opressão do Outro, no caso, o gênero masculino, e também à sociedade. Há, ainda, personagens que se rebelam e tentam encontrar formas de libertação, seja por meio do corpo, da profissão ou da religiosidade. Portanto, é necessário refletir

---

3 A primeira edição do livro “*A Friagem*” é de 1998. Contudo, para realização desta pesquisa, será utilizada a 5ª edição, datada de 2001.

sobre a opressão sofrida por essas mulheres no cotidiano e sobre o enfrentamento das mesmas em relação ao Outro.

As personagens de Augusta Faro são marcadas por dúvidas, anseios, angústias, frustrações, traumas, solidão, alegrias, sonhos e expectativas. Além de retratar a intimidade feminina, a autora apresenta a mulher em um ambiente insólito, aproximando-se do gênero fantástico, revelando o sobrenatural que aparece impregnado pela sinestesia com cheiros, gostos e cores exóticas, carregado de maus e bons presságios.

Interessante destacar que a estrutura de alguns dos contos produzidos por Faro assemelha-se à de novelas, pois apresenta vários personagens secundários e subtramas, como, por exemplo, no conto “A peste”. A linguagem utilizada na maioria dos contos é regionalista e o espaço demonstra ser o interior do estado de Goiás, com a descrição das cidadezinhas e os hábitos próprios das pessoas dessas comunidades.

Como existem poucos estudos acadêmicos sobre a produção literária de Augusta Faro Fleury de Melo, a presente pesquisa proporciona maior visibilidade à sua obra e à literatura goiana, além de contribuir para outros estudos pertinentes à representação feminina.

## 2 OBJETIVOS

O objetivo principal deste trabalho é analisar a representação feminina nos contos “A gaiola”, integrante do livro *A friagem* (1998), e “Gertrudes e seu homem” e “A peste”, ambos do livro *Boca benta de paixão* (2007). Como objetivo específico, busca-se conhecer a construção das personagens femininas criadas por Faro, tendo em vista postulados sobre submissão ou transgressão diante da opressão pelo Outro, sejam estes o gênero masculino ou as regras estabelecidas pela sociedade patriarcal.

A partir deste estudo, pretende-se descobrir como as questões sobre o corpo, o erotismo e a sexualidade interferem no modo como a personagem feminina se comporta diante da opressão. Além disso, intenta-se contribuir para o desenvolvimento da área dos estudos literários, especialmente da literatura goiana, e, assim, proporcionar maior visibilidade à ficção de Augusta Faro.

## 3 MÉTODOS

Inicialmente, foram selecionados os contos a serem analisados. Posteriormente, partiu-se para a descrição dos mesmos, apontando as questões sobre a representação feminina, o corpo, a sexualidade e o erotismo. Por fim, foi feita a análise estrutural das narrativas.

Por se tratar de uma pesquisa de natureza teórica, descritiva e analítica, procedeu-se à revisão de literatura, contando com seleção de livros, artigos científicos, dissertações, teses e revistas especializadas na área, que contivessem informações concernentes à temática, por meio de buscas em bibliotecas físicas e virtuais, além da aquisição de material. Foram consultados teóricos como Octavio Paz, Georges Bataille, Elódia Xavier, Pierre Bourdieu, Gayatri Spivak, Judith Butler, Francesco Alberoni, Virgínia Woolf, Constância Lima Duarte e Luciana Borges, entre outros.

De posse de todo o material, foram realizados fichamentos para facilitar a análise dos dados colhidos. Por conseguinte, procedeu-se à comparação com as teorias vigentes sobre o assunto.

## 4 DISCUSSÃO

A literatura brasileira escrita por mulheres foi mantida às margens do cânone até meados do século XIX. Somente no século XX, mais precisamente na década de 1990, devido às grandes transformações culturais, sociais e econômicas trazidas pelo fenômeno da globalização e em decorrência das conquistas do feminismo, houve abertura para a produção literária feminina. Contudo, não se pode deixar de mencionar a existência de grandes escritoras que, apesar dos revezes sociais, conseguiram publicar suas obras e se fizeram reconhecidas, como Raquel de Queiroz, Hilda Hilst, Lígia Fagundes Telles, Nélide Pinõn, Clarice Lispector, Cecília Meireles e outras.

Alguns fatores sociais podem explicar o porquê de as mulheres terem ficado por tanto tempo afastadas do meio acadêmico. O preconceito fez-se presente desde o início da história do Brasil, e não se tratava apenas de preconceito de gênero, mas também socioeconômico e racial. Os colonizadores, detentores do saber e da cultura, reservaram a escolarização para a elite, formada por homens brancos abastados. Consequentemente, as mulheres, os negros e os membros da classe operária foram impedidos de frequentar as escolas, sendo banidos do meio acadêmico.

Imperava o pensamento de que não era necessário que as mulheres fossem alfabetizadas, uma vez que seu destino era cuidar da casa, do marido e dos filhos. As meninas provenientes de famílias mais abastadas eram alfabetizadas no lar, não para obterem cultura ou educação, mas para estarem preparadas para o casamento.

Com o passar do tempo, o magistério foi aberto para as mulheres pobres, uma vez que o trabalho era inconcebível para aquelas provenientes da classe alta, já que todo o seu tempo teria que ser dedicado à família. É interessante mencionar os documentos necessários à mulher para ingressar na profissão: “atestado de boa conduta, normalmente expedido pelo pároco, certa idade, além de autorização do pai ou do marido” (STAMATTO, 2002, p. 6). Ressalta-se que, na divisão sexual

do trabalho, o magistério foi liberado para as mulheres das classes operárias como ideal, tendo em vista o caráter maternal, imprescindível para cuidar das crianças.

Por esses motivos, historicamente a mulher foi considerada inferior ao homem no quesito intelectualidade. Estabeleceu-se a falsa identidade de seres portadores de corpos, mas destituídos de cérebro. Quando se atreviam a invadir o território masculino das letras, elas eram ridicularizadas a fim de permanecerem afastadas, de modo a perpetuar o domínio do cânone pelos autores “masculinos”. Esse pensamento perdurou por muito tempo, pois, até a década de 1930, quando Rachel de Queiroz lançou o romance *O quinze*, muitas pessoas duvidaram de que o mesmo tivesse sido escrito por uma mulher, conforme o próprio Graciliano Ramos afirma:

*O quinze* caiu de repente ali por meados de 1930 e fez nos espíritos estragos maiores que o romance de José Américo, por ser livro de mulher e, o que na verdade causava assombro, de mulher nova. Seria realmente mulher? Não acreditei. Lido o volume e visto o retrato no jornal, balancei a cabeça: Não há ninguém com esse nome. É pilhéria. Uma garota assim fazer romance! Deve ser pseudônimo de sujeito barbado. Depois, conheci *João Miguel* e conheci Rachel de Queiroz, mas ficou-me durante muito tempo a ideia idiota de que ela era homem, tão forte estava em mim o preconceito que excluía as mulheres da literatura. Se a moça fizesse discursos e sonetos, muito bem. Mas escrever *João Miguel* e *O quinze* não me parecia natural (RAMOS, 1980 apud DUARTE, 2003, p. 164).

Graças ao movimento feminista, houve uma quebra de tabus, uma verdadeira “transformação nas relações entre homens e mulheres”, de acordo com Duarte (2003, p. 151). E, ainda nas palavras da autora,

Pode-se dizer que a vitória do movimento feminista é inquestionável quando se constata que suas bandeiras mais radicais: tornaram-se parte integrante da sociedade, como, por exemplo, mulher frequentar universidade, escolher profissão, receber salários iguais, candidatar-se ao que quiser... Tudo isso, que já foi um absurdo sonho utópico, faz parte de nosso dia a dia e ninguém nem imagina mais um mundo diferente (DUARTE, 2003, p. 151).

Observa-se que, a despeito das inquestionáveis conquistas do movimento feminista, ainda no século XXI há grande preconceito em relação ao feminismo, a ponto de as mulheres sentirem certo receio de se associarem a ele e serem relacionadas a mulheres “mal-amadas”, solitárias, feias, revoltadas e “machonas”, ainda nos dizeres de Duarte (2003).

Torna-se imprescindível mencionar que o feminismo contribuiu para o descentramento do sujeito cartesiano, marcado pelo binarismo que tanto prejudicou a vida das mulheres. Em virtude do deslocamento do sujeito e sua consequente “descentralização”, tanto em relação ao seu lugar na sociedade quanto em re-

lação a si mesmo, provocada pelas drásticas mudanças ocorridas na sociedade, houve a fragmentação das identidades.

Conforme Hall (2001),

Um tipo diferente de mudança estrutural está transformando as sociedades modernas no final do século XX. Isso está fragmentando as paisagens culturais de classe, *gênero*, *sexualidade*, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais. Estas transformações estão também mudando nossas identidades pessoais, abalando a ideia que temos de nós próprios como sujeitos integrados (HALL, 2001, p. 9, grifo nosso).

O sujeito pós-moderno é caracterizado por não possuir uma identidade fixa, estabelecida não biologicamente, e sim culturalmente, em relação às diferentes situações vivenciadas. Considerando-se a pluralidade de experiências que o ser humano adquire durante sua vida, presume-se que, vez ou outra, haverá conflitos de identidade provenientes da “identidade mestra” de sua formação. Uma mulher poderá exercer seu papel de mãe, esposa, filha, profissional liberal, enfim, o que quiser ser, e, em cada uma dessas situações, uma identidade diferente aflora, de modo que não há lugar para apenas uma identidade.

Todo o movimento histórico e social que revolucionou o fim do século XX, mais especificamente a década de 1990, e que contribuiu para subverter o modo de pensar sobre as mulheres e a construção de suas identidades, atingiu o conceito de cânone. Segundo Zinani e Pollesso (2010),

A permeabilidade das fronteiras entre o canônico e o não canônico, entre a cultura erudita e a popular, a emergência e o reconhecimento de formas híbridas são manifestações que solaparam o mundo das certezas, promovendo a fragmentação e mesmo a desintegração do conhecimento literário enquanto tal (p. 17).

Nesse sentido, houve abertura para a mulher ingressar com maior intensidade no mercado literário, modificando a representação feminina construída pelos autores “masculinos”. Nas palavras de Borges (2013),

Os modos de representação do feminino em autores-homens e autoras-mulheres também divergem consideravelmente. [...] As mulheres de papel criadas por autores apresentam-se mais satisfeitas sexualmente e sonham em constituir uma família nuclear, consistente e feliz; já as autoras retratam protagonistas cuja aspiração se dirige para outros setores (BORGES, 2013, p. 88-89).

## 4.1 Augusta Faro e sua produção literária

A literatura goiana não possui destaque no eixo Rio de Janeiro/São Paulo, talvez devido à localização geográfica ou em razão da própria história de colonização do estado. Contudo, existem em Goiás grandes escritores conhe-

cidos nacionalmente, como Cora Coralina, Hugo de Carvalho Ramos, Bernardo Élis, José J. Veiga e Gilberto Mendonça Teles, conforme o autor acima mencionado.

Nesse contexto surge Augusta Faro, com sua ficção fantástica, paradoxalmente regionalista e universal, pois as questões levantadas sobre a mulher podem ocorrer em todas as esferas. As personagens femininas apresentadas por ela vivenciam problemas do cotidiano, expressam seus sentimentos diante das alegrias e obstáculos do dia a dia, e se manifestam diante da opressão de forma submissa ou transgressora.

Contudo, apesar de atualmente as autoras não encontrarem dificuldades em publicar seus livros, ainda é muito difícil realizar a distribuição dos mesmos. Na esteira de Borges (2013), isso ocorre porque as escritoras não têm acesso às grandes editoras, de forma que a circulação de seus livros ocorre de modo ineficiente, e seus escritos permanecem longe do grande público. Não fosse a publicidade gratuita alcançada por meio da publicação do ensaísta e articulista da revista *Veja* e do escritor Luiz Ruffato, os livros de Augusta Faro poderiam nunca ter feito parte de exames vestibulares de universidades federais.

No entendimento de Borges (2013), é imprescindível estudar Augusta Faro a fim proporcionar maior visibilidade à sua obra e contribuir para a realização do “trabalho de delinear a presença de escritoras vivas, verificando como se compõem o perfil e a imagem pública das ‘mulheres de letras’” (RAMOS, 2005 apud BORGES, 2013, p. 86).

Conforme Almeida (2009), a literatura de autoria feminina, especificamente a partir da segunda metade do século XX até a atualidade, possui como característica a escrita de temas de genealogia. Tratam-se de narrativas envolvendo mulheres descendentes ou ascendentes de uma mesma família ou que se relacionam dentro de outro contexto social.

Para a mencionada autora, literatura feminina genealógica é aquela

[...] geralmente narrada em primeira pessoa, em que a protagonista, num procedimento memorialístico, resgata ou estabelece uma relação especular com outra, ou com outras mulheres, relação esta, fundamental para um afirmativo e importante desenvolvimento identitário para todas elas. Esta relação especular, que se dá numa tensão permanente de identificação e separação, é vital para o descobrimento da identidade das personagens envolvidas (ALMEIDA, 2009, p. 12).

Observa-se essa característica na escritura de Augusta Faro para representação feminina, como, por exemplo, no conto “A peste”, um dos objetos de análise deste estudo. A autora inicia a narrativa apresentando a matriarca da família, Dona Fiúca, e sua neta, Flor de Lys, para, depois de um preâmbulo, inserir a fi-

lha, Rosalinda. O conto versa sobre uma doença misteriosa que atinge a todos os moradores de uma cidadezinha do interior, presumidamente a cidade de Goiás, dados os costumes retratados na trama.

Após falar sobre a doença, a autora faz uma retrospectiva para apresentar a história de vida de Rosalinda, mãe de Flor de Lys, por meio de processo memorialístico, apresentando o triângulo amoroso composto por Dona Ricota, Clara Luz e Tonho das Neves, desfeito por meio de magia. A autora ainda apresenta a história da família de Salomé.

É importante destacar que a estrutura de alguns dos contos produzidos por Augusta Faro assemelha-se à de novelas, como nesse caso. Os contos são formados por várias subtramas e diversos personagens secundários, como Kai Guttemberg, as freirinhas, Zé Gaucho, Seu Jardim Nunes da Cruz Barbosa, e por fim, as prostitutas chamadas “flores de lodo” no conto “A peste”.

Na narrativa em questão, a personagem Rosalinda é moça de boa reputação, que nunca havia se envolvido com homem nenhum, e que dedicava sua vida à igreja. Contudo, quando o Frei Luzeiro do Carmo chega à cidade, ela se apaixona perdidamente por ele e faz o possível para conquistá-lo, mas o monge resiste bravamente às investidas de Rosalinda. No conto, o corpo dela é comparado às labaredas do inferno a tentar o religioso e, por isso, foi alvo de açoite inúmeras vezes para se exorcizar o demônio que pensavam estar nele. Por fim, Rosalinda volta a ser uma “garota comportada”, rendendo-se à dominação da sociedade patriarcal.

A linguagem utilizada na maioria dos contos de Augusta Faro é regionalista. O espaço demonstra ser o interior do estado de Goiás, com a descrição das cidadezinhas e de hábitos próprios das pessoas dessas comunidades. No conto “A peste” aparecem elementos como o tocar do sino da igreja matriz, quando alguém falece ou para anunciar a próxima missa; a curiosidade das pessoas pela vida dos outros; e a arte de fazer remédios de plantas medicinais e de benzer as pessoas.

Colocou sua banquinha e a rede da menina embaixo da mangueira maior da praça, disposta a auxiliar aquele mal tão estranho, tão contagiante, de uma virulência quase sonora. A menina ajudava não só repetindo orações com a avó, como também cozia em banho-maria uma papa, uma espécie de cataplasma, amortecedor de ardência das peles daquela gente (FARO, 2007, p. 71).

No conto “Gertrudes e seu homem”<sup>4</sup> (2007), Augusta Faro exhibe uma representação da mulher contemporânea. Gertrudes, que é solteira, mora sozinha

---

4 “Publicado pela Editora Record, em 2004, na coletânea *25 mulheres que estão fazendo a nova Literatura Brasileira*, organizada pelo crítico Luiz Ruffato”. (Nota de rodapé transcrita da edição realizada pela Editora UCG, 2007).

e vive de seu trabalho, mas traz em si resquícios da opressão exercida pela sociedade patriarcal, mentindo a todos que é casada com um viajante. A personagem, ao falar de seu misterioso marido para suas freguesas, exalta as qualidades do suposto marido enquanto cavalheiro e amante perfeito. Isso é enfatizado por ela a ponto de praticamente todas as mulheres do lugarejo apaixonarem-se por ele, o que acaba provocando ciúme nos outros maridos.

Era sempre e sempre um martírio sem conta, de uma fundura custosa, aquele sofrido pelas senhoras e moças que visitavam o ateliê de costura de Gertrudes.[...] Quem andava com a alma cheia de musgo, zumbindo resignação dolorida de ciúme consistente, como aço, era cada marido, ou cada pai, ou cada irmão (FARO, 2007, p. 59).

Como se percebe, Gertrudes transita pelo erotismo do universo feminino, que se manifesta de forma diversa do masculino. Conforme Alberoni (1986, p. 26), “o erotismo feminino tem uma segunda raiz, de que se fala menos, ou de má vontade. Uma raiz que não é pessoal, individual, mas coletiva”. A sexualidade da costureira Gertrudes é representada fora dos padrões da época e da sociedade na qual está inserida, pois o seu marido Romão é um boneco confeccionado por suas próprias mãos.

Nesse ponto, abre-se um parêntese para um breve comentário sobre sexualidade cibernética ou o erotismo sem corpo, no qual as pessoas optam por sentir prazer sem nenhum envolvimento com o outro e, principalmente, sem tocar o corpo alheio, como se ele fosse indigno.

Esse sonho de contornar o corpo com a máquina, de poupar-se o medo do desnudamento, é encontrado em muitas narrativas da literatura ocidental, principalmente pela pena de Hoffmann e de Villiers de L'Isle Adam. Essas duas narrativas, com valor de mito, revelam o ódio feroz do corpo, a indignidade da mulher de carne, o júbilo do domínio sobre um outro, tanto mais submisso quanto não tem alma, interioridade, história (LE BRETON, 2013, p. 164).

Na atualidade, é possível viver um erotismo sem corpo, conforme afirma Le Breton (2013). Para tanto, utiliza-se como recurso a máquina, de modo que se tem o computador, no qual o indivíduo cria a identidade que deseja, moldada segundo seus próprios anseios, e a apresenta ao Outro. Jeudy (2002) salienta que

na realidade, a concepção orgânica e maquinal do corpo dividi-se entre a representação do autômato e os automatismos internos, cujos efeitos se veem sobre o próprio corpo. O autômato é uma negação paródica das emoções e sentimentos, e a concepção organicista do ser vivo, uma negação radical (JEUDY, 2002, p. 155-156).

O corpo é abordado nos contos “A peste” e “Gertrudes e seu homem” de forma diferenciada. No primeiro conto, o corpo da personagem Rosalinda é re-

tratado como objeto de coerção, enquanto os corpos das prostitutas são comercializados, objetos de exploração. Já no segundo conto, o corpo aparece como objeto de desejo, esbanjando sexualidade e erotismo, a ponto de contaminar toda uma cidade por meio das tórridas histórias de Gertrudes. Interessante notar que, em ambos os casos, os corpos são desprezados pela sociedade patriarcal que, apesar de sua hipocrisia, sente prazer ao contemplá-los e usufruiria deles se houvesse essa oportunidade.

Na contemporaneidade, grande parte das mulheres têm conseguido seu espaço na sociedade; entretanto, ainda existem alguns homens que as tratam apenas como um objeto a ser explorado e exibido. Conforme Perrot (2003, p. 14), “no palco do teatro, nos muros da cidade, a mulher é o espetáculo do homem. Muito cedo a publicidade soube combinar sua imagem à do produto elogiado”.

Pode-se citar como exemplo os jogadores de futebol que, tão logo alcançam o sucesso, passam a ser vistos com alguma modelo loura, magra e siliconada. Vale destacar que, nesses casos, apesar de a mulher se enquadrar nos padrões de beleza, o mesmo normalmente não acontece com o homem. Tem-se, portanto, o erotismo masculino ligado ao corpo, e o erotismo feminino ligado ao prestígio social e ao poder econômico, conforme Alberoni (1986).

Nesse sentido, aborda-se o conto “A gaiola”, extraído do livro *A friagem* (1998). O texto inicia com a narradora explicando a razão de seu casamento e consequente aprisionamento: “Porque minhas tranças estavam macias e lustrosas, a pele do meu rosto sabia a fruta veludosa, fresca e furta-cor, deitei-me naquele dia sob a telha de vidro da gaiola...” (FARO, 1998, p. 21).

Observa-se que a narradora atribui seu aprisionamento à sua beleza e ingenuidade, ao se envolver com um homem que ela julgava amável, cuidadoso e que poderia ser seu amparo; um grande erro que ela percebeu somente depois do casamento: “Foi esse o início de um destino esquerdo, que me marcou a testa a fogo e me fez arrastar uma banda do coração como um toco de carne empedrado pela vida afora” (FARO, 1998, p. 21).

Ao utilizar o termo “marcou a testa a fogo”, a narradora faz alusão ao costume de registrar os animais da propriedade: quando o fazendeiro adquire animais de grande porte, como vacas, bezerros, bois, cavalos e éguas, é costume levá-los ao curral e prendê-los ao tronco, praticamente imobilizando-os para receberem o sinal, a marca identitária que os diferenciará dos demais animais, para que possam ser reconhecidos, caso algum dia sejam extraviados.

Presume-se que a relação entre a narradora e seu marido já se inicia com um ato de violência, tendo em vista que a marca é feita com um ferro que, aquecido até tornar-se vermelho, provoca uma queimadura, espécie de tatuagem, quando encostado na rês. O processo é tão agressivo que o ar fica impregnado com um

forte cheiro de queimado, dando-se a entender que a narradora “ao deitar-se sob a telha de vidro da gaiola”, não sentiu nenhuma espécie de prazer no que, subentende-se, é sua primeira relação sexual.

A sexualidade feminina no texto não existe, sendo apresentada apenas como forma de satisfazer as necessidades do marido, incluída em um rol de obrigações da esposa, assim como cuidar das crianças, fazer a comida e arrumar a casa. A narradora tem a impressão de que, para o marido, o sexo com ela também faz parte de seus deveres como homem, pois o verdadeiro prazer era experimentado com as prostitutas.

[...] porque só ele quem pensava na casa e o resto era gente feita de barro duro e mole, mas que de alguma forma servia-lhe para ajeitar a cama, a mesa, o banho e as *necessidades mais urgentes*, porque as *derradeiras* podia arrumar nalguma esquina, de preferência naquelas casas onde as moças nem eram tristes nem eram alegres, mas deitavam tendo sempre um perfume adocicado nos dedos cheios de anéis de pedras de cores meio foscas [...] (FARO, 1998, p. 22-23, grifo nosso).

Assim, a personagem principal não tem nem nome, tal o destaque que a autora dá à sua inexpressividade, verdadeira impotência diante do poderio do marido, e conseqüente perda de identidade.

Naquele atropelo, nem sabia mais se seria eu aquela de tranças macias, com enormes riscos de fio de ouro ou se era aquela da parede suspensa na fotografia oval de minha tia, já entrada em anos, tendo um xale preto nos ombros e um véu cheio de buraquinhos e muito escuro lhe tapando o olhar e de fora os beijos que mais se afinaram, porque pararam de rir antes da hora (FARO, 1998, p. 22).

A violência simbólica sofrida pela personagem foi tão grande que ela não conseguiu resistir. A opressão minguou-lhe todas as forças e levou toda a sua alegria de viver. Ao comparar-se com sua mãe e sua bisavó, percebia que não tinha mais energia para trabalhar, tampouco para expressar sua revolta.

A pressão que o “homem de botas” exercia sobre ela era tão grande ao exigir o almoço no horário, ao ordenar que não se fizesse barulho durante as refeições, ao aliciar as empregadas que seu corpo se tornou imobilizado, de acordo com a tipologia dos corpos elaborada por Elódia Xavier, em sua obra *Que corpo é esse? O corpo no imaginário feminino*.

Para completar o quadro de depressão, a protagonista resolve viver em um quarto escuro. Nos dizeres de Faro (1998, p. 23, grifos nossos), “pouco é a minha valia e serventia agora e, por isto, passei a ficar no escuro, embora não chegasse *nem à metade da idade* de minha bisavó, que ainda vivia e num fio de voz orava e *danava* com as coisas das quais não apetecia”.

A literatura de genealogia, uma das características da literatura escrita por mulheres e da escrita de Augusta Faro, aparece fortemente marcada neste conto como forma de uma busca identitária. Nas palavras de Almeida (2009, p. 12), “as contradições inerentes à própria relação estão presentes no movimento que ambas fazem para, por um lado, se parecerem, servirem de exemplo uma a outra e, por outro lado, se diferenciarem e, assim, poderem seguir cada uma o seu próprio caminho”.

A personagem conta a sua história como uma espécie de depoimento, além de mencionar as histórias de sua bisavó e sua mãe, muito parecidas com a sua própria. Ao que tudo indica, até aquele momento, o destino das mulheres de sua família tinha sido a resignação ao patriarcado, a ponto de perderem suas identidades.

A vida daquelas mulheres resumia-se em criar os filhos e trabalhar em prol do bem-estar da família, além de se esconderem em lugares sombrios diante da intensidade da opressão. Sobre a bisavó sabe-se que “se cobria num canto do quarto escuro, como uma mancha no ermo”, conforme Faro (1998, p. 21-22); sobre a mãe, “nunca dormia e feita de sereno não cansava de trabalhar nas tarefas das agulhas, fazendo uns panos compridos, outros coloridos e enfeitando a casa da família inteira” (FARO, 1998, p. 23-24).

Após traçar este processo memorialístico, a narradora apresenta as suas descendentes, “as filhas das filhas que carreguei no ventre” (FARO, 1998, p. 24) e, com orgulho, conta que elas têm uma vida diferente, que são fortes e não se calam diante de seus maridos; pelo contrário, expõem e defendem suas ideias, não se deixam enganar e estão abertas a todas as oportunidades que o mundo lhes oferecer:

Elas abriram todas as janelas e vejo que o sol entra com vontade, deixando um rendado nas tábuas, de modo que os piados delas são fortes o bastante para que não as fechem na gaiola nem a dependurem no caibro mais alto da varanda, igual foi acontecido comigo e muitas mulheres de minha geração e de muitas outras gerações antes de eu nascer (FARO, 1998, p. 25).

Nesse conto, o corpo feminino é apresentado como objeto de vaidade e opressão do homem, de forma que a personagem se sente presa e vai morrendo aos poucos depois do casamento, o que é simbolizado por meio da metáfora de uma gaiola.

O tema do corpo explorado aparece nos contos “A peste” e “A gaiola” e, em ambos, a escritora apresenta o lado que a sociedade tenta ignorar: o sofrimento das mulheres marginalizadas, representando o desprezo com que são tratadas e a hipocrisia dos homens que usufruem dos corpos das prostitutas.

No primeiro conto, as prostitutas são as únicas pessoas a não serem contagiadas pela peste e, por isso, colocam-se a serviço da comunidade, preparando

comida e levando remédios, ou seja, tudo para aliviar a dor daqueles que, por preconceito e falso moralismo, agem como se elas fossem a escória da cidade.

Já no segundo conto, as prostitutas são retratadas como mães de família, que cuidam de seus filhos e, na correria da vida, esquecem-se de tirar seus anéis, tornando suas bijuterias opacas, como suas próprias vidas:

Naquelas casas onde as moças nem eram tristes e nem eram alegres, mas deitavam tendo sempre um perfume adocicado nos dedos cheios de anéis de pedras de cores meio foscas, pois muitas vezes quando lavavam roupa dos filhos se esqueciam de tirá-los e deixá-los sobre a mesinha de cabeceira junto ao chá de erva-cidreira, que é minguador do nervoso de cada dia (FARO, 1998, p. 23).

## 5 CONCLUSÃO

Conclui-se que a literatura escrita por mulheres é de suma relevância para a compreensão de sua exclusão da teoria literária. É importante salientar que, mesmo dentro do feminismo, houve padrões de diferenciação entre as mulheres, ao serem deixadas de lado as negras, as pobres, entre outras. De acordo com Zinani e Polesso (2010, p. 104), “é importante esclarecer que, entre as mulheres, a repetição do padrão de dominação também acontece, pois se pode diferenciar mulheres brancas de negras, de situação econômica mais ou menos confortável, letradas e iletradas, e os modos de dominação acontecem também nesses padrões”.

Queiroz (1997, apud ZOLIN, 1999, p. 27) afirma que o trabalho da crítica feminista está voltado para a desconstrução do caráter gendrado dos discursos de e sobre a representação. Borges (2013) reforça essa ideia ao mencionar que:

[...] as teorias críticas feministas e de gênero não pretendem descobrir a verdade do feminino e da feminilidade, mas de que maneira certos discursos supostamente neutros pressupõem que uma verdade exista e a transformam em parâmetro e essência do feminino, determinando agenciamentos políticos e identitários (BORGES, 2013, p. 80).

Assim, faz-se necessário continuar a reflexão sobre a questão da representação feminina, não para estabelecer uma classificação fixa do que é ou não feminino, mas para lutar contra a dominação que se impõe de forma desigual e natural. Assim, observa-se que a cultura não é formada com neutralidade, mas está carregada de intenções políticas e sociais, de forma que cada grupo luta para chegar ao poder e estabelecer seu domínio sobre os demais. Essa batalha é travada por meio da linguagem, uma vez que “o sujeito será produzido somente quando da passagem do imaginário ao simbólico, isto é, através da linguagem” (GARCÍA-ROZA, 2004 apud NARDI, 2007, p. 61).

Os discursos são formados para atingir os indivíduos, convencendo-os a ocuparem lugares determinados dentro da sociedade. Portanto, é imperioso refletir sobre os próprios papéis sociais e sua real significação, para que as identidades impostas não sejam passivamente aceitas.

Por meio do processo memorialístico, tem-se o conhecimento de quanto as mulheres sofreram e tiveram que lutar durante todos esses anos para se imporem enquanto sujeito. Nos contos selecionados para análise neste estudo, encontramos personagens femininas distintas entre si, mas que possuem como característica comum a opressão impressa pelo patriarcado em seus corpos.

No conto “A peste”, a personagem Rosalinda tentou libertar-se por meio do erotismo; contudo, como não obteve nenhum apoio, não conseguiu fazer-se ouvir e, por isso, voltou a curvar-se em submissão às normas da sociedade. No conto “A gaiola”, a protagonista foi tão massacrada que se transformou em um ser imobilizado.

A personagem Gertrudes conseguiu transgredir as regras sociais ao morar sozinha e ser responsável por seu sustento e, por meio do erotismo, conseguiu transmitir às demais mulheres da cidade a vontade de se sentirem desejadas, despertando-lhes a sexualidade adormecida. Contudo, devido às regras sociais, ela mentia sobre a existência de um marido.

Ao se considerar a representação feminina na obra de Augusta Faro, as personagens que se submetem à opressão do Outro e da sociedade patriarcal, bem como aquelas que conseguem se libertar, são de suma importância para a compreensão da situação da mulher dentro da sociedade atual. Entende-se, portanto, que, com o auxílio do estudo da representação feminina para a formação da identidade e da memória das histórias de vida das mulheres personagens dos contos, será possível a construção de uma cultura que ofereça oportunidades iguais para todas as pessoas, independentemente de sua genitália.

## REFERÊNCIAS

- ALBERONI, F. *O erotismo*. Tradução de Élia Edel. São Paulo: Círculo do Livro, 1986.
- ALMEIDA, L. Linhagens e ancestralidade na literatura de autoria feminina. *Ângulo*, Lorena, n. 117/8, 2009. Disponível em: <<http://www.fatea.br/seer/index.php/angulo/article/viewFile/248/205>>. Acesso em: 20 jul. 2015.
- BORGES, L. *O erotismo como ruptura na ficção brasileira de autoria feminina: um estudo de Clarice Lispector, Hilda Hilst e Fernanda Young*. Florianópolis: Mulheres, 2013.
- DUARTE, C. L. Feminismo e literatura no Brasil. *SciELO Estudos Avançados*, São Paulo, v. 17, n. 49, 2003. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&id=S0103-40142003000300010](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&id=S0103-40142003000300010)>. Acesso em: 13 jul. 2015.
- FARO, A. *boca benta de paixão*. Goiânia: Editora da UCG, 2007.

\_\_\_\_\_. *A friagem*. 5. ed. São Paulo: Global, 2001.

GOLDENBERG, M. (Org.). *O corpo como capital: gênero, sexualidade e moda na cultura brasileira*. 2. ed. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2010.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 6. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

JEUDY, H.-P. *O corpo como objeto de arte*. Tradução de Tereza Lourenço. São Paulo: Estação Liberdade, 2002.

LE BRETON, D. *Adeus ao corpo: antropologia e sociedade*. Campinas: Papiрус, 2013.

NARDI, F. S. de. *Um olhar discursivo sobre língua, cultura e identidade: reflexões sobre o livro didático para o ensino de espanhol como língua estrangeira*. 2007. 202 f. Tese (Doutorado em Teorias do Texto e do Discurso) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/ppglettras/defesas/2007/fabielestockmansnardi.pdf>>. Acesso em: 23 jul. 2015.

PERROT, M. Os silêncios do corpo da mulher. In: MATOS, M. I.; SOIHET, R. (Org.). *O corpo feminino em debate*. São Paulo: UNESP, 2003, p. 13-27.

STAMATTO, M. I. S. *Um olhar na história: a mulher na escola (Brasil 1549-1910)*. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2., 2002, Natal. Disponível em:

<<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema5/0539.pdf>>. Acesso em: 14 jul. 2015.

XAVIER, E. *Que corpo é esse? O corpo no imaginário feminino*. Florianópolis: Mulheres, 2007.

ZINANI, C. J. A.; POLESSO, N. B. Da margem: a mulher escritora e a história da literatura. *MÉTIS: história e cultura*, v. 9, n. 18, p. 99-112, 2010. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/metis/article/viewFile/998/1054>>. Acesso em: 13 jul. 2015.

ZOLIN, L. O. A literatura de autoria feminina brasileira no contexto da pós-modernidade. *IPOTESI*, Juiz de Fora, v. 13, n. 2, p. 105-116, 2009. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaipotesi/files/2009/10/a-literatura-de-autoria-feminina.pdf>>. Acesso em: 13 jul. 2015.

# 26

## CAPÍTULO

### **AS RELAÇÕES IDENTITÁRIAS DE GÊNERO NO ROMANCE O PUNTO CEGO, DE LYA LUFT**

*Solange Arruda da Silva<sup>1</sup>*

*Luciana Borges<sup>2</sup>*

Resumo: O trabalho que ora apresentamos é nossa proposta de pesquisa do mestrado, e tem como foco analisar o romance *O ponto cego*, da escritora Lya Luft, com algumas considerações sobre as identidades de gênero (homem e mulher) na obra. Nossa proposta visa observar e compreender a maneira como as relações sociais e, principalmente, familiares são estabelecidas pelas personagens, as quais se encontram inseridas num sistema social bastante opressor: o sistema patriarcal, que condiciona a figura feminina à ocupação de um espaço de desvantagem e desprestígio em relação ao homem; por isso nossas discussões se pren-

---

1 Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão, Catalão – GO, Brasil

2 Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão, Catalão – GO, Brasil

E-mail de contato: [solangearrudasillva@gmail.com](mailto:solangearrudasillva@gmail.com); [borgeslucianab@gmail.com](mailto:borgeslucianab@gmail.com)

dem, de maneira especial, à figura feminina. Assim, destacaremos de que maneira algumas personagens mulheres tentam assumir uma identidade em busca de sua própria autonomia. Vale destacar que nossa abordagem pauta-se na concepção de identidade como resultado das relações, das práticas sociais, e das interações discursivas dos indivíduos na sociedade. A metodologia por nós utilizada é de natureza descritiva, analítica e qualitativa, baseada em consultas bibliográficas. Para alcançar nossa meta, nosso trabalho contará com leituras teóricas de autores que abordam o assunto; leitura do *corpus* para coleta de dados e análise qualitativa. Assim, para melhor pontuar nossas considerações, apresentaremos uma pequena abordagem teórica sobre a identidade, a diferença, a identificação, o gênero, o patriarcado e o feminismo.

Palavras-chave: Identidade. Gênero. Patriarcado. Homem e mulher.

Abstract: The work that we present is our research proposal of master's degree that focuses on conducting an analysis of the novel *the blind spot*, the writer Lya Luft, weaving some considerations about the identities of gender (men and women). Our proposal aims to observe and understand the way social relations and, especially, families are established by the characters, which are inserted in a social system quite oppressive: the patriarchal system. A system that makes the female figure occupying an area of disadvantage and low status in relation to man, so our discussions concerning, in particular, the female figure. So highlight how some women characters try to assume an identity in search of their own autonomy. It is worth noting that our approach is based on the conception of identity understood as the outcome of relationships, social practices and discursive interactions of individuals in society. The methodology used by us is descriptive-analytical nature qualitative, based on queries. To achieve our goal, our work will include theoretical readings of authors that discuss the subject; reading the corpus for collecting data and qualitative analysis. So, for best score our considerations we will introduce a small theoretical approach on identity, difference, identification, gender, patriarchy and feminism.

Keywords: Identity. Gender. Patriarchy. Male and female.

## 1 INTRODUÇÃO

Nosso trabalho visa analisar o romance *O ponto cego* (2004), da escritora gaúcha Lya Luft, para observar e compreender como são estabelecidas as relações de gênero homem e mulher retratadas no supracitado romance. Assim, verificaremos como as personagens se comportam nas diferentes situações, mais especificamente naquelas que se dão no âmbito familiar, tendo como propósito, ainda, observar e entender o fenômeno da representação identitária feminina. A metodologia por nós utilizada é de natureza descritiva, analítica e qualitativa, basea-

da em consultas bibliográficas. Nesse sentido, faz-se necessário investigar como alguns teóricos abordam o assunto e quais suas concepções especialmente sobre o gênero, a identidade e o patriarcado e as lutas feministas para, posteriormente, realizarmos o estudo da narrativa. Para isso, propomos abordar alguns estudos realizados tanto por autores e teóricos nacionais como internacionais, o que nos oferecerá a oportunidade de compreender a configuração de tais conceitos em diferentes épocas e lugares, e por diferentes autores.

Tendo em vista a busca da autonomia como um fator decisivo no processo de representação das identidades femininas, bem como do lugar que estas ocupam ou irão ocupar em uma sociedade movida pela estrutura do patriarcado, faz-se necessário dedicarmos parte de nossos estudos às abordagens sobre o feminismo e suas principais reivindicações que, segundo a maioria dos estudiosos, eram veiculadas nos movimentos e organizações feministas, em vários países, na luta pela emancipação da mulher e na conquista de novos espaços, com o intuito de promover a descentralização da figura masculina até então tida como soberana. Dessa forma, poderemos melhor compreender como se dão as relações de gênero na obra literária em análise.

Para alcançarmos os objetivos propostos no projeto, utilizaremos vários métodos, os quais estão organizados em diferentes etapas de trabalho. A fase inicial consta da revisão bibliográfica de autores que versam sobre a temática aqui proposta, além da seleção das obras que fornecerão subsídios teóricos ao desenvolvimento de nossos estudos. Após esta seleção, realizaremos uma leitura com o intuito de relacionar as ideias e os conceitos descritos pelos autores para melhor compreensão e reflexão sobre os pontos a serem abordados durante a pesquisa. Após essa leitura, serão produzidos fichamentos para registro das ideias ou dos pontos mais relevantes discutidos pelos teóricos, tendo em vista que esses registros nos servirão de apoio na produção da dissertação.

Em seguida, faremos uma releitura do romance a ser analisado, coletando dados e registrando-os em forma de rascunho, iniciando, assim, a análise do romance em conformidade com as teorias estudadas. Então, realizaremos a escrita da dissertação, apresentando uma minuciosa discussão que contemple as abordagens teóricas que melhor situem os aspectos propostos no trabalho, elaborando, posteriormente, o relatório de qualificação e, posteriormente, centraremos nossos estudos para a finalização da dissertação e de sua defesa. Por último, realizaremos as devidas correções apontadas pela banca de defesa para entrega da versão final da dissertação ao programa do mestrado.

Por ser uma pesquisa de viés descritivo, analítico e qualitativo, a importância da metodologia escolhida recai sobre sua viabilidade e aplicabilidade ao *corpus* que já se encontra constituído. Assim, faremos apenas a descrição de partes da narrativa, as quais se localizarão no corpo do texto da dissertação como citação

direta ou indireta. É essa descrição que mediará toda a análise da narrativa, estabelecendo uma ligação com os textos teóricos estudados e selecionados. Vale esclarecer, ainda, que como nossa pesquisa se encontra em fase de desenvolvimento; destacaremos neste trabalho apenas os resultados que conseguimos alcançar com nossos estudos até o presente momento.

Mediante a análise aqui proposta para o romance *O ponto cego* (2004), de Lya Luft, faremos uma reflexão acerca das relações familiares das personagens (homens e mulheres) apresentadas na obra, na tentativa de compreender como elas são levadas a assumir sua(s) identidade(s) perante os valores e perante uma moral social e ética imposta por uma sociedade moldada na estrutura do patriarcado.

Vale esclarecer que o processo de formação da identidade (ou porque não dizer “das identidades?”), perpassa todas as fases da vida do indivíduo desde o momento do seu nascimento, e a família constitui-se como o primeiro motor que impulsiona essa formação e, no decorrer de sua existência, o indivíduo busca referenciais culturais, históricos e sociais para, assim, definir sua identidade, que é, então, condicionada por tais referenciais.

É sabido que a sociedade está em um contínuo processo de transformação, e com isso os valores tendem também a sofrer mudanças; porém, assistimos continuamente a uma tendência de cristalização de alguns desses valores, principalmente os que dizem respeito à sociedade regida pelo sistema patriarcal, em que a mulher é condicionada a ocupar o espaço privado que se limita ao ambiente e aos afazeres domésticos. Esse sistema social, como nos diz Piscitelli (2009), fundamenta-se na diferença sexual que se torna a base para estabelecer a opressão da mulher e sua subordinação ao homem. Em termos mais amplos, segundo a autora, “o poder patriarcal diz respeito à capacidade masculina de controlar o corpo da mulher para fins reprodutivos e sexuais” (PISCITELLI, 2009, p. 15). Assim, o patriarcado reserva para a mulher o mundo privado concentrado no espaço doméstico e, ao homem, o espaço público, da participação política e das decisões. Além disso, a mulher é tomada como objeto de posse do homem.

No romance *O ponto cego* (LUFT, 2004), encontramos essa vertente, pois as representações de identidades na obra configuram-se numa perspectiva de sociedade centrada na figura masculina, em que o marido exerce total poder e controle sobre sua esposa ao longo da narrativa, sendo o espaço doméstico o lugar próprio da mulher. Notamos, ainda, que as forças sociais externas interferem diretamente na vida dos personagens, mudando assim o curso de suas vidas, em especial, da figura feminina. Essas forças agem de forma opressiva, desestabilizando as estruturas de socialização e/ou vivência dos personagens, como podemos perceber nesta fala do narrador-menino: “Se eu era o definido precário, minha Mãe era a força negada: trazia entalada na garganta a pedra de sua anulação” (LUFT, 2004, p. 18).

## 2 IDENTIDADE E GÊNERO

Antes de passarmos às considerações propriamente ditas, faz-se necessário esclarecer que estamos desenvolvendo nossos estudos considerando que o indivíduo sofre um processo de mudança na forma de pensar e de agir, resultante dos contatos que ele estabelece com outros indivíduos na sociedade, assim, uma pessoa nunca está pronta e acabada, isto é, o processo de identificação e formação da identidade ocorre ao longo de sua existência. Para isso, utilizaremos em nossos estudos a concepção de identidade proposta por Hall (2006; 2011), para quem as identidades se constroem ou reconstroem por meio das relações sociais experimentadas pelas pessoas no decorrer de sua vida, mediante os valores sociais estabelecidos e mediante os discursos de outrem. Quanto à concepção de gênero, adotaremos os conceitos de Grossi (1998).

Hall (2011) nos apresenta um conceito de identidade considerando dois elementos: as bases discursivas que formam o sujeito e suas práticas sociais. Para ele, a identidade é o ponto de encontro entre os discursos e as práticas que tentam convocar os indivíduos para que assumam seus lugares como sujeitos sociais de discursos particulares, ou a identidade surge no ponto de intersecção entre os níveis rudimentares da identidade, dos *impulsos psíquicos* e das *práticas discursivas*. Segundo o autor, os impulsos psíquicos dizem respeito aos aspectos do eu interior da pessoa, de seus pensamentos e ideias; e as práticas discursivas são os discursos exteriores à pessoa, isto é, essas práticas são os diferentes discursos proferidos por determinado indivíduo a partir de sua interação com outros discursos de que ele toma conhecimento por meio de suas relações sociais.

Segundo Hall (2011), a identidade está numa estreita relação com a diferença, já que é por meio desta que a identidade se constrói. Assim, para ele a diferença é estabelecida na forma de presença ou ausência de caracteres entre uma e outra(s) pessoa(s). Logo, é por meio da relação com o outro, com aquilo que falta, com aquilo que é diferente que a identidade é construída.

Hall (2006) salienta que a identificação tem como resultado a constituição da identidade. Segundo ele, a identificação é construída a partir do reconhecimento de alguma origem comum que o indivíduo faz, ou de características que são partilhadas com outros grupos ou pessoas, ou, ainda, a partir de um mesmo ideal, e é a partir desse reconhecimento que a pessoa toma (ocupa) seu lugar na sociedade. Este estudioso ainda acrescenta que a identificação é um processo nunca completo: é algo que está sempre sofrendo modificações, é algo que se pode ganhar ou perder, isto é, ela pode ser sustentada ou abandonada. Nesse sentido, notamos que Hall (2006) concebe uma relação estreita entre identidade, diferença e identificação pois, para que a pessoa assuma uma identidade, supõe-se que ela passará primeiramente pelo processo da identificação, o que, por sua vez, poderá acontecer mediado pela diferença.

Em *Quem precisa de identidade?* (2006), Hall acrescenta que as identidades nunca são unificadas, mas fragmentadas, fraturadas e multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicas. Como podemos ver, o teórico considera que a identidade e a identificação estão num contínuo processo de mudanças. Assim, entendemos que os fatores que levam o sujeito a identificar-se como tal e qual em um dado momento de sua vida, muito provavelmente não serão os mesmos em outro momento, e sua identidade consequentemente também não se constitui como sendo a mesma de antes.

Segundo o autor, um dos constituintes da história de nossa sociedade que assegura essas mudanças são as próprias transformações ocorridas no final do século XX, as quais estão promovendo um deslocamento das identidades pessoais e, assim, abalando a ideia de que as pessoas têm de si mesmo enquanto sujeitos integrados, levando-as a uma perda do seu próprio eu, ou seja, essas pessoas já não são mais quem achavam que fossem, assim a sua identidade vai se configurando de formas diversas.

Por isso, Hall (2006) vê a importância de vincular as discussões sobre a identidade a outros processos e práticas que têm perturbado o caráter relativamente estabelecido de muitas populações e culturas. Para Hall (2006), esses processos seriam àqueles referentes à globalização, os quais coincidem com a modernidade e os processos de migração forçada do mundo pós-colonial. Segundo o autor, nós nos tornamos quem somos a partir da utilização dos recursos da história, da linguagem e da cultura, isto é, a nossa identificação e a nossa formação, enquanto sujeitos, estão vinculadas às mudanças históricas, aos recursos de significação da linguagem e aos aspectos culturais que partilhamos. Ainda, a identidade é a representação que realizamos ao longo de nossa existência, sendo que essa apresentação afeta a todos os indivíduos nas suas próprias particularidades, as quais podem sofrer constantes mudanças (HALL, 2006).

É notório que, quando falamos de identidade, nos remetemos ao sujeito dessa identidade e à sua subjetividade. Assim, Hall (2006), para mostrar sua posição a respeito da subjetividade, faz uma abordagem crítica da historicidade da identidade em *A identidade cultural na pós-modernidade*. Nesta obra, o referido autor destaca a problemática da condição do sujeito após o processo de descolonização, em especial, da África e da Ásia. Ele relaciona a história com a cultura e verifica que as identidades sofreram um processo de deslocamento, instalando sua crise, uma crise que acontece devido às profundas mudanças ocasionadas pelo próprio processo. Esta crise de identidade é definida por Hall (2006) como uma perda de sentido de si mesmo, que desloca ou descentraliza o sujeito tanto do seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmo.

Tal crise constitui-se como uma forma de questionar a historicidade dos sistemas de representação que são as identidades culturais, definidas a partir do fator de pertencimento dos aspectos da cultura étnica, racial, linguística, religiosa,

e acima de tudo, de uma cultura dita nacional. Nesse sentido, a noção de sujeito pós-moderno está para a acepção de identidade multifacetada, visto que o sujeito assume diversos papéis sociais em diferentes momentos, papéis estes que não são unificados ao redor de um eu coerente. Daí o motivo de Hall (2006) dizer que o sujeito é uma figura interativa, isso é, o sujeito é o resultado da sua interação com vários discursos, que podem ser antagônicos ou não. Por isso, esse teórico vê a necessidade de pensar a relação entre sujeito e as formações discursivas e sua articulação na formação da identidade.

Dessa forma, a subjetividade do sujeito, ou seja, sua consciência, acaba traindo a si mesma, pois a representação (a identidade que ora os indivíduos assumem) é, na maioria das vezes, construída a partir do lugar do outro, ou seja, mesmo tendo suas próprias vontades e opiniões, as pessoas são levadas a representar um papel que nem sempre condiz com suas convicções, mas sim com as do(s) outro(s), por isso, muitas vezes em seu dia a dia, em seus discursos, o indivíduo assume o ponto de vista do(s) outro(s) e não o seu, isto é, as relações discursivas o constituem enquanto sujeito e essa sua constituição nunca é uniforme (HALL, 2006).

Por isso o autor informa a importância de avaliar nos estudos sobre a identidade os mecanismos pelos quais os indivíduos (sujeitos) se identificam ou não com as posições para as quais são convocados, e como os indivíduos são convocados a ocupar seus lugares por meio das estruturas discursivas. Vale dizer que esses mecanismos contribuem, muitas vezes, para firmar e reforçar as desigualdades sociais, principalmente nas relações entre homens e mulheres, estabelecendo, conseqüentemente, conflitos que têm sua origem na distribuição desigual de autoridade e de prestígio entre eles. Nesse sentido, as relações entre homens e mulheres configuram uma relação de poder na qual a mulher se encontra totalmente submissa e dependente do homem. É essa vertente de identidade que iremos encontrar no romance *O ponto cego* (2004), de Lya Luft. Mas, antes de apresentarmos uma breve análise desta obra, se faz necessário abordarmos o gênero.

Conforme Scott (1995), o termo “gênero” parece ter surgido com as feministas americanas que queriam enfatizar o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo, sendo que este termo “indicava uma rejeição ao determinismo biológico implícito no uso de termos como ‘sexo’ ou ‘diferença sexual’” (SCOTT, 1995, p. 72).

As pesquisas feministas, segundo Scott (1995), pretendiam inscrever as mulheres em uma nova história, a qual iria contemplar suas experiências. No tocante ao gênero, este passaria a ser visto como uma categoria de análise. A mesma estudiosa destaca que o interesse das pesquisadoras feministas ia além da categoria de gênero, mas abarcava as distinções de classe e de raça, e ainda acrescenta que o termo “gênero” tem sido utilizado como sinônimo de “mulheres”, no entanto, segundo a autora, este termo é utilizado para sugerir que qualquer informação

sobre as mulheres pressupõe uma informação também sobre os homens. Assim, podemos afirmar que é na relação entre ambos que se dá a construção das identidades, de modo que, em nossos estudos durante o desenvolvimento de nossa pesquisa, analisaremos o lugar da mulher destacado no romance em consonância com a figura masculina.

Grossi (1998) define gênero como uma categoria usada para pensar as relações sociais que envolvem homens e mulheres, sendo que estas relações são historicamente determinadas e expressas pelos diferentes discursos sociais sobre a diferença sexual. Dessa forma, a estudiosa afirma que nós, mulheres, sempre agimos como mulheres socialmente programadas e não, como costumamos pensar, como mulheres biologicamente determinadas.

Louro (1997) nos lembra que o conceito de gênero não deve ser pensado como referência à construção de papéis masculinos e femininos; no entanto, essa concepção foi utilizada por muitos(as) estudiosos(as). A autora acrescenta que ao dirigir o foco para o caráter fundamentalmente social, os estudos feministas não tinham a pretensão de negar que o gênero se constitui com ou sobre os corpos sexuados, mas dar ênfase a construção social histórica produzida sobre as características biológicas.

Grossi (1998) nos apresenta um dado importante ao destacar que os estudos antropológicos, quando se referem ao gênero, estão se referindo apenas aos sexos masculino e feminino; assim, outras categorias como modernamente conhecemos (a saber: homossexualidade, travestilidade e transexualidade) não são mencionadas nesses estudos. Vale dizer que, embora reconheçamos a importância de se tratar de gênero numa abordagem que englobe essas outras categorias, optamos, neste momento, por focalizar nossos estudos apenas nas relações de gênero homem e mulher, uma vez que o *corpus* escolhido para análise contempla somente essas duas categorias.

### **3 O FEMINISMO NO REVÉS DO PATRIARCADO**

O sistema patriarcal é um modo de estruturação e organização da sociedade que há muitos e muitos anos tem deixado marcas nas relações sociais, configurando assim uma sociedade marcada pelos discursos falocêntricos e determinando um lugar de destaque e de prestígio para a figura masculina. Conforme Piscitelli (2009), o sistema patriarcal é um sistema no qual a diferença sexual serve como base para estabelecer a opressão e a subordinação da mulher pelo homem. Dessa forma, “tudo o que diz respeito ao mundo da casa é feminino e deve ser englobado pela mulher; mas tudo aquilo que pertence à rua ou é de fora, que fala da economia e da política, das formalidades, é masculino” (DAMATTA apud XAVIER, 1998, p. 27).

Quando falamos das relações sociais entre homens e mulheres, especialmente das desigualdades entre essas duas categorias de gênero, torna-se relevante pensar como os espaços ocupados pela mulher continuam restritos, revelando, assim, uma situação de discriminação. Piscitelli (2009) ressalta um dos principais argumentos que têm legitimado e alargado o distanciamento entre os sexos masculino e feminino, demarcando seus lugares e papéis de atuação: a vinculação entre qualidades femininas e a capacidade de conceber filhos e dar à luz, fatos que têm levado a considerar a maternidade a principal atividade atribuída às mulheres, fazendo com que o espaço doméstico e familiar seja visto como seu principal *locus* de atuação. Assim sendo, esse distanciamento tem como consequência as desigualdades entre ambos os sexos.

A autora destaca, ainda, que vários fatores contribuem para auxiliar na produção dessas desigualdades, como raça, classe social e aspectos culturais, esclarecendo que esse distanciamento se coloca, principalmente, no campo do trabalho e da família, onde temos as grandes diferenças salariais, onde a violência contra as mulheres tem sido cada vez mais frequente, sejam elas de natureza física ou psicológica e por diferentes motivos, e onde as disputas por espaços se tornam cada vez mais acirradas.

No primeiro capítulo de *O segundo sexo* (2009), Beauvoir faz uma interessante reflexão acerca do sentido dos termos “macho” e “fêmea”, os quais primitivamente eram referências feitas não só a outras espécies animais, mas também à espécie humana. Segundo a autora, o termo “fêmea”, quando fazia referência à mulher, carregava uma carga semântica pejorativa porque sua natureza estava ancorada no aspecto biológico. Assim, a maternidade e o casamento serviam como justificativa de existência das mulheres. Dessa maneira, os diferentes papéis assumidos por homens e mulheres foram, ao longo do tempo, estabelecidos de acordo com o aspecto biológico. Porém, Louro (1997) nos chama a atenção quando ela afirma que o conceito de gênero não deve ser pensado como se referindo à construção de papéis masculinos e femininos, pois ela acredita que essa concepção se mostra redutora e simplista, o que faz com que outras categorias de gênero sejam excluídas dos estudos feministas.

Nesse sentido, esses papéis e os lugares ocupados por homens e mulheres não deveriam priorizar suas características biológicas, mas estar ancorados em construções discursivas com o intuito de tentar diminuir ou romper com as desigualdades, a discriminação e os desprestígios de um sexo em relação ao outro, mais especificamente, do feminino em relação ao masculino.

Piscitelli (2009) nos lembra que os processos que conduzem à atribuição de espaços sociais diferenciados para homens e mulheres e à situação de discriminação feminina não são idênticos, todavia, segundo a autora, toda discriminação costuma ser justificada mediante atribuição de qualidades e traços de tempera-

mento a essas duas categorias de gênero, e esses traços são utilizados para delimitar seus espaços de atuação. Notadamente, grande parte da produção sobre a diferença entre homem e mulher, segundo Piscitelli (2009), foi realizada num momento em que se difundia o conceito de papel social, a partir da década de 1930.

Tentando romper com esses paradigmas, e na busca pela valorização do “segundo sexo”, como designa Beauvoir (2009), é que surgem as primeiras ideias e os movimentos de lutas feministas na tentativa de fazer com que a voz do dito “sexo frágil” seja ouvida e que se dê a sua emancipação, ainda hoje tão distante de ser totalmente alcançada – apesar de grandes conquistas já terem sido obtidas, como o direito ao voto, a ocupação de cargos de chefia e outros cargos que antes eram exclusivamente masculinos e o alcance a novas profissões, entre outras.

A primeira onda do feminismo, conforme Piscitelli (2009), ocorreu entre o final do século XIX e o início do século XX na América do Norte e em outros países, impulsionada pela ideia de direitos iguais à cidadania, o que pressupunha a igualdade entre os sexos. As feministas tinham como reivindicações o poder de voto, o acesso à educação e a possibilidade de ter posses e bens. E “será no desdobramento da assim denominada ‘segunda onda’ – aquela que se inicia no final da década de 1960 – que o feminismo, além das preocupações sociais e políticas, irá se voltar para as construções propriamente teóricas” (LOURO, 1997, p. 15).

Salienta-se que é nesse contexto que nasce a crítica literária feminista, vindo a ocupar, então, um lugar de destaque nos estudos sobre as relações de gênero, contribuindo assim para validar as conquistas e as lutas empreendidas pelas mulheres em prol de um novo sentido para sua existência. Autoras como Simone de Beauvoir, Jean Scott e Judith Butler foram fundamentais para o avanço dos estudos da crítica feminista e para o alcance de produções literárias que, futuramente, se destacariam por trazer temas tão caros às lutas empreendidas pelas feministas. Louro (1997) ressalta que a invisibilidade da mulher já vinha sendo rompida por algumas mulheres antes mesmo do ressurgimento do movimento feminista contemporâneo, de forma que muitas delas já exerciam atividades em espaços fora do lar: nos escritórios, nas lojas, nas escolas e nos hospitais.

A escrita literária das mulheres como uma etapa decisiva no processo de emancipação das mesmas, segundo Pavani (2012), constitui-se como um avanço rumo à autonomia e à visibilidade da mulher. Essas duas atitudes, a crítica literária e a escrita literária de mulheres, se configuram como tentativas de inscrever as mulheres na história da qual, por muito tempo, elas foram totalmente excluídas, isso devido ao modelo patriarcal e ao cânone masculino. Destacam-se no cenário nacional brasileiro da prosa literária do século XX as escritoras Marina Colasanti, Nélide Piñon, Lygia Fagundes Telles, Clarice Lispector, Helena Parente Cunha e Lya Luft. Estas autoras trouxeram temas considerados tabus em nossa sociedade, e com isso conseguiram promover uma crítica e uma reflexão

sobre algumas inquietações sentidas por grande parte das pessoas e, em especial, pelas mulheres.

Telles (1997) aponta que “a ficção feita por mulheres tem suas características próprias, é mais intimista, mais confessional: a mulher está podendo se revelar, se buscar e se definir, o que a faz escolher um estilo de mergulhos em si mesma [...]” (TELLES, 1997, p. 57). Essa literatura tem ganhado cada vez mais espaço na sociedade, transportando os discursos feministas para mulheres que não são escritoras, mas têm consciência dos problemas referentes à sua condição enquanto mulher, vivendo em uma sociedade ainda machista e preconceituosa. Logo, podemos dizer que as lutas feministas no campo literário como tentativa de combater as imposições patriarcais têm se consolidado de forma lenta, mas significativa.

Dessa forma, nosso interesse em estudar o romance *O ponto cego* centra-se em nosso desejo de compreender como as relações sociais e familiares são estabelecidas entre homens e mulheres nessa obra, e em que medida tais relações sofrem influências diretas do sistema social vigente: o sistema patriarcal.

#### **4 UM BREVE OLHAR SOBRE O ROMANCE O PONTO CEGO, DE LYA LUFT**

O romance em questão, publicado pela primeira vez em 1999, apresenta a história de uma família centrada na figura paterna em um contexto bastante opressivo. Toda a narrativa é contada a partir da perspectiva de uma personagem testemunha: um garoto de apenas 7 anos (filho de um casal) que possui um olhar adulto e, a partir desse olhar, avalia as atitudes das pessoas de sua família, principalmente as da mãe, com seus atributos de mãe cuidadosa, esposa submissa, excelente dona de casa e colaboradora nos negócios; e as do pai, um homem controlador, autoritário e machista.

As personagens do supracitado romance nem sempre ocupam um lugar de atuação que as conduzem à transgressão dos valores patriarcais. Vale destacar que a maioria dos personagens não recebem nomes próprios, assim são nomeados conforme o grau de parentesco com o narrador. Dessa forma, tais personagens são designados como: Pai, Mãe, Avó, Irmã, Tias e o Moço. Somente a irmã mais velha do Menino e seu tio paterno recebem nome próprio: Letícia e Fernando, este, apelidado de Nando.

As mulheres apresentadas por Lya Luft não apresentam um padrão único de identidade: temos a mulher casada e mãe, as solteironas-cinquentonas infantilizadas e felizes, a mulher dominadora, a jovem ousada e astuta e a mulher fascinada pelos padrões de beleza feminina. Porém, podemos notar que, em sua maioria, essas figuras femininas carregam marcas de alguma insatisfação tanto pessoal quanto social ao longo de sua existência, o que as leva à frustração, tornando-as,

assim, seres fracassados e decadentes. Algumas delas não questionam os lugares que ocupam e os papéis que são obrigadas a desempenhar, mas há outras, como bem salienta a própria escritora, dotadas de um olhar que “migrava para outras regiões” (LUFT apud SHARPE, 1997, p. 154): os espaços públicos, a liberdade e a autoafirmação, pensando para si uma outra vida.

O casal apresentado nesse romance tem uma vida conturbada e em constante descompasso, em que nem o amor nem o carinho ocupam um lugar privilegiado. Logo, a vida deles, podemos dizer, pode ser resumida a esta fala da Avó materna do garoto: “– Numa relação há sempre um que se curva e outro que comanda” (LUFT, 2004, p. 68). Vemos, assim, que a relação desse casal se configura da seguinte forma: a mulher é a pessoa que se curva e o marido é a que comanda. Observamos, nessa passagem, que mesmo a enunciação sendo feminina, fica evidente um discurso masculino, e acima de tudo machista e preconceituoso, o que nos leva a crer que a mulher ainda tinha arraigada em sua mente os valores patriarcais. Sendo assim, podemos concluir que o comportamento do casal é historicamente determinado pelo discurso patriarcal que tem como parâmetro de demarcação dos papéis sociais ocupados pelos dois personagens, a diferença sexual. Além disso, suas identidades só se definem a partir da ausência e da presença de um em relação ao outro, conforme destaca Hall (2011).

É válido salientar que o narrador do romance tem um papel fundamental no processo de estruturação dos fatos narrados e no processo de denúncia instaurado na narrativa: trata-se de um personagem que apresenta uma crise de identidade, o que o leva a assumir uma voz que grita e escancara a realidade opressora no ambiente familiar retratado, além de exercer poder sobre a história que inventa e que conta: “Aqui onde estou, nesta altura e deste ângulo, mexo com o tempo e o lugar, enfo personagens aqui e ali. [...] Aqui eu sou dono, aqui eu tenho o mando” (LUFT, 2004, p. 41).

Podemos constatar a partir dessa fala do narrador, que o termo “ângulo” sugere uma associação de oposição à expressão “o ponto cego”, que dá título à obra. O ponto cego é o lugar do invisível, ocupado pelos demais personagens que não conseguem ver o óbvio, o explícito, o que está ao redor porque foram educados e preparados pelos valores patriarcais para serem assim, enquanto o ângulo em que está o garoto é o lugar do visível, por isso sua visão é diferenciada e ele consegue ver além do óbvio. Logo, ele é o único personagem que não ocupa o ângulo do “ponto cego”, percebendo tudo o que se passa no cotidiano de sua família, observando atentamente, de uma forma racionalmente adulta, os comportamentos das pessoas.

A crise de identidade instaurada no consciente do narrador o leva a alimentar a crença de que ele tem poder de controlar o tempo, fato que o leva à urdidura do seu próprio destino: decide, então, que não vai mais crescer, sendo para sem-

pre menino, pois tinha medo de perder o carinho e os cuidados da mãe, além de não querer a vida de adulto que ele presenciava em sua família. O garoto ressalta que a realidade da mãe era tão esmagadora que ela tentava escapar inventando histórias, ainda que soubesse que um dia teria que decidir entre o sim e o não; teria que optar se queria continuar levando esta vida regulada pelo marido ou se buscaria uma nova vida. A mãe era uma mulher distanciada do seu próprio “eu”, vivendo uma vida que se limitava a cumprir com suas tarefas enquanto esposa de um homem egoísta e, de certa forma, também condicionado pelo sistema social vigente, o patriarcalismo. Essa mulher, além de exercer suas tarefas domésticas, auxiliava o marido nos negócios da família, o que nos permite notar que, em alguns momentos, ela se sentia angustiada por não conseguir executar tudo satisfatoriamente, às vezes falhando como mãe.

Do ângulo pelo qual observa, o menino vê a possibilidade de outra vida, em especial a da mãe. Assim, quando a filha mais velha do casal leva seu namorado para dentro da casa dos pais, a existência da mãe ganha um outro sentido, e isso a faz escolher uma nova vida. A entrada do rapaz naquela casa desperta na mãe um sentimento que a consumia e a fazia sentir-se feliz: “[...] os belos olhos de minha Mãe fitavam os braços fortes e quase lisos do Moço, e demoravam-se em sua boca amorosa” (LUFT, 2004, p. 128-129). Depois disso, o triunfo final: “Algum tempo depois ela foi embora. Foi tão singelamente como se essa partida fosse apenas uma etapa de uma viagem há muito iniciada, mais uma estação onde se troca de trem” (LUFT, 2004, p. 136). E um fato que mostra o ponto de vista da mulher é que ela tinha consciência da vida que levava e questionava-se sobre isso, deixando implícito o desejo de se libertar dessa teia que a mantinha presa, como podemos notar na seguinte passagem: “– Eu quero isso até o fim de minha vida, isso que tenho, isso que sou ou me fazem ser? Isso que me amarra e me prende e me seca – eu quero ser?” (LUFT, 2004, p. 42).

É notório que este desejo se concretiza no final da narrativa, com a mãe assumindo uma nova identidade: “[...] minha Mãe com audácia e dor se buscou e se achou, e se recusou a continuar pagando o injusto preço. E foi viver a sua história. Ela ao menos se salvou no chamado da vida. Ela finalmente para si mesma disse: Sim” (LUFT, 2004, p. 142). Dessa forma, a personagem figura como aquela que consegue transgredir o discurso patriarcal, evidenciando o questionamento dos papéis sociais de homens e mulheres no contexto histórico vigente.

Constatamos, dessa maneira, que essa tentativa de subversão aos valores estabelecidos pela sociedade, alcançada pela mãe do menino, torna-se peculiar na narrativa como processo de conquista de um novo espaço feminino, distante dos olhos do patriarcado. Esse fato sugere o fim do silenciamento da voz feminina retratada no decorrer de toda a narrativa. Porém, a fuga desta personagem não se configura como um processo emancipatório da figura feminina, visto que a narrativa não

apresenta de forma explícita a vida da personagem depois da fuga. Assim, o leitor não tem clareza do que aconteceu após a mulher abandonar os filhos e o marido, e tampouco sabemos se ela fugiu com o namorado da filha, o qual fugiu antes dela. Outro ponto de destaque da personagem que a autora nos apresenta, certamente como uma forma de questionar o estabelecido, é o seu não êxito na concretização dos papéis de mãe. Como suas tarefas eram tantas, vez ou outra ela falhava com o filho pequeno, não entrando no jogo de mãe e filho como bem demonstra o narrador: “Foi quando minha Mãe não procurou logo por mim naquele nosso jogo. Dessa vez ela não entrou na brincadeira: não se interessava mais” (LUFT, 2004, p. 15).

Uma personagem feminina que se configura como emblemática no referido romance é a avó materna do garoto, que não se deixa cegar totalmente pelos discursos e normas impostas pela figura masculina, mas se vê diante de um dilema: o grande medo de perder sua beleza feminina. Esse medo está tão arraigado em seu consciente que ela termina por ficar louca, tendo como destino final o manicômio. Sua loucura se configura no romance como uma espécie de fuga da realidade na qual ela vive para um lugar onde ela consiga se “achar” ou se esconder, como bem lembra o narrador: “Talvez o universo de Vovó agora seja um esconderijo de ar, um mundo aéreo onde ela, menina e feliz, não precisa dizer sim, nem não. Deixou de sofrer. Seu círculo estava fechado, ela vencera o tempo: a loucura lhe fizera mais bem do que todas as dietas, cirurgias e cremes” (LUFT, 2004, p. 51).

Uma representação identitária um tanto diferenciada aplica-se à segunda filha do casal, a quem o pai projeta um lugar masculino, de acordo com seus próprios desejos e sonhos: “Era ela o futuro, era o homem, herdeira da força, dos desejos e projetos, a futura diretora das empresas. Ela ia com o Pai, visitava com ele o escritório e as fábricas onde havia um capacete adaptado à sua delicada cabeça. A menina dos olhos do Pai, diziam” (LUFT, 2004, p. 17). Notamos que o pai decidira o futuro da filha, conferindo-lhe, inusitadamente, um papel masculino, conforme se observa no trecho citado. A imagem dessa garota a coloca, ainda, como um ser calculista, sem grandes sentimentos pelo irmão, pela mãe e tampouco pelo pai, com quem tinha uma relação de interesses, na qual, por conveniência da vida que levava, o pai se tornara seu cúmplice. Ela aceitava os projetos do pai porque sabia que futuramente seria beneficiada de alguma forma.

Todavia, essa personagem representa uma figura feminina decadente, uma vez que, mesmo sendo a filha querida do pai e tendo a promessa de um futuro brilhante, pois seu pai almejava colocá-la em um lugar de prestígio, um fato triste marca sua vida enquanto garota destemida e perversa: a fuga do namorado. Após esse acontecimento e sem saber os motivos que o levaram a tal atitude, a jovem passa os dias entristecida, com vestes de luto que simbolizam a sua dor e a sua decepção, e seu fim é marcado pela angústia de não saber se o namorado estava vivo, se fugira com sua mãe ou se o fizera sozinho.

Já as três tias do garoto, irmãs de sua avó paterna, são mulheres que apresentam uma identidade caracterizada pela solteirice e pela dependência umas das outras, e embora sejam pessoas adultas, apresentam uma forma infantilizada na maneira de ser. São mulheres que têm mais ou menos uns cinquenta anos, são alegres, divertidas e felizes, vivendo em seu “mundinho” restrito. O narrador nos fala que, na companhia das tias, o pai se esquecia do ser autoritário que era, não as controlava e se divertia com elas. Outra característica marcante na identidade dessas personagens é que elas eram tão semelhantes que às vezes pareciam ser uma só, e “falam ao mesmo tempo, dão as mesmas risadas, usam as mesmas roupas, e controlam uma às outras” (LUFT, 2004, p. 38).

Vale destacar que o pai do garoto, figurando como um ser emblemático do patriarcado, aparenta certa fragilidade, anunciada pelo narrador já no início da história. Segundo ele, o pai era um homem inseguro e medroso, o que o fazia agir como se fosse dono das verdades, controlando as pessoas de sua família e, conseqüentemente, exercendo sobre elas o seu poder masculino, principalmente em relação à sua esposa. O narrador-personagem relata que quando seus pais estavam fisicamente distantes um do outro, o pai telefonava a toda hora para a mãe, como se quisesse verificar que a ordem de sua vida não tivesse sido infringida (LUFT, 2004, p. 22). Nota-se, assim, o ponto fraco do pai: sua insegurança.

É válido dizer ainda, que a utilização do garoto como porta voz da trama narrativa, relatando minuciosamente todos os acontecimentos e analisando os discursos implícitos no comportamento dos demais personagens por meio de seu olhar clínico e com uma perspectiva absolutamente adulta, anuncia a nós leitores um novo recurso na narrativa de Lya Luft, uma vez que, em suas outras obras, essa voz narrativa é sempre feminina. Dessa forma, o pequeno infante percebe e avalia a todo o momento a condição de vida da mãe e a postura do pai para com a mesma, assumindo, assim, um discurso contrário ao do pai.

Lya Luft conjuga mais uma vez, em sua ficção literária, a tão triste realidade pela qual passa grande parcela das mulheres em nossa sociedade: uma vida de total submissão, apesar do empenho das mulheres em sua luta e na busca de sua autonomia. Um bom exemplo disso são as reivindicações femininas que aconteceram no período da Revolução Industrial pelo fato de muitas mulheres estarem submetidas a condições desumanas de trabalho. E hoje assistimos dia após dia uma outra realidade: as mulheres tentando conquistar seus espaços na sociedade, seja no campo das profissões, na divisão das tarefas, na ocupação de cargos políticos ou na educação dos filhos com o companheiro, entre outros.

Dessa forma, a construção de novas identidades configura a busca por uma nova significação pessoal, e supostamente para com sua imagem perante a sociedade, processo que acompanha cada indivíduo por toda a sua existência e que o faz escolher, dentre tantas as identidades possíveis, aquela que considera válida para seus diferentes estágios e situações da vida, conforme melhor lhe convêm.

No entanto, o que se passa no romance é que os personagens assumem suas identidades não da forma que lhes convêm, mas conforme exige a sociedade.

É válido ressaltar que os estudos sobre identidade não se esgotam no que se refere à discussão da problemática feminina, em especial, mediante a nova estrutura da sociedade atual, pois, como bem nos lembra Hall (2006), trata-se de uma sociedade globalizada em que a distância entre os espaços tende a ser cada vez menor graças à tecnológica por meio da qual as informações são veiculadas de uma maneira muito rápida. Márcia Hoppe Navarro, na apresentação da obra de Zinani (2013) *Literatura e gênero: a construção da identidade feminina*, apresenta uma informação que deixa a nós mulheres brasileiras felizes e animadas enquanto estudiosas do assunto. Segundo Navarro, o campo de investigação da problemática feminina está muito mais desenvolvido no Brasil do que na Europa e nos Estados Unidos.

Vale destacar que os romances de Lya Luft abrem espaço para esse campo de investigação, vindo ao encontro das necessidades atuais de reconhecimento do lugar da mulher na sociedade, um lugar que ultrapassa a esfera doméstica. Lya Luft lança mão de narrativas que retratam os conflitos existenciais próprios do homem moderno, privilegiando as personagens femininas que têm suas vidas marcadas pelos conflitos interiores, quais sejam: o medo, as dúvidas, as carências, as frustrações, os sonhos não realizados, os desejos reprimidos, os sentimentos de culpa e de inferioridade, e os anseios para cumprir com todos seus deveres. E isso tudo faz com que essas personagens deixem de viver uma vida completamente sua, sendo comandadas e vigiadas pelos ditames da estrutura social vigente da qual apenas algumas conseguem escapar, procurando desta forma estabelecer sua autonomia e sua própria alteridade. Assim, segundo Sampaio (1999), os mais recentes romances de Lya Luft fazem uma incursão pelo terreno íntimo e turvo da condição dos vínculos humanos: a inquietação com as fronteiras da própria existência.

## 5 CONCLUSÃO

Este trabalho procurou fazer uma breve explanação das relações de gênero (homem e mulher), demonstrando a identidade que algumas personagens assumem no romance *O ponto cego* (LUFT, 2004) a partir de suas relações sociais e familiares. Destacamos alguns comportamentos, em especial aqueles que se referem ao casal, numa tentativa de vislumbrar os apagamentos do “eu” enquanto sujeito social moldado por um sistema opressor, que coloca a mulher numa condição de extrema submissão em relação ao homem. Notamos que os papéis representados pelo casal no romance são tratados como diferenciadores de gênero, tal qual propõe o discurso patriarcalista, uma vez que a mulher é submissa e obediente ao marido e este é um homem controlador e autoritário. Ainda, a trajetória

de vida dessa mulher simboliza as angústias presentes entre o que lhes é exigido e o que as mulheres de fato conseguem cumprir dessas exigências, impostas pela sociedade e pelas instituições.

É notório que a fuga empreendida pela mãe do garoto no final da história simboliza sua recusa ao papel da mulher ditado pelo sistema patriarcal. O lar lhe afigura como um *locus* de sofrimento, aborrecimento e ao mesmo tempo um ambiente de total desencanto, enquanto o entusiasmo e encantamento pelo namorado de sua filha é a mola propulsora rumo a um mundo novo e desconhecido para ela. Notamos, ainda, que as identidades assumidas pelo garoto, por sua mãe e sua avó se constituem como o ponto de intersecção entre seus impulsos psíquicos (seus pensamentos e ideias) e as práticas sociais discursivas, conforme anteriormente descreve Hall (2011). Já as demais personagens assumem suas identidades somente a partir das práticas discursivas de outrem, mais especificamente, daquelas circunscritas ao discurso patriarcal.

Vale esclarecer que a análise aqui feita das posturas identitárias foca-se em alguns personagens, tendo em vista que uma análise mais ampla é nossa proposta para futuros estudos, e que a escolha da teoria aqui abordada centra-se no nosso intuito de tratar da construção da identidade tida como resultado das interações sociais e discursivas experimentadas pelos indivíduos ao longo de sua existência –, sendo esta a perspectiva abordada pelos estudiosos aqui mencionados. Nossos estudos se desenvolveram mediados por uma visão e uma perspectiva que vê, na superação das barreiras impostas ao indivíduo pela sociedade, uma condição para que este consiga afirmar sua autonomia e sua alteridade. Como exemplo, no romance está a figura da mãe, que consegue, de certa forma, se libertar dos padrões normativos do sistema patriarcal, no qual se encontra subjugada, e assume uma nova identidade pautada na sua consciência subjetiva, alcançando, com isso, uma nova significação para sua própria vida.

Lya Luft, com essa narrativa, faz uma reflexão sobre problemas comuns na vida das mulheres. A partir do romance, podemos perceber como as mulheres são obrigadas a cumprir com as determinações normativas da sociedade, e como elas podem, ao mesmo tempo, ser capazes de lutar por sua emancipação e autonomia, desfazendo assim as teias que cruzam os seus caminhos: um sistema opressor que as coloca em uma condição às vezes humilhante e desvantajosa em relação ao homem: o sistema patriarcal.

Nesse sentido, os descompassos em que vivem as personagens do romance analisado nos mostram como as estruturas da tradicional família patriarcal estavam sendo abaladas. Esse modelo de família que condena a mulher ao espaço privado da casa é significativamente criticado por Lya Luft nesta narrativa.

## REFERÊNCIAS

- BEAUVOIR, S. **O segundo sexo**. Tradução de Sérgio Milliet. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009. v. 2.
- GROSSI, M. P. **Identidade de gênero e sexualidade**. 1998. Disponível em: <[http://www.miriamgrossi.cfh.prof.ufsc.br/identidade\\_genero\\_revisado.pdf](http://www.miriamgrossi.cfh.prof.ufsc.br/identidade_genero_revisado.pdf)>. Acesso em: 23 jul. 2015.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. Rio de Janeiro: D&A, 2006.
- \_\_\_\_\_. Quem precisa da identidade? In: SILVA, T. T. da; HALL, S.; WOODWARD, K. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- LUFT, L. Masculino e feminino: um possível reencontro. In: SHARPE, P. (Org.). **Entre resistir e identificar-se: para uma teoria da prática da narrativa brasileira de autoria feminina**. Florianópolis: Editora Mulheres; Goiânia: Editora da UFG, 1997.
- \_\_\_\_\_. **O ponto cego**. 6. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.
- PAVANI, C. F. Enlaces entre o público e o privado na literatura de autoria feminina. In: ZINANI, C. J. A.; SANTOS, S. R. P. (Org.). **Da tessitura ao texto: percursos de crítica feminista**. Caxias do Sul: EDUCS, 2012.
- PISCITELLI, A. Gênero: a história de um conceito. In: ALMEIDA, H. B. de; SZWKO, J. E. (Org.). **Diferenças, igualdade**. São Paulo: Berlendis & Vertecchia, 2009.
- SAMPAIO, S. Nas fronteiras do inteligível: O ponto cego delineando um novo traço na ficção de Lya Luft. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, Brasília, n. 1, p. 7-10, nov. 1999.
- SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.
- TELLES, L. F. A mulher escritora e o feminismo no Brasil. In: SHARPE, P. (Org.). **Entre resistir e identificar-se: para uma teoria da prática da narrativa brasileira de autoria feminina**. Florianópolis: Editora Mulheres; Goiânia: Editora da UFG, 1997.
- XAVIER, E. **Declínio do patriarcado**. Rio de Janeiro: Record, 1998.
- ZINANI, C. J. A. **Literatura e gênero: a construção da identidade feminina**. 2. ed. Caxias do Sul: EDUCS, 2013.

# 27

CAPÍTULO

## CONSIDERAÇÕES LEXICAIS SOBRE BANGUELA E MONJOLO<sup>1</sup>

*Mayara Aparecida Ribeiro de Almeida<sup>2</sup>*

*Maiune de Oliveira Silva<sup>3</sup>*

*Maria Helena Paula<sup>4</sup>*

**Resumo:** É nosso intento apresentar uma abordagem lexical de banguela e monjolo, unidades lexicais inventariadas do “Livro de Registro de batizados da Paróquia Nossa Senhora Mãe de Deus (1837–1838)”, em que apresentam 11

---

1 Este texto é uma versão com discussões mais elaboradas do resumo expandido intitulado “Uma abordagem lexical de monjolo e banguela”, publicado nos Anais do I Conpeex da UFG/Regional Catalão, realizado em junho de 2015, em Catalão-GO.

2,3,4 UFG/Regional Catalão – LALEFIL; Mestrado em Estudos da Linguagem/UFG – Catalão (PMEL)

2,3 Bolsistas CAPES;

4 Bolsista FAPEG

E-mail de contato: may\_aparecida20@hotmail.com, maiune20@gmail.com, mhp.ufgcatalao@gmail.com.

(onze) ocorrências. Os múltiplos significados que estas unidades do léxico comportam encontram respaldo em nosso estudo, que se valeu de três recursos de análise: a observação dos elementos que se unem no âmbito frasal dando sentido a ele (cotexto); a consideração de elementos extralinguísticos (contexto) e a consulta a obras lexicográficas para o cotejo dos sentidos vários. Para cumprir nosso propósito, lançamos mão de autores da Lexicologia e da Lexicografia, ciências irmãs, com o fito de entendermos os procedimentos de análise para tais itens léxicos e também de estudos que versam sobre a Linguística Textual, importante auxiliar na compreensão de como o encadeamento textual propicia o entendimento das frases e do texto como unidade global plena de significado. Os procedimentos teórico-metodológicos nos conduziram à conclusão de que *banguela* e *monjolo* referem-se à etnia dos escravos.

**Palavras-chave:** Dicionário. Cotexto. Contexto.

**Abstract:** We intent to present a lexical approach of *banguela* and *monjolo*, lexical units inventoried of “Livro de Registro de Batizados da Paróquia Nossa Senhora Mãe de Deus (1837–1838)” that have eleven (11) occurrences. The multiple meanings that these lexical units support find support in our study, which used three analysis resources: the observation of the elements that are united in the phrasal context for giving meaning to it (cotext); consideration of extralinguistic elements (context) and the consultation of lexicographical books for the comparison of the various senses. To fulfill our purpose, we used the authors of Lexicology and Lexicography, close sciences, with the aim of understand analysis procedures for these lexical items and also of authors who relate to the Textual Linguistics, important in understanding how the textual chaining propitiates the understanding of sentences and the text as global unity full of meaning. The teorical-methodologic procedures made us conclude that *banguela* and *monjolo* refer to ethnic group of the slaves.

**Keywords:** Dictionary. Cotext. Context.

## 1 PRIMEIRAS PALAVRAS

É sabido que o léxico de uma língua configura-a como sistema semiótico e de comunicação; para que ela se efetive, é necessário que o falante tenha arcabouços lexical e gramatical suficientes para a concretização dos atos de fala. Deste modo, os itens léxicos e os gramaticais se adequam ao contexto frasal para que a oração seja plena de sentido e não prejudique o entendimento do interlocutor e do receptor e/ou leitor.

No entanto, faz-se mister ressaltar que, a depender dos contextos, as unidades lexicais podem evocar sentidos diversos, uma vez que na manifestação discursiva, que pode ocorrer pelo modo oral ou escrito, uma unidade léxica pode

assumir sentidos outros, a depender da cultura linguística da comunidade. Ainda, vale lembrar que é no léxico – inventário aberto – que essas mudanças são mais perceptíveis, porquanto os falantes, com certa regularidade, criam novos itens lexicais, excluem outros existentes, recuperam o sentido de alguns que caíram em desuso, incorporam estrangeirismos ao idioma e, não raro, os “adequam” ao português para que ele perca, minimamente, o *status* de forasteiro.

Para esta última asserção cabe aqui uma sucinta diferenciação entre o que é estrangeirismo e empréstimo linguístico. De modo geral, estrangeirismo, segundo Houaiss e Villar (2009), é “a palavra ou expressão estrangeira usada num texto em vernáculo, tomada como tal e não incorporada ao léxico da língua receptora [...]”, já o verbete empréstimo adota o seguinte significado “incorporação ao léxico de uma língua de um termo pertencente a outra língua [Dá-se por diferentes processos, tais como a reprodução do termo sem alteração de pronúncia e/ou grafia (*know-how*), ou com adaptação fonológica e ortográfica (*garçom, futebol*).]”. Em outras palavras, o empréstimo parece ser de livre arbítrio para o falante, já o estrangeirismo é de natureza social, e como tal, deve ser reconhecido e adotado mesmo que parcialmente pela comunidade de fala. Desta feita, um estrangeirismo pode se tornar um empréstimo, mas a situação inversa será mais difícil de ocorrer. O que entroniza um item léxico à condição de empréstimo linguístico é o fato de ele se fazer presente na fala dos sujeitos e se adaptar às situações morfofonêmicas. A partir de então, o novo item léxico será incluído no léxico corrente de uma comunidade de fala.

No que tange aos itens gramaticais ou gramemas, eles são indicadores de função gramatical e pertencem ao inventário fechado, com a função de se relacionar com os lexemas para que tenham sentido para o falante. Ademais, possibilitam a formação de novas lexias através dos afixos, sufixos e infixos (COELHO, 2008). No entanto, cabe dizer que, para este trabalho, não nos debruçaremos nos itens gramaticais, malgrado eles se façam presente no *corpus* em tela. Esta breve explanação serviu apenas para que fosse entendido o lugar dos gramemas nos estudos sobre a língua. Aqui, o enfoque será dado aos itens que compõem o inventário aberto, o léxico, entendido como o conjunto de palavras de uma língua, em um enfoque que contempla a Lexicologia e a Lexicografia, subáreas da Linguística que encontram no léxico os fios da trama para tecer os textos de uma língua e de seus sentidos.

Carece esclarecer que, segundo Biderman (2001), o termo palavra, embora seja o objeto de estudo da Lexicologia, não foi bem aceito pelos estruturalistas, pelos gramáticos gerativistas e pelos teóricos da sintaxe por ser ele de difícil conceituação. Por isso, utilizaremos aqui os termos item lexical, lexia ou unidade lexical para se referir aos itens analisados.

Respaladas nessa consideração, objetivamos discorrer acerca do sentido adquirido pelas lexias banguela e monjolo em um contexto de uso específico, qual

seja, em assentos de batizados de pessoas escravas, sejam elas crianças ou adultas. Vale aqui informar que para a realização desta abordagem lexical tivemos como *corpus* edições fac-similares do Livro de Registros de Batizados da Paróquia Nossa Senhora Mãe de Deus (1837–1838), que traz em seus fólios assentos de batizados de crianças brancas bem como de escravas e/ou filhos de escravos. Destacamos, também, que lidamos indiretamente com o códice por meio do acervo digital do Laboratório de Estudos do Léxico, Filologia e Sociolinguística (LALEFIL), da Unidade Acadêmica Especial de Letras e Linguística, UFG/Regional Catalão.

Para atingir tal propósito, estruturamos o texto da seguinte maneira: primeiramente, fundamentadas no estudo de autores que discorrem acerca do léxico, desenvolvemos ligeiras considerações; *a posteriori*, tratamos dos procedimentos metodológicos realizados para este estudo; por fim, propomos uma análise das lexias banguela e monjolo, com vistas a identificar os sentidos com os quais essas unidades foram utilizadas.

Assim sendo, acreditamos que este estudo se justifica por trazer à baila uma abordagem lexical que traz uma proposta inovadora não apenas por dar destaque ao item lexical, raramente contemplado nas escolas e universidades, mas também por selecionar como documento de análise um *corpus* do século XIX, que permitirá ao leitor o contato com a escrita da época e com um vocabulário que se distancia daquele observado em um contexto geral, não apenas por recuo no tempo, mas sobremaneira por fazer parte de um contexto de especialidade, um contexto religioso.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Se de acordo com Coelho (2008, p. 14) o léxico corresponde ao “inventário das unidades significativas responsáveis pela conceituação e representação do universo empírico natural e do sócio-cultural produzido pela atividade dos homens em sociedades”, parece-nos consensual que ocupe lugar de importância nos estudos da linguagem, notadamente naqueles que procuram a interface entre língua e cultura. Em outros dizeres, o léxico de uma língua, que compreende a lista de todas as palavras que surgem para dar nome e significado a uma nova realidade que se apresenta, resulta das interações do homem com ele mesmo e com o ambiente que o cerca e do qual participa.

Cumprе especificar, contudo, que nem todas as palavras nos remetem para o mundo da experiência, existem aquelas também que apontam para o próprio interior do sistema linguístico, desempenhando funções de caráter funcional e relacional dentro de um enunciado. É por este motivo que se convencionou chamar as primeiras de palavras lexicais, unidades lexicais ou lexias, enquanto que estas últimas são conhecidas como palavras gramaticais ou unidades da gramática.

Assim sendo, pertencem ao grupo das lexias os substantivos, adjetivos e verbos, e ao grupo das unidades da gramática, os artigos, os pronomes, as preposições, conjunções e advérbios.

Nesse sentido, observa-se que a língua é constituída por duas partes estruturais principais, o léxico e a gramática, as quais, juntas, permitem que a língua realize sua principal função, a de comunicar, por meio das operações discursivas. Isso porquanto não existe uma língua composta apenas por lexias, do mesmo modo, não há como transmitir uma mensagem sequer utilizando apenas de unidades da gramática, uma vez que suas funções são definidas justamente pelas relações estabelecidas com as unidades lexicais.

Faz-se mister ressaltar que esta lista de palavras que o indivíduo memoriza para se apropriar não se dá em sua totalidade no tempo e no sujeito falante. O registro mnemônico é fruto da elaboração longa e lenta de um esforço coletivo e, por isso, exige que seja aprendida e partilhada de acordo com a convivência com outros, em situação de interação. Por ser a linguagem um fenômeno especificamente humano, ela também é considerada um produto tipicamente cultural, matizado pelas relações sociais.

A discussão sobre língua e o ambiente extralinguístico encontram respaldo no léxico, porquanto é através dele que apresentamos o universo conceitual da realidade que nos cerca através da manutenção e, também, da renovação do léxico herdado ao longo da constituição histórica da língua. Nesse sentido, Biderman (1992, p. 399) elucida que

O léxico é o tesouro vocabular de uma língua, incluindo a nomenclatura de todos os conceitos linguísticos e não-linguísticos e de todos os referentes do mundo físico e do universo cultural do presente e do passado da sociedade. Esse tesouro constitui um patrimônio da sociedade, juntamente com outros símbolos da herança cultural. Ora, o tesouro lexical é formado por palavras, símbolos verbais da cultura. Parafraseando G. Matoré (*La méthode en Lexicologie*. Domaine français, 1972) pode-se afirmar que a palavra cristaliza o conceito, racionaliza-o e o socializa. Cristalizados os conceitos em palavras, eles são usados como instrumento de comunicação e interação social, podendo ser assim transmitidos às gerações seguintes. O repertório lexical perpetua, pois, a herança cultural através dos signos verbais. Por conseguinte, uma grande parte do nosso patrimônio cultural recebêmo-la dos nossos antepassados, os portugueses. E temos conservado, cristalizado sobretudo no vocabulário, como reflexo que o léxico é das abstrações conceituais. Convém enfatizar, como diz ainda Matoré, que as palavras não exprimem as coisas, mas a consciência que os homens têm delas. Contudo, os conceitos evoluem acompanhando a marcha da sociedade e as suas mutações. E o vocabulário vai acompanhando a marcha da sociedade e as suas mutações. E o vocabulário vai acompanhando e refletindo as transformações dos estados da sociedade. Assim é que, ao fazer a história das palavras, muita vez os linguistas fizeram simultaneamente a história da sociedade.

Os dizeres acima enunciados por Biderman (1992) encontram eco nas palavras de Vilela (1994, p. 14) quando este discorre sobre o elo existente entre língua, léxico e ambiente extralinguístico. Para ele, “o subsistema da língua [é o] mais dinâmico, porque é o elemento mais directamente chamado a configurar linguisticamente o que há de novo, e por isso é nele que se reflectem mais clara e imediatamente todas as mudanças ou inovações políticas, econômicas, sociais, culturais ou científicas”.

Depreendemos desta assertiva que o léxico está em constante movimento, reflexo da própria dinâmica que caracteriza o ser humano visto em sua constituição sociocultural. Assim, à medida que vão surgindo novas necessidades de comunicação, o léxico se põe à disposição para referenciá-las. E essa alusão pode ocorrer por meio da criação de novas palavras lexicais, através de empréstimos linguísticos ou pela ampliação de sentidos que uma lexia comporta. Importa lembrar que em um contexto de uso específico, uma unidade léxica pode variar o sentido e obter novos significados de acordo com a realidade da comunidade de fala que a emprega para se referir ao extralinguístico. No estudo em questão, importam, à primeira vista, as lexias *banguela* e *monjolo*, em seus sentidos primeiros, conforme encontramos nos documentos eclesiásticos catalanos.

Embora o léxico de uma língua se amplie constantemente e incorpore muitas lexias provindas de outros sistemas linguísticos (como por exemplo: *pizza*, *site*, *show* etc.) é mais corrente que sejam atribuídos novos sentidos às lexias que já estão em uso, isso porque uma palavra lexical pode não ter um significado único e absoluto, tendo sua significação dada de acordo com a situação em que ela está sendo usada, o que torna possível uma única palavra admitir muitos sentidos, revelando-nos uma gama de informações a respeito dos seus falantes e do ambiente em que é utilizada.

Todavia, é preciso não olvidar que léxico e gramática são formas diferentes e, ao mesmo tempo, interdependentes de se organizarem linguisticamente o pensamento, os sentidos, os discursos, razão por que qualquer prática de estudo e de ensino que priorize um destes subsistemas em detrimento do outro estará fadada ao insucesso. Todas as unidades léxicas só se realizam plenamente no discurso se se comportarem ao conjunto organizador das estruturas no eixo sintagmático – a gramática. E este subsistema só funciona plenamente a serviço das unidades de sentido para relacioná-las e com/para elas estabelecer coesão significativa no plano da comunicação.

Sabendo desta relação de interdependência entre os dois subsistemas da língua, é bom salientar que o uso concomitante do léxico e da gramática apenas é possível porque o falante utiliza da sua competência lexical e gramatical a parcela linguística armazenada mnemonicamente e posta em prática para a comunicação. O conjunto de signos e suas regras de funcionamento dos quais o falante utiliza

sem esforços na construção dos enunciados denominam-se léxico e gramática ativos; já o vocabulário e construções gramaticais utilizados por outrem e que não são de uso corrente do ouvinte, mas podendo ser compreendidos na íntegra por ele denominam-se léxico e gramática passivos (COELHO, 2005).

É por meio do léxico de uma língua que nos é dado conhecer aspectos da cultura, da história e da ideologia de um povo, pois “ele é um saber partilhado que apenas existe na consciência dos falantes duma comunidade.” (VILELA, 1994, p. 6). Assim, estudar o léxico de um povo é mais do que entender o sentido real de uma palavra; é, além disso, ter acesso a esse saber que é partilhado por uma comunidade, mas que pode ser alcançado por outros, fazendo-se, portanto, a porta de entrada para esse mundo.

Ainda no tocante à intrínseca relação estabelecida entre língua e cultura, Coelho (2008, p. 94) pontua que:

[...] se torna impossível aprender e ter o domínio de uma língua sem que se tenha aprendido e dominado concomitantemente o conhecimento de vários dos múltiplos aspectos da cultura que ela, língua, suporta e manifesta. Ter um profundo conhecimento das estruturas do sistema linguístico, ter um profundo conhecimento da gramática normativa, quase nada significa se não for acompanhado de um amplo conhecimento da cultura que a língua representa, de que é produto, revelação e depositária.

E para acessarmos esse saber contido em cada uma das lexias que compõem o léxico de uma língua podemos dispor de três recursos: *cotexto*, *contexto* e *dicionário*. O *cotexto* refere-se a todas as informações que a tessitura textual (oral ou escrita) nos oferece, ou seja, diz respeito ao *contexto linguístico*. No contexto, os itens léxicos e gramaticais se relacionam para adquirir sentido no *continuum* textual. A esse respeito, Marcuschi (2008, p. 244) assinala que “[...] o cotexto ou o dado linguístico não opera como fator invariante”, mas pensando pela perspectiva do gênero textual, uma unidade lexical pode ampliar seu sentido primeiro, o que determinará essa condição será a tipologia do gênero – formal ou informal. Percebemos, então, que o sentido global do texto apenas se torna compreensível porque é tecida uma rede semântica a partir dos seus elementos constituintes. O contexto, por sua vez, diz respeito ao *contexto situacional* e compreende todos os elementos externos ao texto, mas que permitem interpretar o enunciado, como: de quem é a voz que nele é enunciada, a quem ele se direciona, em que ambiente ele foi elaborado e em qual tempo social e histórico ele se situa. Marcuschi (2008) cita Dascal e Weizman (1987), para apresentar três pares de fontes de pistas conceituais, as quais faz-se mister saber:

(A1) contexto extralinguístico específico: traços específicos da situação referida no texto. (Suponha-se que um sujeito referido num texto tem o costume de almoçar no

restaurante Fasano de São Paulo. Isto leva a se poder inferir que ele gasta muito com cada refeição, que tem muito dinheiro etc. (B1) contexto metalinguístico específico: traços específicos das circunstâncias linguísticas relevantes para o enunciado em questão. (Por exemplo, a apreciação de determinada expressão como típica de dado idioleto de certa pessoa.) (A2) contexto extralinguístico “superficial”: suposições gerais sobre os traços de um dado conjunto de situações. (Por exemplo, no caso do restaurante Fasano, pode-se supor as pessoas que lá comparecerem, seus modos, seus trajas etc., algo assim como “os frames” ou “scripts” (B2) contexto metalinguístico “superficial”: suposições gerais sobre a estrutura convencional de um texto montado para determinado objetivo; suposições sobre convenções dependentes de um certo registro. (Um texto jornalístico e um texto ficcional levam a suposições diversas acerca de certos fenômenos.) (A3) conhecimento extralinguístico de fundo: conhecimentos de mundo gerais. (Conhecimentos do tipo: as pessoas se vestem, as pessoas comem para sobreviver; as pessoas trabalham para ganhar dinheiro etc.). (B3) conhecimentos metalinguísticos de fundo: conhecimentos gerais sobre o funcionamento da comunicação verbal. (Conhecimentos gerais sobre a língua, tanto para falar como para entender; conhecimento de regras gerais de interação etc.) (DASCAL; WEIZMAN, 1987 apud MARCUSCHI, 2008, p. 246).

O contraste feito entre esses pares nos permite construir algumas inferências, tais como, o fato de esses conjuntos de contextos não serem excludentes, tampouco combinarem apenas entre si, uma vez que eles podem combinar-se em várias ordens aleatórias formando algumas frações constitutivas, dando compreensão à tessitura textual.

Além desses recursos, dispomos também de um livro de consulta, o dicionário, elaborado para nossa utilidade, que visa a sanar possíveis dúvidas quanto aos significados das palavras, suas grafias e seus possíveis usos. Nesse instrumento, é arrolada uma parcela muito significativa das unidades lexicais constituintes de uma língua, motivo pelo qual os dicionários são verdadeiros tesouros para suas comunidades linguísticas, sendo responsáveis por guardarem em suas páginas muito do saber adquirido por seu povo, tornando possível que este não se perca juntamente com a passagem das gerações.

Diante disso, pensando nos múltiplos sentidos que as lexias comportam e dos instrumentos que temos ao nosso dispor para identificarmos tais sentidos, nos propomos a analisar neste estudo duas palavras lexicais, banguela e monjolo, de modo a mostrar, na prática, o que foi abordado nesta seção.

### **3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Para a realização deste trabalho, traçamos o seguinte percurso metodológico. Primeiramente realizamos a etapa de pesquisa bibliográfica, buscando realizar leituras teóricas que nos auxiliassem na análise lexical. Para tanto, servimo-nos de textos sobre a Lexicologia, Linguística Textual e Filologia, ciências sobre as quais este estudo encontra-se assentado.

Acerca do labor lexicológico, este serviu de aparato com relação ao olhar direcionado ao léxico para nos fazer entender em que medida o léxico encontra-se estritamente relacionado à cultura e à história de um povo, razão pela qual ao analisarmos uma lexia, não aprendemos apenas mais uma unidade lexical, mas tomamos conhecimento também de uma nova realidade sociocultural.

Na Linguística Textual buscamos fundamentação teórica para a compreensão de dois instrumentos de análise linguística, o contexto linguístico (*cotexto*) e o contexto situacional (*contexto*), ambos estritamente necessários para a compreensão não apenas de lexia, mas para a interpretação do texto em geral.

Ademais, nosso estudo adentrou também o campo da Filologia, que nos auxiliou na lida com os documentos manuscritos, dando-nos condições de ler e editar corretamente esses documentos, vindo a oferecer uma edição mais fidedigna do documento e ofertar ao leitor um contexto de uso, fundamental para a determinação de qual o sentido abarcado pelas lexias em determinado contexto, tendo em vista que, tal como discutido anteriormente, as lexias podem comportar múltiplos sentidos, não raros determinados pelo *cotexto* e *contexto*, de quem lê/ouve ou de quem escreve/fala.

Após essa primeira etapa, realizamos a transcrição dos documentos manuscritos via edições fac-similares, possíveis graças a fotografias digitais, constantes do acervo digital LALEFIL da Unidade Acadêmica Especial de Letras e Linguística, Regional Catalão. Para tanto, seguimos as “Normas para transcrição de documentos manuscritos para a História do Português do Brasil”. Cumpre especificarmos, neste instante, qual o *corpus* utilizado por nós neste estudo, o Livro de Registros de Batizados da Paróquia Nossa Senhora Mãe de Deus (1837 1838), que traz em seus fólhos assentos de batizados de crianças brancas bem como de escravas e/ou filhos de escravos.

Para Spina (1977), a edição compreende uma reprodução do documento em outro suporte, estando à disposição do filólogo vários tipos de reprodução, cada uma com uma finalidade e um público específico. E nesse leque de opções realizamos a edição semidiplomática, com lição justificada. A nossa escolha por este tipo de edição justifica-se por ser uma edição conservadora, que preserva o estado da língua que se encontra no texto e por permitir, ao mesmo tempo, que algumas interferências sejam realizadas pelo editor com vistas a facilitar sua leitura, especialmente por aqueles não acostumados com a escrita da época, conforme explicita-se no excerto seguinte:

[...] a lição semidiplomática desenvolve as abreviaturas, marcando em itálico as letras omitidas, à luz de ocorrência plena no próprio documento ou em documentos da época, intervêm nos eventuais erros, marcando a intervenção conforme consta das normas de transcrição, ou abrindo nota de rodapé, quando necessário, o que torna

o manuscrito mais facilmente legível, preservado o estado de língua em que foram escritos os documentos (MEGALE; TOLEDO NETO, 2005, p. 13).

A edição semidiplomática, como acima explicada, tem como principal intuito metodológico e teórico permitir a realização deste estudo; além disso, possibilita que outros estudos, sejam eles de natureza linguística ou de outras áreas do saber, tornem-se possíveis mediante a utilização deste *corpus*, uma vez que se mantém o estado de língua nos documentos, aspecto fundamental para que um estudo de natureza linguística venha a ser desenvolvido doravante. Em contrapartida, toma algumas medidas que facilitam sua leitura por consulentes de outras áreas, como o desenvolvimento de abreviaturas.

Cumprida a etapa da leitura e edição dos manuscritos, inventariamos todas as lexias que se referiam aos negros escravos e a seus descendentes, foco dos nossos estudos recentes e/ou em andamento, referentes aos seguintes campos: etnia e/ou características físicas, profissão e condição social. Do conjunto das lexias inventariadas neste processo, selecionamos duas em especial para abordarmos com mais afinco neste último, a saber: *banguela* e *monjolo*. A escolha por essas duas lexias justifica-se por identificarmos nestas uma multiplicidade de sentidos.

Em seguida, demos início à etapa de identificação do sentido com o qual estas lexias foram empregadas no texto. Para tanto, observamos inicialmente o cotexto, atentando-nos, em seguida, para o contexto e, por fim, dando destaque para as acepções encontradas em três dicionários: Silva (1992), Aurélio (2005) e Houaiss (2009). O primeiro, de publicação próxima à data do Livro; e os dois últimos, atuais, no intuito de verificar as definições encontradas e discuti-las conforme os três tesouros lexicográficos.

Estes três instrumentos de análise nos possibilitaram observar o caráter polisêmico das lexias *banguela* e *monjolo* e nos facultaram identificar com qual destes sentidos foram empregados no texto, tal como se observa na seção subsequente.

## **4 BANGUELA E MONJOLO: DUAS LEXIAS E MÚLTIPLOS SENTIDOS**

Antes de debruçarmos nosso olhar para a análise dos sentidos que tais lexias permitem, convém dizer primeiramente o porquê de sua escolha e o seu contexto de realização, dando condições desde já para que o consulente trilhe conosco este caminho de busca pelo sentido destas unidades no contexto em que elas foram aplicadas, não desprezando a história, a cultura, a ideologia, entre outros aspectos, que elas carregam.

Como pudemos verificar, esses documentos nos apontam para o período escravocrata, de modo particular para as ações ligadas a esse sistema de servidão

que ocorrera no cenário catalano, ao longo do século XIX. Em vista disso, nossa escolha por analisar tais lexias se justifica por tentar mostrar justamente as mudanças de sentidos a que as lexias estão sujeitas, seguindo o contorno dos ambientes que a elas se põe à disposição. No intuito de que o consulente possa ter acesso às lexias em seus *cotextos*, apresentamos um quadro (Quadro 1) com as respectivas lexias e suas abonações, em edição semidiplomática.

**Quadro 1** Banguella e Mõjollo e suas abonações

| LEXIAS  | ABONAÇÕES   |
|---|---|
| <p><b>Banguella</b></p> <p><b>Mõjollo</b></p> | <p>Aos vinte úm de Janeiro de mil oito centos etrinta e oito nesta Villa   &lt;Criolo&gt;do Catalaõ, compareceo Joaquim <b>Banguella</b> escravo de Maria &lt;Villa &gt;   &lt;Escravo&gt;Alves de Souza, com úm menino Criolo nascido a 12 do Corrente   pelas 9 horas do dia, nesta Villa filho natural de Joana <b>Mõ   jollo</b> escrava de Dona Joaquina Roza de Santa Anna, mora-   dora desta Villa onde veve de sua chacara, eno mesmo dia   Supra dito Baptizei Solememente, epus os Santos Olleos ao   dito menino crioulo de nome Jacinto; eforaõ Padrinhos   Antonio Congo escravo do Capitam Daniel Joaquim de Oliveira   e Izabel Criola escrava da mesma Dona Joaquina, epara Constar   fis este Termo em que me assigno   <u>OVigario Encomendado</u>   <u>Francisco Xavier Matozo [sinal raso]</u>(fólio 17 verso)</p>                                     |
| <p><b>Banguella</b></p>                       | <p>&lt;Maria  Criola  Escrava&gt; Aos sete de Março de mil oito centos, etrinta e oito nesta   Villa do Catalaõ, compareceo em caza deminha residencia,&lt;Lavrador &gt;   Antonio Joaquim daSilva, com úma menina nascida  a 30 de Janeiro proximo passado pelas 4 horas da madrugada na Fazenda   do Saco, filha legitima de Miguel de nasção Congo, eEva   Criola ambos escravos do dito Antonio Joaquim e no mesmo   dia Supra dito, Baptizei Solememente, epus os Santos Ollios   a dita menina Maria Criola, escrava do dito Senhor , em aMatris   desta Villa eforaõ Padrinhos Joze Congo, escravo do Alferes Clau   dio Francisco Pereira, e Joana <b>Banguella</b>, escrava de Dona An-   na Joaquina dos Anjos, epara costar fis este Termo em que   me assigno.   <u>OVigario Encomendado</u>   <u>Francisco Xavier Matozo [sinal raso]</u> (fólio 22 recto)</p> |

| LEXIAS           | ABONAÇÕES   |
|------------------|---|
| <b>Banguella</b> | <p>&lt;Justa   Criola  Escrava&gt;   Aos dezasete de Abril de mil oito centos e trinta e oito nesta   Villa do Catalaõ compareceo em Caza de minha reziden- cia Felis de Araujo, e Souza com úma menina de  nome Justa nascida a 11 do corrente pelas 11 horas danoite   nesta Villa filha legetima de Francisco <b>Banguella</b>, e Ma-   ria, congo escravos digo todos escravos do dito Felis,   e morador nesta Villa ondeveve de seo negocio, eno   mesmo dia Supra dito Baptizei Solememente , epus os   Santos Olleos, a dita menina de nome Justa em a Ma-   tris desta Villa eforaõ Padrenhos Joaõ congo escravo de   Dona Joaquina Roza de Santa Anna, e Juliana Cassange    escrava de Honorio Amancio de Araujo, epara constar fis   este Termo em que me assigno.   OVigario Encomendado   Francisco Xavier Matozo [sinal raso] (fólio 26 verso).</p>                |
| <b>Banguella</b> | <p>&lt;Salvador   Criolo  Escravo&gt; Aos vinte de Junho de mil oito centos e trinta e oito nesta Villa   do Catalaõ compareceo em Caza de minha rezidencia Joaõ Rodriguez   de Faria com hum menino, crioulo nascido a20 de Março proximopassado   pelas 8 horas da noite na Fazenda do Guarteis, fillho legetimo de   Joaquim, Angolla, e Vitoria <b>Banguella</b>, ambos escravos do dito   Joaõ Rodriguez de Faria, e sua mulher Francisca Pedroza de Lima, moradores na   dita Fazenda onde vevem de Lavoura. No mesmo dia ut-  Supra Baptizei Solememente, epus os Santos Olleos a o dito crioulo   rescemnascido, com o nome de Salvador, eforaõ Padrinhos Ja-   cinto Antunes do Nascimento, e sua mulher Izabel Corre-   ia da Silva, epara constar fis este Termo em que me assigno.  OVigario Encomendado   Francisco Xavier Matozo [sinal raso] (fólio 36 verso).</p> |

Uma primeira visada para estas lexias considerando apenas o cotexto em tela (elementos presentes na tessitura textual) nos permite hipotetizar que tanto banguela quanto monjolo tratam-se respectivamente, dos sobrenomes das pessoas. No primeiro exemplo, referindo-se à pessoa que levou a criança até o Vigário para ser batizada (Joaquim) e da mãe desta criança (Joana). No segundo, ao sobrenome da madrinha (Joana) da criança e no terceiro trecho apresentado, reportando-se ao pai (Francisco) da criança que havia sido batizada. Por fim, no quarto exemplo, mencionando o sobrenome da mãe (Vitoria) da criança.

No entanto, apenas esses elementos não nos dão condições consistentes para chegarmos ao completo sentido das lexias, o que torna indispensável a consulta ao dicionário. Vale ressaltar que este estudo utilizou três obras lexicográficas:

Silva (1992), Aurélio (2005) e Houaiss (2009), pelas razões e critérios que já mencionamos.

Para banguela, encontrada também nos dicionários sob a variante banguela e a variável benguela, elencam-se algumas definições. Uma primeira definição apresenta banguela como sendo um indivíduo nascido em Benguela, uma província da Angola, o qual tem como uma de suas fisionomias os dentes incisivos limados. Outra acepção encontrada compreende essa unidade lexical como sendo simplesmente aquele que não tem um ou mais dentes, característica que dificulta a fala de tais pessoas.

Nota-se por meio destas definições a extensão de sentido que é característica também das lexias. Neste caso, uma das características físicas do povo banguela com o tempo deu um novo sentido para esta unidade do léxico, significando aquele que não tem dentes, sentido atualmente mais recorrente, inclusive.

Já para monjolo, dicionarizado nestas obras sob a variável monjolo, encontramos muitos significados. Primeiramente, pode significar a etnia do indivíduo, sendo ele nascido no grupo dos monjolos, na África. Segundamente, traz a acepção dessa lexia conforme ela é tratada pelos historiados, referindo-se ao africano pertencente ao grupo dos monjolos o qual foi escravizado no seu país de origem e trazido para o Brasil. O terceiro sentido faz menção a um engenho rudimentar, que acionado à água, serve para pilar milho e descascar café. Por fim, traz monjolo como sendo um tipo de candomblé oriundo da nação monjolo.

Tendo em vista a quantidade expressiva de acepções que uma palavra comporta, conforme observamos anteriormente, para verificarmos quais destes sentidos são os mais adequados de acordo com a abonação apresentada (Quadro 1), faz-se necessário observar o *contexto* em que esse documento foi produzido, o que nos conduz ao nosso terceiro instrumento de análise.

Sabemos que esses registros de batizados foram redigidos nos anos de 1837 e 1838, por isso remontam a um período em que a escravidão ainda estava vigente, haja vista que esse sistema só foi oficialmente abolido em 1888, com a assinatura da Lei Áurea. Atentando-se para a data destes documentos e recorrendo a acervos historiográficos é possível observar que nesse período ainda era recorrente o tráfico de escravos vindos da África, embora já houvesse uma lei que almejava pôr fim a essa prática, cedendo à pressão internacional que já havia proibido esta prática.

A primeira legislação que buscou eliminar o tráfico de escravos africanos foi a Lei de 7 de novembro de 1831, que determinava que todos aqueles que participassem desse contrabando seriam punidos e os escravos africanos que chegassem ao Brasil após esta data seriam declarados como livres. No entanto, conforme nos aponta Mattoso (2003), essa lei não foi posta em prática e o tráfico de africanos se intensificou a cada dia, com vistas a suprir a mão de obra necessária para as

atividades econômicas do país. O tráfico de africanos com fins de escravização no Brasil somente adquiriu um *status* de prática ilegal em 4 de setembro de 1850 com a promulgação da Lei 581, mais conhecida como Lei Eusébio de Queirós, nome de seu autor.

As procedências dos cativos africanos que chegavam em terras brasileiras eram demarcadas por unidades lexicais, porque cada um destes recebiam uma classificação/nomeação que demarcava o local de origem e suas etnias. Aqui, cabe ressaltar que a África é um continente composto por muitos países e culturas diferentes e que muitas de suas colônias serviram à Europa fornecendo mão de obra escrava ao Brasil. Logo, após estas considerações, depreendemos que as lexias banguela e monjolo apontam para a etnia dos escravos em questão, permitindo-nos a conhecer a pluralidade étnica presente na região de Catalão, no final da década de 30 do século XIX.

Contudo, compreendendo melhor essa prática de se traficar escravos africanos, Libby e Paiva (2005) nos informam que estes escravos eram classificados quando chegavam ao litoral, e que esta classificação era concedida segundo o porto em que embarcaram na África. Assim, nota-se que é muito difícil precisar os verdadeiros locais de origem destes homens e mulheres.

Deste modo, percebe-se que mais do que fazer conhecer alguns sentidos que as lexias comportam, este estudo lexical nos permitiu conhecer um pouco da história, cultura e ideologia destes e sobre estes povos, possibilitando-nos visualizar um cenário composto por brancos e negros, livres e escravos, vindos de lugares e com culturas diferentes, mas que aqui foram registrados por uma mesma instituição (a Igreja Católica), tenha sido por escolha própria (no caso dos brancos) ou por imposição aos negros escravos e seus descendentes. Como vários estudiosos afirmam, o estudo pela via lexical encaminha a compreensão não apenas para a dimensão meramente formal da palavra; ele nos conduzirá, inevitavelmente, para a compreensão da cultura e dos matizes históricos que permeiam as unidades léxicas.

Ante o exposto, nota-se a importância de um estudo que tome o viés do léxico porque coloca a língua e seu acervo sêmico à nossa disposição para registrar tudo aquilo que faz parte da nossa realidade. Nesta breve análise, nos foi permitido ratificar que as palavras, não raro, podem comportar múltiplos sentidos, sobretudo quando colocadas à luz da descrição de sua tessitura textual, sejam os textos escritos, sejam os textos orais.

Ademais, esse estudo se justifica por trazer à baila uma proposta que busca relacionar a língua com outras áreas do saber e que intenta mostrar como a língua é uma representação simbólica das experiências humanas e o impacto desta compreensão nas estratégias de sentido de um texto.

## REFERÊNCIAS

- BIDERMAN, M. T. C. Fundamentos da lexicologia. In: \_\_\_\_\_. **Teoria linguística: teoria lexical e linguística computacional**. São Paulo: Martins Fontes, 2001. p. 99-155.
- \_\_\_\_\_. O léxico, testemunha de uma cultura. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOGIA ROMÂNICAS, 19., Santiago de Compostela. 1992. **Anais...** Santiago de Compostela: Coruna: Fundación “Pedro Barrié de la Maza, Conde de Fenoza”, 1992. p. 397-405.
- COELHO, B. J. Dicionários: estrutura e tipologia. In: \_\_\_\_\_. **Linguagem: lexicologia e ensino de português**. Catalão: Modelo, 2008. p. 13-43.
- \_\_\_\_\_. **A comunicação verbal e suas implicações didático-pedagógicas**. 2. ed. Goiânia: Trilhas Urbanas, 2005.
- FERREIRA, A. B. de H. **Novo Dicionário Eletrônico Aurélio versão 5.0**. Rio de Janeiro: Positivo, 2005.
- HOUAISS, A; VILLAR, M. de S.. **Dicionário eletrônico Houaiss versão 2009.3**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.
- LIBBY, D. C.; PAIVA, E. F. **A escravidão no Brasil: relações sociais, acordos e conflitos**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2005.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MATOSO, F. X. M. (OVigario Encomendado). **Livro de Registros de Batizados da Paróquia Nossa Senhora Mãe de Deus**. Paróquia Nossa Senhora Mãe de Deus. 52 fólios manuscritos. 1837-1838.
- MATTOSO, K. M. de Q. **Ser escravo no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 2003.
- MEGALE, H.; TOLEDO NETO, S. de A. **Por minha letra e sinal: documentos do ouro do século XVIII**. Cotia: Ateliê, 2005. (Coleção Diachronica).
- SILVA, A. M. **Diccionario da Língua Portuguesa. Fac-símile da 2. ed. (1813)**. Rio de Janeiro: [s.n.], 1992.
- SPINA, S. **Introdução à edótica**. São Paulo: Cultrix: EDUSP, 1977.
- VILELA, M. **Estudos de lexicologia do português**. Coimbra: Almedina, 1994.



# 28

## CAPÍTULO

### **IDENTIDADE COMO REPRESENTAÇÃO: UMA FICÇÃO PERCEBIDA NOS E PELOS DISCURSOS DO FILME *NARRADORES DE JAVÉ***

*Léa Evangelista Persicano<sup>1</sup>*

Resumo: Iniciamos esse artigo tecendo algumas considerações sobre o caráter provisório do projeto de pesquisa no qual se baseia este trabalho, ressaltando a importância das atividades acadêmicas em geral para seu desenvolvimento, dando destaque durante as disciplinas e ao compartilhamento da pesquisa em eventos acadêmico-científicos. Passamos à caracterização de nosso objeto de estudo (o

---

<sup>1</sup> Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão, Catalão – GO, Brasil  
E-mail de contato: leapersicano@yahoo.com.br

filme brasileiro *Narradores de Javé*), seguida da apresentação da metodologia adotada (revisão bibliográfica conjugada com a descrição e a interpretação de enunciados e discursos). Levantamos algumas possibilidades interligadas de leitura relativas a esse objeto simbólico-cultural e à hipótese de nosso estudo (uma representação estereotipada de brasilidade é sugerida pelo filme), situando o embasamento teórico de nosso trabalho/estudo (representações identitárias como efeitos de sentidos decorrentes da utilização da linguagem, produzidas nos e pelos discursos em contextos sócio-histórico-culturais e ideológicos determinados). Arriscamos, ainda, uma rápida descrição e interpretação de três imagens que têm como foco Antônio Biá, a personagem que se constitui nossa chave de leitura para o filme (a personificação de um intelectual-malandro), confirmando nossos objetivos (problematizar certas contradições, embates e questões que se destacam na e pela trama discursiva do filme estudada e refletir sobre alguns construtos de verdade e poder a que remetem certas posições do sujeito).

Palavras-chave: Identidades. Representações. Discursos. Estereótipos.

Abstract: At first, this article analyzes some important points, which are in a research project on which this work is based, that highlights the importance of academic studies for its development throughout certain subjects and scientific and academic presentations. The Brazilian film *Storytellers, Narradores de Javé* is the main study object and the working methodology (is a literature review combined with a complex interpretation and description of statements and speeches). It is possible to identify a few possibilities that are connected to our symbolic cultural study object and hypothetic studies (how the Brazilian stereotypical is represented in this movie), and the theoretical basis of work (identities representations as side effects of as effects of directions arising from the use of language, produced in and by speeches in socio-historical-cultural contexts and certain ideological). Then, there is a brief description of three images of movie main character, Antônio Biá (portrayed as an well-educated and smart man) and confirming our goals (which are questioning certain contradictions, confrontations and issues that stand out in the filmic plot-discursive and studied and reflected upon some real powerful constructions that certain subject positions may refer to).

Keywords: Identities. Representations. Speeches. Stereotypes.

## 1 INTRODUÇÃO

Iniciar uma Pesquisa, em qualquer campo do conhecimento humano, é partir para uma viagem instigante e desafiadora. [...] a viagem do conhecimento depara-se adicionalmente com a inédita realidade de que a estrada e o percurso da Pesquisa devem ser construídos a cada momento pelo pesquisador. Até mesmo a escolha do lugar a ser alcançado ou visitado. (BARROS, 2008, p. 67)

Começamos nosso artigo<sup>2</sup> com a afirmação de Barros (2008), pelo fato de ela ter norteado a apresentação deste trabalho durante o I Congresso de Pesquisa, Ensino e Extensão da Regional Catalão e o III Seminário de Pós-Graduação, Pesquisa e Inovação, em junho de 2015, ano em que efetivamente retomamos nossos estudos de mestrado, com a felicidade de poder continuar a pesquisa<sup>3</sup> sobre *Narradores de Javé*, iniciada anteriormente, mas interrompida.

Como “a produção do conhecimento não é um empreendimento isolado. É uma construção coletiva da comunidade científica, um processo continuado de busca” (ALVES-MAZZOTTI, 2002, p. 27), temos compartilhado algumas leituras e impressões sobre as teorias norteadoras desta pesquisa e seu objeto de estudo em disciplinas do próprio mestrado, assim como por meio da apresentação de trabalhos em eventos acadêmico-científicos. Destacamos que esses valiosos momentos de troca têm nos propiciado deslocamentos expressivos na condução de nossa investigação, os quais também refletem mudanças em nós enquanto pesquisadores, sobretudo porque o processo de pesquisar e interagir com o conhecimento (e com nós mesmos) é dinâmico.

Temos consciência de que nosso olhar deve ser e é flexível, assim com nosso caminhar está pouco além do começo, o que confirma a assertiva de Barros (2008) acerca da provisoriedade do projeto de pesquisa e sua sujeição a mutações/mudanças. Este “deve ser, naturalmente, um instrumento flexível, pronto a ser ele mesmo reconstruído ao longo do próprio percurso empreendido pelo pesquisador” (BARROS, 2008, p. 68). Com a maturidade que temos adquirido a partir dos diálogos com os pares (ou não), do aprofundamento das leituras, da escrita e reescrita de textos, da interação com a própria pesquisa e outras, com o escutar atento de apreciações e sugestões em bancas de defesa, temos nos tornando mais aptos a (com)partilhar conhecimento(s).

Após essas breves, mas significativas, considerações sobre a dinamicidade do processo de pesquisar e o que o torna ainda mais expressivo, passemos às reflexões sobre o objeto de estudo em si, *Narradores de Javé* (NJ). Esse filme brasileiro, produzido<sup>4</sup> em 2003, tem como mote a temática de expatriação de um povo

---

2 Esse texto, no formato de artigo, é uma ampliação do resumo expandido “Identidade representada: uma ficção percebida nos e pelos discursos da ficção de *Narradores de Javé*”, juntamente com discussões de nosso projeto de dissertação e do trabalho final da disciplina de “Metodologia da Pesquisa em Estudos da Linguagem”, do 1º semestre de 2015, do curso de Mestrado em Estudos da Linguagem.

3 Financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás (FAPEG) e realizada sob a orientação do Prof. Dr. Antônio Fernandes Júnior.

4 Aproveitamos a oportunidade para corrigir essa informação, pois, no resumo expandido apresentado ao evento, havíamos informado como *lançado* em 2016. Entretanto, a data de lançamento (no Brasil e exterior) foi janeiro de 2004.

de seu território, o drama de uma comunidade de cultura predominantemente oral em vias de perder muitas de suas referências, como a casa, o lar, a(s) terra(s), a convivência com seus pares, os “restos mortais” de seus familiares/antepassados. Igualmente, retrata, de forma bem-humorada, a cultura dos contadores de histórias, o ritual quase extinto entre (des)conhecidos, familiares e vizinhos de sentarem-se em roda, para contar e ouvir histórias.

Esse longa-metragem (01h40min), conforme informações do roteiro final (2008) e do documentário (2003) que compõem o DVD do filme, foi construído a partir de relatos colhidos de contadores de histórias no interior dos estados da Bahia e de Minas Gerais. O vilarejo e o povo de Javé retratados em NJ são uma representação do povoado e da comunidade de Gameleira da Lapa, região ribeirinha e interiorana da Bahia. Muitos dos atores que interpretaram as personagens não são atores profissionais, são moradores do local; além disso, os figurinos e as falas foram trabalhados, segundo depoimento da roteirista-diretora Eliane Caffé (NARRADORES DE JAVÉ, 2003), para parecer o mais próximo possível da realidade.

O filme, objeto simbólico-cultural, propicia-nos destacar e problematizar, por exemplo, determinadas representações identitárias de brasilidade, de cultura nacional e regional, materializadas nos enunciados e discursos que compõem a narrativa fílmica e dela emergem, bem como alguns efeitos de sentidos produzidos e/ou percebidos, sob determinada grade de leitura – as identidades como representações, construções sócio-histórico-culturais e ideológicas. A tarefa-desafio proposta em relação à NJ é, portanto, compreender como essa materialidade linguístico-histórica, tomada aqui como texto/enunciado/discurso, produz sentidos, tentando determinar alguns gestos de interpretação que trabalham essa discursividade.

Por desenvolvermos uma pesquisa no campo da linguagem, que se caracteriza como um território movediço, entende-se que “a relação que esta estabelece com esses outros campos é fundamental para sua compreensão” (PMEL, 2015). Sendo assim, os teóricos que embasam nosso estudo são, até o momento: Orlandi (2007, 2003), Davallon (2007), Boneti (2003), Benjamin (1994), Turner (1997), Hall (2006), Chauí (2007), DaMatta (1986), Coracini (2007), Ferreira (2003), segundo a ordem de apresentação ao longo do texto.

Utilizamos-nos de uma metodologia de revisão bibliográfica, juntamente com a descrição e interpretação de enunciados e discursos em suas relações dinâmicas. Como, “para a análise de discurso, não existem dados enquanto tal, uma vez que eles resultam já de uma construção, de um gesto teórico” (ORLANDI, 2007, p. 38), interessa-nos trabalhar com a materialidade linguística e histórica dos discursos como dados de análise, não objetos empíricos em si, mas efeitos de sentidos entre locutores.

## 2 **NARRADORES DE JAVÉ: MÚLTIPLAS E INTERLIGADAS LEITURAS**

Segundo Davallon (2007), as imagens são operadoras de memória social e simbolização. Representam a realidade, podem conservar a força das relações sociais e, por isso, causar impressão no espectador. As imagens de NJ suscitam em nós, espectadora-pesquisadora, diversas impressões, emoções e possibilidades de leitura. Vislumbramos várias e difusas redes de poder, assim como inúmeras expressões de verdades; podemos, inclusive, pensar a relação entre a escrita e a oralidade nessas redes de dominação, em que uma comunidade local possuidora de uma riqueza inestimável, um patrimônio – composto por determinados costumes, valores, cultura(s), conhecimentos adquiridos e transmitidos de geração a geração até então pela oralidade – está para ser extinta, suplantada por outra(s) cultura(s) e interesses, por encontrar-se, de certo modo, apagada e esquecida, ainda que exista a proposta de registro escrito das histórias/narrativas relativas às origens dessa comunidade.

Por extensão, as imagens dessa narrativa cinematográfica possibilitam-nos refletir sobre certas contradições da modernidade, como destaca Boneti (2003): se, por um lado, a modernização é o caminho para a sociedade conquistar o “progresso” e o bem-estar, por outro, fomenta o desemprego, a marginalização de grupos do processo produtivo, a destruição do meio ambiente. Poderemos problematizar discursos como o do “progresso” e da ciência, pois o Vilarejo de Javé está prestes a ser inundado devido à construção de uma usina hidrelétrica, e poucos se beneficiarão desse fato em detrimento de uma maioria; simultaneamente, ocorrerá a expatriação de um povo de seu território, isto é, a comunidade de Javé, enquanto (mas não exclusivamente) unidade territorial, será extinta, o que envolve diversas questões sociais, culturais, históricas, econômicas, políticas, ideológicas e linguísticas.

Nossa hipótese é de que o filme trabalha uma representação estereotipada de brasilidade, notadamente a nordestina, que nos remete a certos enunciados-clichês/estereótipos, como “o nordestino é um povo sofrido” ou casos em que se explora/evidencia o “jeitinho brasileiro”, a representação do brasileiro como malandro. A situação de desgraça pela qual passa o povo/povoado de Javé, por caracterizar um quadro de exploração econômica e também de imposição de outra cultura bem como de outros valores, sob o lema do “progresso”, nos remete, em certa medida, ao processo de dominação por que passou o Brasil quando de sua colonização e às implicações daí decorrentes, listadas no parágrafo anterior. Segundo Turner (1997, p. 13),

Os filmes populares têm uma vida que vai além da exibição nas salas de projeção ou de suas reexibições na televisão. Astros e estrelas, gêneros e os principais filmes

tornam-se parte de nossa cultura pessoal, de nossa identidade. O cinema é uma prática social para aqueles que o fazem e para o público.

As imagens de NJ remetem, igualmente, ao ritual, cada vez mais rarefeito, de as pessoas sentarem-se em roda para contar e ouvir histórias, e, por extensão, à nossa infância, em que era hábito entre nossos avós maternos contar histórias, as mais variadas possíveis, seja sentados na cadeira e banco do alpendre, ou no sofá da sala, ou mesmo deitados na cama do quarto do casal, na casa onde moravam com filhas e neto(s), local onde se reuniam com frequência nossos outros tios e primos, amigos, (des)conhecidos. Era uma constante a porta da casa deles estar sempre aberta. Também era comum nossa mãe sentada à porta de casa(s), em bate-papos com as/os vizinhas/os. Até hoje, ela carrega essa tradição familiar, sendo deveras interessante levá-la para passear, em diversos bairros da cidade; são várias as histórias narradas, compartilhadas.

Para Benjamin (1994, p. 202-203), “o saber que vem de longe encontra hoje menos ouvintes que a informação sobre acontecimentos próximos [...]. Cada manhã recebemos notícias de todo o mundo. E, no entanto, somos pobres em histórias surpreendentes.” Isso nos faz pensar na velocidade e na superficialidade das informações que circulam em nossas sociedades atualmente, em que tudo nos chega praticamente pronto, “mastigado”. Se, por exemplo, não estamos nas redes sociais ou participamos delas, somos considerados desconectados do mundo e, então, sofremos uma exclusão que não é só tecnológica.

Realçamos, consoante a Benjamin (1994, p. 204), que, ao contrário da narrativa, “[a] informação só tem valor no momento em que é nova. Ela só vive nesse momento, precisa entregar-se inteiramente a ele e sem perda de tempo tem que se explicar nele”. A difusão da informação é, pois, um dos grandes responsáveis pela rarefação dessa prática, em certa medida, artesanal. Essa difusão está aliada ao desenvolvimento de forças produtivas, assim como ao surgimento e à circulação do gênero literário romance e do suporte livro, atrelados à invenção da imprensa.

### **3 O DIRECIONAMENTO TEÓRICO E A CONSTRUÇÃO DOS DADOS**

É importante ressaltar que o eixo temático desse trabalho – as identidades como representações –, norteador de nossas associações de (re)leitura, descrição, interpretação e análise de NJ, relaciona-se a determinadas formações discursivas que subsidiam, compõem e emergem da trama fílmico-discursiva considerada, possibilitando a apreensão e a produção de alguns efeitos de sentidos em detrimento de outros (o que varia de uma interpretação para outra, uma vez que o “público [que] dá sentidos aos filmes, e não meramente reconhece significados

ocultos” (TURNER, 1997, p. 122). Compreendemos os filmes como textos já significados de vários modos, de acordo com a cultura da qual fazem/fazemos parte, apesar de possibilitar efeitos de sentidos e de verdades diversos, propiciando, inclusive, certos apagamentos e a naturalização de algumas questões.

Se “Por um lado, as leituras do público ocupam um campo teórico de possibilidades quase infinitas; por outro lado, na prática verificamos que embora as leituras do público possam diferir [e diferem], ainda assim estarão contidas numa amplitude relativamente discreta de possibilidades” (TURNER, 1997, p. 122). Logo, as condições de aparição dos enunciados e discursos são controladas e não inteiramente livres, o que se deve a vários fatores, linguísticos ou não.

Na forma como o cinema significa, “podemos identificar evidências do modo como nossa cultura dá sentido a si própria” (TURNER, 1997, p. 13). Sendo assim, do mesmo modo que o Nordeste (leia-se Vale de Javé) é visto pelo explorador como uma região atrasada em relação ao resto do país e necessita, portanto, das “forças propulsoras do progresso”, o Brasil também o foi/é; da mesma forma como o nordestino é tido como um povo ocioso e mentiroso, o brasileiro assim o foi/ é. Ideias como essas que outrora sustentaram (e ainda sustentam) o discurso do explorador, atuam como referência ao imaginário constitutivo de nosso país, à nossa “identidade” como nação.

A identidade nacional, segundo Hall (2006), não é inata ao sujeito, mas é formada e transformada no interior da representação. O autor destaca que as culturas nacionais são uma das principais fontes de identidade cultural, características-chave da industrialização e um dispositivo da modernidade; já foram centradas, coerentes e inteiras, mas, na atualidade têm sido deslocadas pela globalização. “As culturas nacionais são compostas não apenas de instituições culturais, mas também de símbolos e representações. Uma cultura nacional é um *discurso* – um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos” (HALL, 2006, p. 50-51, grifo do autor).

Hall apresenta, ainda, as estratégias discursivas que considera principais na narrativa da cultura nacional: a) narrativa da nação; b) identidade nacional representada como primordial e essencial; c) invenção da tradição; d) mito fundacional; e e) ideia de um povo puro. Para Hall (2006, p. 56), “o discurso da cultura nacional não é, assim, tão moderno como aparenta ser. Ele constrói identidades que são colocadas, de modo ambíguo, entre o passado e o futuro”.

Acerca da estratégia discursiva do mito fundacional ou fundador, Chauí (2007) pontua três elementos presentes em sua construção, no caso da colonização da América e do Brasil: a) visão do paraíso (Oriente); b) influência das histórias teológica providencial e profética herética cristã; e c) influência da teoria medieval dos direitos naturais objetivo e subjetivo. O mito fundador participa ativamente na construção

do imaginário de sociedades autoritárias e, em vários momentos da história, é constantemente (re)significado. Do mesmo modo, há circulação de certos discursos fundadores, os quais funcionam como referência básica ao imaginário constitutivo desse país. A constituição da suposta identidade do brasileiro (e, por extensão, do Brasil ou vice-versa), por exemplo, dá-se por meio da retomada e da repetição de determinados discursos e mitos fundadores. Há um estreito vínculo entre ambos, como se aqueles (os discursos) atuassem na composição desses (os mitos).

Relacionando os apontamentos de Chauí (2007) com os de Orlandi (2003), percebemos efeitos de sentido diferentes, conforme o lugar de enunciação ocupado pelos sujeitos discursivos, seja no filme ou nas sociedades em geral, e os pontos de vista dele decorrentes.

Preguiça, mentira, ócio, confiança desmesurada no futuro, e maus costumes, eis as qualidades que são atribuídas como naturais ao brasileiro. Visto de um lado, o de cá do Oceano Atlântico, isso pode ser lido como resistência: não seriam vícios, mas um modo de não responder ao poder exercido pelo colonizador para submeter. Porém, em nossa história oficial, vista do outro lado do Atlântico, e mesmo na fala do senso comum, a versão dominante é a moralista, a que nega ao político o sentido do político. Somos *naturalmente* inconstantes, irresponsáveis e ociosos (ORLANDI, 2003, p. 21, grifo da autora).

Há, portanto, variações no modo de atuação do mito e do discurso fundador, de acordo com as relações sociais e de poder estabelecidas; como os interesses divergem, os sentidos também são divergentes e sua organização é decorrente de um trabalho ideológico. Orlandi (2003) afirma que o processo de instalação do discurso fundador ocorre pelo motivo de não existir ritual sem falhas: nas lacunas do ritual já instalado (com ideologia significante), aproveitando-se dos retalhos desse próprio ritual, instala-se o novo; desautorizam-se sentidos anteriores e instala-se outra tradição de sentidos.

DaMatta (1986, p. 16) alega que “a construção de uma identidade social, como a construção de uma sociedade, é feita de afirmativas e negativas diante de certas questões”. Nessa perspectiva, não tem como pensar na “identidade” brasileira sem considerar a “identidade” estrangeira (americana e europeia). O jeito de ser do brasileiro se define principalmente em relação e em oposição com o jeito de ser do americano e do europeu; tem-se, por exemplo, a malandragem e o improviso (o “jeitinho”) como atributos do ser brasileiro, como modos de navegação social de que ele se utiliza para (sobre)viver frente a tantas diversidades.

Pensando no conceito de identidade como relação, comparação e justaposição, Coracini (2007) atesta que o sujeito discursivo forma-se a partir de múltiplas identificações (imaginárias e simbólicas) com atributos do outro, e que só se pode “falar de identidade como tendo sua existência no imaginário [desse] sujeito que

se constrói nos e pelos discursos imbricados que o vão construindo” (CORACINI, 2007, p. 61). Na análise que empreende, a partir de textos midiáticos impressos e amplamente divulgados, sobre imagens brasileiro acerca do estrangeiro e de si mesmo, assim como imagens do estrangeiro acerca do Brasil e do brasileiro, a autora percebe fios de identificações entre essas representações.

Tais imagens, “sabemos, constituem verdadeiros estereótipos da cultura do outro que, frequentemente, são assumidos como verdades sobre si próprio” (CORACINI, 2007, p. 63): sobre o Brasil, um país dependente e campeão (este relativo ao futebol); sobre o brasileiro, tido como desorganizado, indisciplinado, desonesto, que explora os estrangeiros, violento, desumano, gastador, consumista, confiante no próprio “jeitinho” e pouco responsável; sobre o outro/estrangeiro, tido como superior ao brasileiro, sendo os Estados Unidos e os americanos bons e solidários, os americanos e os europeus sabem se avaliar, tudo que é estrangeiro (leia-se americano e europeu) é melhor e o brasileiro só tem a aprender com o estrangeiro, de forma que é bom ser brasileiro, mas seria melhor ser estrangeiro.

Nessa perspectiva de análise discursiva, as reflexões de Ferreira (2003) versam acerca do funcionamento discursivo dos seguintes enunciados-clichês/estereótipos: (1) todo brasileiro gosta de levar vantagem em tudo, (2) o jeitinho brasileiro e (3) Deus é brasileiro. Em relação ao (1), tem-se a representação do brasileiro-malandro, de forma ambivalente: é aquele que engana os outros, ludibriando sua fé, compõe um jogo legitimado socialmente; e é a personificação do que deve ser combatido e condenado em um país com a cidadania ainda por construir. Em (2), percebe-se uma espécie de tolerância e aceitação consentidas para com o modo de ser do brasileiro, funcionando como um mecanismo compensatório diante das addiversidades cotidianas (culturais, sociais e ideológicas); e o causador de uma certa indignação ética. Quanto ao (3), apesar de ser um enunciado universal, pode ser visto como um corolário dos dois anteriores: Deus abençoa as características do brasileiro (que tira vantagem das situações, sempre dá um “jeitinho”); e a Deus é atribuída a responsabilidade do próprio indivíduo, o que configura em uma autoimagem de indolente, acomodado.

Os grupos sociais produzem e interpretam sentidos influenciados pelas condições de produção em que se encontram inseridos. Sendo assim, os enunciados clichês e os estereótipos que daí derivam possuem uma determinada permanência, cuja investigação é tarefa que cabe ao analista do discurso, já que essas “questões indicam que o clichê, enquanto construção de aparência cristalizada, encobre sob sua forma sentidos que não são petrificados. Alguns se fixam, outros são excluídos, ou têm sua direção alterada. Não se pode, portanto, atribuir ao clichê a condição de um fóssil” (FERREIRA, 2003, p. 73).

Essa autora analisa a configuração sintática dos enunciados clichês e estereótipos elencados em (1), (2) e (3), explorando sua estrutura linguística com a intenção de averiguar suas especificidades e compreender o processo de saturação de

sentidos, bem como a inserção deles no dizer enunciativo da sociedade. Segundo Ferreira (2003), a eficácia comunicativa da fórmula e a economia da linguagem características do enunciado e clichê e do estereótipo são os aspectos mais facilmente percebidos/percebíveis pelo/ao analista. Entretanto, outros aspectos desses enunciados geralmente ficam encobertos, tais como a construção de sua validação argumentativa e o sucesso de sua legitimação social, os quais estão intimamente relacionados às noções de discurso e mito fundador mencionadas anteriormente.

#### 4 ANTÔNIO BIÁ E A PRODUÇÃO DE ALGUNS EFEITOS DE SENTIDOS

Na configuração da identidade cultural brasileira, a memória que é acionada produz, no presente, identidade(s) do brasileiro via retomada de temas e imagens do passado, como a visão estereotipada do brasileiro enquanto malandro, ocioso, despreocupado, personificado na personagem Antônio Biá, segundo a interpretação que até então temos feito de *Narradores de Javé*. O malandro nacional, devido a várias diversidades (sociais, culturais, ideológicas) possui permissão para dar um “jeitinho” frente a questões cotidianas, espécie de jogo legitimado socialmente. Tais ideias compõem o imaginário social tanto no que se refere à visão do brasileiro sobre si mesmo quanto na visão do estrangeiro acerca do brasileiro.

Por um lado, supomos que Antônio Biá seja a personificação da incerteza, um malandro de caráter duvidoso e fanfarrão, que se utiliza de seus atributos para rir, se divertir e se dar bem à custa dos outros, encontrando sempre um “jeitinho” de se safar das situações complicadas em que se envolve ou às quais foi submetido, como é o caso da produção do livro com a(s) história(s) de origem do povoado. Na Figura 1, temos Biá apresentável, cabelos penteados, com um sorriso largo e o volume a ser redigido dentro de uma bolsa tiracolo, segurando uma rosa.



Figura 1. *Narradores de Javé* (00:20:24).

Esse mimo que está em suas mãos será entregue a Tereza, uma namorada/conhecida sua do passado. Quando o protagonista entra na casa de Vicentino (primeiro narrador-personagem), chama pela mulher: “Êh, Tereza! [...] Seu pai t’áí? [...] Sua mãe t’áí?” (ABREU; CAFFÉ, 2008, p. 44-45). Perguntas às quais Tereza responde negativamente, o que lhe possibilita terminar de adentrar no recinto e se atracar sensualmente com essa mulher. Desconfiamos, pela sequência das cenas, que Biá acidentalmente inicia seu trabalho de escrevente, pois se assusta com a chegada de Vicentino e arranja uma desculpa para estar em sua casa: “Bati o povoado todo lhe procurando, seu Vicentino... Queria que o senhor fosse o primeiro!” (ABREU; CAFFÉ, 2008, p. 46).

Por outro lado, Antônio Biá personifica a figura de um intelectual: é o único adulto alfabetizado do Vale de Javé e redondezas, “o único que sabe escrever corrido e com arte” (ABREU; CAFFÉ, 2008, p. 31). Uma característica muito marcante dessa personagem é a forma como brinca/joga com as palavras. Na composição de seus enunciados e discursos, há uma mistura de regionalismos, termos ligados à modernidade e ditos populares permeados de uma boa dose de ironia. Biá traz consigo a ferramenta e a cultura do outro, a escrita, o elo capaz de juntar a necessidade de tombamento histórico do povoado com certas exigências da modernidade, pela produção de um “documento firmado, em papel escrito” (ABREU; CAFFÉ, 2008, p. 25).

Tempos antes do episódio da iminência de inundação do território de Javé e desse fato já consumado, Antônio Biá fora daí expulso por escrever e enviar cartas difamando moradores, para que a agência dos Correios não fechasse e ele não perdesse seu emprego. Na Figura 2, esse personagem está devidamente uniformizado para um dia de trabalho, parado em frente aos Correios, conforme logomarca no canto esquerdo acima de sua cabeça. Não há movimento de clientes.



**Figura 2.** Narradores de Javé (00:13:59).

Desde essa época, Antônio Biá se sobressai dentre as outras personagens do vilarejo por ser detentor de conhecimentos e habilidades que a maioria esmagadora da população de Javé não possui, como a técnica e arte de escrever e principalmente por sua criatividade e inventividade em manipular a língua(gem). Por isso, ele pode ocupar um lugar de enunciação diferente dos demais: aquele que está autorizado a dizer (ou melhor, escrever) certas coisas; em certa medida, construindo ou produzindo certas verdades.

Por imposição e “consenso” dos próprios moradores, Antônio Biá passa de ex-carteiro a escrevente, tornando-se o possuidor da “mão santa que vai escrevinhar, botar as letras no papel” (ABREU; CAFFÉ, 2008, p. 30), conforme questiona e depois anuncia o personagem Zaqueu, narrador da história. Lembramos que NJ é um longa-metragem; portanto, conta uma história. Na Figura 3, Antônio Biá está sentado de frente para Vicentino (de costas para a câmera), e segura um lápis e faz questão de realçar: “[...] Sou um homem que só consegue pensar a lápis...” (ABREU; CAFFÉ, 2008, p. 48).



**Figura 3.** Narradores de Javé (00:22:17).

Nas sequências em que está com Vicentino, Biá tece considerações sobre o fato escrito e o fato acontecido, pontuando suas diferenças. E enquanto atua junto a esse e aos outros narradores-personagens, momentos que oscilam entre o presente e o passado, o protagonista tenta imprimir aos discursos que lhe são relatados sua marca de autoria, assim como os narradores-personagens buscam fazê-lo no plano da oralidade.

Algo que nos intriga e que, possivelmente, tende a se tornar o fio condutor de nosso texto dissertativo, é a (não) concretização da função de autor por parte de

Antônio Biá, ao mesmo tempo em que o projeto de livro não se concretiza, diferentemente do empreendimento da barragem. A realização desse livro, enquanto documento escrito, poderia impedir a construção da barragem. Entretanto, fica apenas na promessa, pelo menos até onde acompanhamos as imagens das águas do Rio São Francisco subindo, concomitantemente com o som das páginas em branco do suposto livro sendo movimentadas. Temos a impressão de que o tempo se esvai, se escoia, como numa ampulheta.

Antônio Biá seria, então, a conjugação entre o intelectual e o malandro, oscilando entre as atitudes características desses esterótipos, ou seja, entre a malandragem para se dar bem e a remissão dessa malandragem via grande feito, “escrev[er] a história do Vale de Javé [...] fazer um dossiê, uma juntada, na escrita, das coisas importantes acontecidas por [lá]” (ABREU; CAFFÉ, 2008, p. 39-40). Desse modo, nossos objetivos específicos até o momento consistem em: pensar as posições, enquanto sujeito, o protagonista ocupa na representação de um intelectual malandro (ora maldito, ora salvador), refletindo sobre alguns constructos de verdade e poder a que essas posições remetem; problematizar certas contradições, embates e questões que se destacam na trama filmico-discursiva estudada, destacando alguns dos enunciados e discursos que estão em jogo nessa ficção e propiciam que NJ seja um *corpus* de análise ao mesmo tempo singular e universal.

## 5 CONCLUSÕES PARCIAIS

No recorte de pesquisa apresentado, procuramos entender como são tecidas, em *Narradores de Javé*<sup>5</sup>, as representações identitárias, como a do brasileiro (notadamente a do nordestino) e, em decorrência, representações do estrangeiro (da região Sul ou Sudeste, por exemplo). Nossa leitura parte de formulações (enunciados clichês e estereótipos) que produzem imagens como a do malandro nacional, do brasileiro criativo, do “jeitinho” brasileiro, do nordestino enquanto povo sofrido/preguiçoso e do sulista (estrangeiro) como melhor que ou superior ao nordestino, entre outras. Ressaltamos que essas representações identitárias são efeitos de linguagem, constituídas nos e pelos discursos, muitas vezes cristalizadas sob a forma de discursos e mitos fundadores, em uma relação de comparação/contraposição com a identidade do outro, por meio de identificações imaginárias e simbólicas.

Utilizamos-nos do conceito de “identidade” como representação e construção discursiva (HALL, 2006), de cinema como prática social (TURNER, 1997), de filme como objeto simbólico-cultural (DAVALLON, 2007) e de interpretação

---

5 Esse filme nos foi apresentado em 2007, na primeira disciplina do curso de Especialização em Letras – Leitura e Ensino, oferecida no *Campus* de Catalão (hoje, Regional) da Universidade Federal de Goiás.

como dispositivo ideológico (ORLANDI, 2007), gesto de ação compreensiva, um ato simbólico. O ato de interpretar é um exercício em que se espera do analista de textos e discursos o reconhecimento, a aceitação e a análise do equívoco do simbólico, na produção e compreensão de sentidos, assim como uma postura política frente o contexto sócio-histórico-cultural-ideológico do qual fazemos parte enquanto sujeitos discursivos (ou seja, no e pelo qual somos discursivamente construídos). Vale ressaltar, ainda, que pesquisas como esta, “ao considerarem texto e discurso como objetos de estudo, preocupam-se com a produção e circulação dos sentidos historicamente construídos” (PMEL, 2015), por isso seu caráter interdisciplinar.

Reforçamos que, durante o nosso caminhar, serão necessários ainda muitos ajustes e por que não considerar a possibilidade de mudança(s) de direção, uma vez que a “interação se processa e modifica não apenas o objeto de estudo, mas o próprio estudioso” (BARROS, 2008, p. 68). Nesse sentido, buscamos não somente cumprir as exigências acadêmicas, cursando as disciplinas, participando de eventos, elaborando e preenchendo relatórios semestrais, mas, sobretudo, transformar cada uma dessas atividades em momentos de crescimento – acadêmico, profissional e pessoal.

## 6 AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Prof. Orientador Dr. Antônio Fernandes Júnior pela habilidade em conduzir a orientação de minha/nossa pesquisa, assim como de minha produção acadêmica, com o respeito e a sensibilidade que lhes são característicos, propiciando uma (re)elaboração e (re)significação de meu caminhar, estabelecendo uma harmonia entre o presente e o passado, com projeções de esperança para o futuro.

Também agradeço à Prof. Dr. Maria Helena de Paula, que propiciou meu encontro com *Narradores de Javé*. Os estímulos dessa professora à nossa pesquisa são ainda muito presentes, com quem continuamos a estabelecer diálogos muito profícuos.

À FAPEG, pelo auxílio financeiro à pesquisa.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, L. A. de; CAFFÉ, E. *Narradores de Javé: Roteiro*, 17. versão. São Paulo: Imprensa Oficial: Cultura – Fundação Padre Anchieta, 2008. (Coleção Aplauso).
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. A “revisão da bibliografia” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (Org.). *A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações*. Florianópolis: Ed. da UFSC; São Paulo: Cortez, 2002. p. 25-44.
- BARROS, J. d’A. Projeto de Pesquisa: sua função e partes constitutivas. In: \_\_\_\_\_. *O projeto de pesquisa em história*. Petrópolis: Vozes. 2008. p. 67-75.

- BENJAMIN, W. O narrador – considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: \_\_\_\_\_. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura.** Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 197-221. (Obras escolhidas, v. 1).
- BONETTI, L. W. **O silêncio das águas: políticas públicas, meio ambiente e exclusão social.** 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2003. (Coleção Ciências Sociais).
- CHAUÍ, M. **Brasil: mito fundador e sociedade autoritária.** 7. ed. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2007.
- CORACINI, M. J. A celebração do outro na constituição da identidade do brasileiro. In: \_\_\_\_\_. **A celebração do outro: arquivo, memória e identidade – línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução.** Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 59-78.
- DAMATTA, R. **O que faz o Brasil, Brasil?** Rio de Janeiro: Rocco, 1986.
- DAVALLON, J. A imagem, uma arte de memória?. In: ACHARD, P. et al. **Papel da memória.** Tradução de José Horta Nunes. 2. ed. Campinas: Pontes Editora, 2007. p. 23-37.
- FERREIRA, M. C. L. A antiética da vantagem e do jeitinho na terra em que Deus é brasileiro (o funcionamento discursivo do clichê no processo de constituição da brasilidade). In: ORLANDI, E. P. (Org.). **Discurso fundador: a formação do país e a construção da identidade nacional.** 3. ed. São Paulo: Pontes, 2003. p. 69-79.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- NARRADORES DE JAVÉ. Direção: Eliane Caffé. Produção: Vânia Catani. Brasil: Bananeira Filmes, 2003. 1 DVD (100 min.), son., color.
- Os bastidores do filme (de Eliane Caffé). Direção: Edu Abad e Inês Cardoso. In: NARRADORES DE JAVÉ. Direção: Eliane Caffé. Produção: Vânia Catani. Brasil: Bananeira Filmes, 2003. 1 DVD (33,02 min.), son., color.
- ORLANDI, E. P. (Org.). **Discurso fundador: a formação do país e a construção da identidade nacional.** 3. ed. São Paulo: Pontes, 2003. p. 7-25.
- \_\_\_\_\_. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico.** 5. ed. Campinas: Pontes, 2007.
- PMEL – PROGRAMA DE MESTRADO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM, 2015. Disponível em: <[https://mestrado\\_letras.catalao.ufg.br/p/5541-apresentacao](https://mestrado_letras.catalao.ufg.br/p/5541-apresentacao)>. Acesso em: 04 jul. 2015.
- TURNER, G. **Cinema como prática social.** Tradução de Mauro Silva. São Paulo: Summus Editorial, 1997.



# 29

CAPÍTULO

## **LEMATIZAÇÃO NO “GLOSÁRIO REGIONAL” DA OBRA ESTUDOS DE DIALETOLOGIA PORTUGUESA: LINGUAGEM DE GOIÁS (1944)<sup>1</sup>**

*Rayne Mesquita de Rezende<sup>2</sup>*

*Maria Helena de Paula<sup>3</sup>*

Resumo: No presente trabalho, apresentamos uma discussão acerca de alguns padrões de lexicografia para a organização dos verbetes de uma obra lexicográfica.

---

1 Este texto é uma versão com discussões mais elaboradas do resumo expandido intitulado “Notas sobre o processo de lematização no “Glosário Regional” da obra *Estudos de Dialectologia Portuguesa: Linguagem de Goiás* de Teixeira (1944)”, publicado nos Anais do I Conpeex da UFG/Regional Catalão, realizado em junho de 2015, em Catalão-GO.

2 Programa de Mestrado em Estudos da Linguagem (PMEL/ CAPES), Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão, Catalão-GO, Brasil

3 Programa de Mestrado em Estudos da Linguagem (PMEL), Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão, Catalão-GO, Brasil

E-mail de contato: <sup>1</sup> rayne.letrasufg@gmail.com, <sup>2</sup> mhp.ufgatalao@gmail.com

gráfica, focando, especificamente, no processo de lematização de uma unidade lexicalselecionada como palavra de entrada a ser definida. Utilizamos como *corpus* de observação o “Glosário Regional”, que consiste no quarto capítulo da obra *Estudos de Dialetoologia Portuguesa: Linguagem de Goiás*, de Teixeira (1944). Como procedimento metodológico, realizamos a observação deste material sob a luz dos pressupostos teóricos da metalexigrafia moderna. Os resultados parciais apontam para uma porcentagem significativamente maior do registro de lexiassimples, bem como para a problemática da relação entre o registro literal de um item léxico conforme a pronúncia e a existência efetiva de variação regional em nível lexical para as unidades arroladas por Teixeira (1944) como lema, que justificassem o seu registro no “Glosário Regional”.

Palavras-chave: Metalexigrafia. Lematização. Glosário Regional.

Abstract: In this paper, we present a discussion of some lexicographical standards for the organization of the entries of a lexicographical work focusing specifically on the stemming process of a lexical unit selected to as entry word to be defined. We used as observation corpus the “Glosário Regional”, which is the fourth chapter of the book *Estudos de Dialetoologia Portuguesa: Linguagem de Goiás*, Teixeira (1944). As methodological procedure, we conducted observation of this material, based on theoretical assumptions of modern metalexigrafia. Partial results indicate a significantly higher percentage of simple lexias record, and also to the existing problems between the literal record of a lexical item as the pronunciation, and the actual existence of regional variation in lexical level for enrolled units lemma for Teixeira (1944), to justify its registration in the “Glosário Regional”.

Keywords: Metalexigraphy. Stemming. Glosário Regional.

## 1 INTRODUÇÃO

Com o propósito de tecer algumas considerações acerca dos parâmetros utilizados para a elaboração dos constituintes da microestrutura, denominados verbetes, textos compostos pelo lema/palavra de entrada a ser definida e as acepções que os descrevem (BIDERMAN, 1984), utilizaremos como material de observação o “Glosário Regional”<sup>4</sup> – Parte IV da obra *Estudos de Dialetoologia Portuguesa: Linguagem de Goiás*, de José Aparecido Teixeira, cujo tema são os traços linguísticos de Goiás.

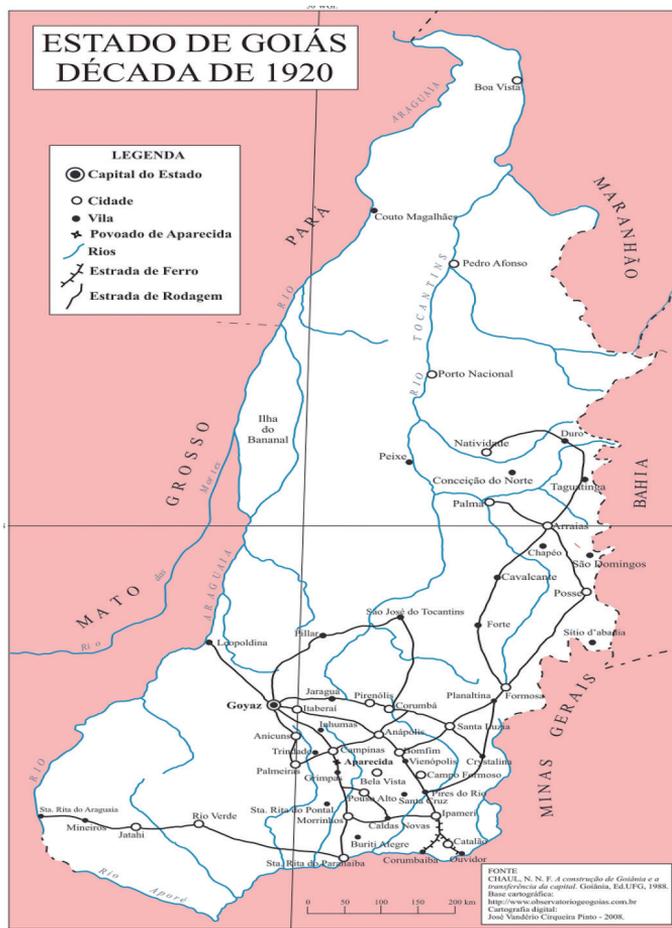
Este trabalho, publicado no ano 1944, congrega mais uma das obras do autor na área de Dialetoologia, cujas temáticas recorrentes são as pesquisas em torno da variante brasileira da língua portuguesa, centrada em análises e registros

---

<sup>4</sup> Grafia original, conforme consta em *Estudos de Dialetoologia Portuguesa: Linguagem de Goiás*, IV Parte (TEIXEIRA, 1944, p. 121).

de subdialetos<sup>5</sup>. Essa publicação resulta da investigação do autor acerca das características da linguagem em Goiás nos níveis fonético, morfológico, sintático e léxico-semântico, em uma sincronia que compreende a década de 1940, realizada por meio da observação e do contato direto com falantes das regiões sul, leste, centro e pré-norte do estado.

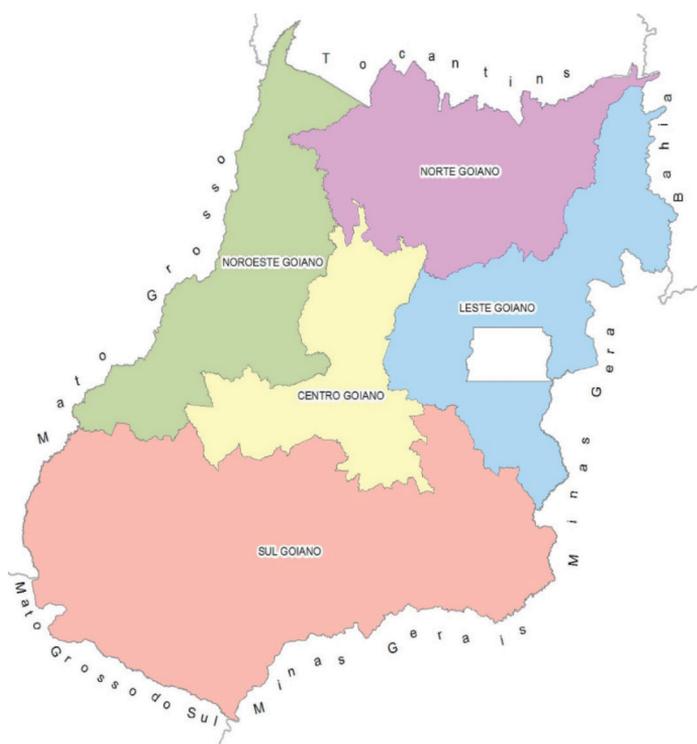
A título de ilustração, a Figura 1 mostra a divisão político-administrativa semelhante àquelas trazidas por Teixeira (1944, p. 61, 64, 72, 76, 80).



**Figura 1.** Limites geográficos e administrativos de Goiás do início do século XX até 1989. Fonte: Observatório Geográfico de Goiás (IESA/UFG).

5 No rol dos trabalhos que compõem a “série dialetológica” de J. A. Teixeira, temos *O falar mineiro* (1938) e *O folclore goiano* (1941). São publicadas, ainda, mais duas edições revistas pelo autor (em 1959 e 1979). Recentemente, em 2012, veio à lume, lançada pela Kelps Editora e revisada por Regina Lacerda, a quarta edição dessa obra.

As 26<sup>6</sup> cidades listadas por Teixeira (1944), a longo do *Glosário*, são: Palma, Santa Ana, Jaraguá, Formosa, Pirinópolis, Itaboraí, Corumbá, Cristalina, Anápolis, Santa Luzia, Goiânia, Bela Vista, Trindade, Pouso Alto, São José do Tocantins, Capelinha, Morrinhos, Urutaí, Ipameri, Goiandira, Catalão, Rio Verde, Porto Nacional, Corumbaíba, Planaltina e Atolador. Essas cidades estão identificadas na Figura 1, enquanto a Figura 2, a título de comparação, traz um mapa atual do estado de Goiás, consoante à atual divisão do Brasil em unidades federativas, postulada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).



**Figura 2.** Mesorregiões goianas. Fonte: Instituto Mauro Borges – IBM.

Assim, o que o autor delimita como “propriamente norte” corresponde, hodiernamente, ao estado do Tocantins (até o ano de 1988, os estados de Goiás e Tocantins formavam uma única unidade federativa). As demais zonas correspondem, respectivamente, Zona Sul à atual Mesorregião do Sul goiano; a Zona Leste,

6 Algumas das cidades mencionadas, sofreram algumas modificações toponomásticas em nível de grafia, como Pirinópolis > Pirenópolis, ou foram rebatizadas, como Santa Luzia > Luziânia, São José do Tocantins > Niquelândia e Capelinha > Quirinópolis. Notam-se, ainda, aquelas que atualmente integram o estado de Tocantins: Palma > Palmas e Porto Nacional.

atual Mesorregião Leste; Zona central, atual Mesorregião do Centro Goiano e, por fim, ao que Teixeira (1944) denomina de Pré-norte, cogitamos ser a Mesorregião Norte e parte da Mesorregião Noroeste de Goiás, em sua atual conformação territorial. A comparação entre os dois mapas expostos ilustra e atesta nossa constatação.

Feita a exposição dos caracteres da obra como um todo, no tópico seguinte abordaremos os conceitos teóricos da metalexigrafia (lexicografia teórica)<sup>7</sup> de que nos servimos para análise dos elementos que compõem o glosário<sup>8</sup> regional. Cabe destacar que, para esta discussão, examinaremos sobretudo a configuração morfolexical dos lemas, que esbarra em problemáticas inerentes tanto à lexicologia quanto à lexicografia prática, alcançando, de igual maneira, a terminologia aplicada para as nominatas adotadas pela lexicografia teórica em cada uma de suas linhas de pesquisa (espanhola, francesa, alemã etc.).

## 2 METALEXIGRAFIA: PARÂMETROS E CONCEITOS

Dissertar sobre uma das etapas para o fabrico de um instrumento lexicográfico exige, em primeira ordem, a delimitação do aspecto a ser abordado, haja vista que as fases e técnicas de elaboração desse tipo de instrumento seguem, via de regra, uma fórmula basilar para todos os tipos, que variam e se expandem consoante os objetivos de cada produto.

Entenda-se por fórmula basilar a característica arquetípica de todos os tipos de instrumentos lexicográficos de cunho linguístico e extralinguístico que são, a grosso modo, o registro de um item lexical, seus significados e sentidos. Portanto, o que diferirá cada categoria dos produtos lexicográficos serão as propriedades distintivas, a saber: (i) formato e extensão; (ii) caráter linguístico ou enciclopédico; (iii) número de línguas; (iv) configuração do léxico; (v) finalidade da obra; (vi) versão de apresentação que pode ser a tradicional, o eletrônico, ou por vezes, os dois modos (HAENSCH, 1982).

Mediante nosso objetivo de abordar os padrões e as técnicas para a composição dos verbetes, faremos *et seq.* uma breve revisão de literatura, a partir da exposição dos termos e conceitos da metalexigrafia, a fim de versarmos minimamente sobre as imbricações em que estão envolvidas as ações classificatórias nesta ciência.

7 Os termos “metalexigrafia” e “lexicografia teórica” são equipolentes, pois aludem à ciência que abrange a investigação dos critérios adotados para a confecção de acervos lexicográficos, suas tipologias e o estudo da história da lexicografia (WELKER, 2004).

8 Grafia original, conforme consta em *Estudos de Dialetologia Portuguesa: Linguagem de Goiás*, IV Parte (TEIXEIRA, 1944, p. 121).

Iniciamos pelo que concebemos como classificação tipológica maior dos produtos lexicográficos (dicionários, enciclopédias, vocabulários e glossários) e a definição da estrutura e função de cada um, sob o ponto de vista epistemológico de pesquisadores da área.

Para Biderman (1984a), os dicionários unilíngues registram as palavras de uma língua e suas definições. Os pluri ou bilíngues fazem a correspondência entre as palavras de duas línguas ou mais, indicando a tradução e equivalência das mesmas. Já as enciclopédias “são obras de referência que buscam reunir o máximo de informação sobre os mais variados domínios do conhecimento para consumo do público em geral, e não de especialistas. Podem ser do tipo alfabético ou por área do conhecimento” (BIDERMAN, 1984b, p. 16).

Os glossários consistem em “Pequeno vocabulário, ou relação de palavras, em que se explica o significado das mesmas, para ajudar o leitor na compreensão do texto que lê. Modernamente são comuns os glossários de linguagem técnica como este” (BIDERMAN, 1984b, p. 139).

Por sua vez, Barbosa (1995) ratifica que as variações terminológicas no ramo das ciências do léxico (lexicologia, (meta)lexicografia e terminologia) dificultam a separação entre os tipos de obras. A autora pondera que a raiz desta discrepância terminológica surge desde o momento em que não se tem clareza do tipo de unidade do léxico que cada instrumento pretende registrar. Entretanto, na esteira de Dominguez (1985 apud BARBOSA, 1995, p. 3, tradução e grifos nossos<sup>9</sup>), expõe:

Assim, se empregam para referir a mesma problemática em Lexicografia termos como léxico, vocabulário, dicionário e glossário. [...] No entanto, existem realmente diferenças entre eles [...]. Uma dessas diferenças consiste na consideração do nível linguístico e da parte do *corpus* estudado. Se o dado se baseia na língua teremos dicionários e léxicos, mas se o *corpus* pertence à fala, resultarão vocabulários e glossários. [...] léxico e dicionário por um lado e vocabulário e glossário por outro, podem definir-se também, se se considera a delimitação do *corpus* empregado para

9 Cf. a citação original: Así, se emplean para referir-se a la misma problemática en lexicografía terminos como léxico, vocabulario, diccionario y glosario. Sin embargo, existen realmente diferencias entre ellos [...] Una de esas diferencias radica en considerar el nivel linguístico del que forma parte el corpus estudiado.

Si el dato se basa en la lengua, tendremos diccionarios y léxicos, pero si el corpus pertenece al habla, resultarán vocabularios y glosarios [...] Léxico y diccionario por un lado, y vocabulario y glosario por el otro, pueden definir-se también si se considera la delimitación del corpus empleado para el análisis. El vocabulario y el glosario están limitados por las peculiaridades del habla; [...]. Finalmente, podemos diferenciar los términos atendiendo a sí el análisis del corpus ha sido exhaustivo o no, y si se han seleccionado las ocurrencias atendiendo a algún criterio específico. [...] Por otra parte, léxicos y diccionarios son obras de codificación y vocabularios y glosarios de descodificación (DOMINGUEZ, 1995, apud BARBOSA, 1995, p. 3).

análise. O vocabulário e o glossário estão limitados pelas peculiaridades da fala [...]. Finalmente, podemos diferenciar os termos atendendo assim à análise do *corpus* foi exaustiva ou não, e se foram selecionadas as ocorrências atendendo a algum critério específico. [...] Por outro lado, léxicos e dicionários são obras de codificação e vocabulários e glossários de decodificação.

Já de acordo com Haensch (1982), os instrumentos lexicográficos fragmentam-se em dois grandes grupos: os de caráter linguístico e os de caráter enciclopédico.

- As enciclopédias são grandes compilações dos conhecimentos humanos de uma época ou disciplina científica registradas de forma sistemática. Logo, se ocupam de informações extralinguísticas, não tendo como função a definição do signo enquanto parte da estrutura da língua.
- Os dicionários de língua são os repertórios dos signos, que se ocupam do seu registro e sua descrição enquanto elementos formadores do sistema linguístico, encerrando informações como pronúncia, grafia, significado, contexto de uso etc.
- Os vocabulários e glossários são codificações de discursos individuais em oposição aos dicionários que registram o discurso coletivo. O discurso individual deve ser entendido como uma série de usos lexicais que ocorrem em determinadas situações, como a explicação dos significados dos lexemas na obra de um autor ou em textos antigos (clássicos e medievais), ou a designação de um repertório de lexemas específico de determinada área da língua, podendo ser de termos técnicos ou de usos mais restritos a uma comunidade linguística.

A exposição das conceituações para os termos dicionário, enciclopédia, glossário e vocabulário, segundo a proposição dos três autores supramencionados, permite mensurar o posicionamento teórico metodológico adotado por cada qual. Sem fazer juízo de valores, haja vista que todas as classificações acima podem ser aplicadas em uma análise metalexigráfica, ensejamos aqui apenas dar uma ligeira demonstração das dificuldades para os quais devem atentar-se dicionaristas, lexicógrafos ou qualquer pesquisador que se proponha a estudar produtos lexicográficos.

Essa observação se encaixa tanto para os que objetivam um produto com fins puramente didáticos, como para quem pretenda elaborar, a nível de organização e resultado de dados, as recorrências levantadas durante um trabalho acadêmico, por exemplo.

Remontando à afirmação de Barbosa (1995), para o qual uma das causas para a complexidade de uma categorização uniforme para os tipos de acervos le-

xicográficos é a ausência de um entendimento preciso de quais sejam exatamente as classes de unidades do léxico a serem inventariadas, trazemos, na sequência, mais uma amostra das diferentes conceptualizações relativas à “palavra”, “lexema”, “lexia” e “fraseologismo”, indubitavelmente um dos grandes inconvenientes para a lexicologia e lexicografia em suas vertentes teórica e prática. Sendo assim, Biderman (1999) estabelece:

- unidade lexical: termo que designa um item do subsistema léxico, podendo ser sinônimo, a depender do contexto, de lexema ou de lexia;
- lexema: unidade abstrata do léxico, em sua forma paradigmática (lema), sendo flexionada conforme as necessidades discursivas, tornando-se uma lexia (simples, complexa e composta);
- lexia simples: unidade grafada em uma única sequência separada por dois espaços brancos (anterior e posterior, por exemplo: água, caminho, bom etc.);
- lexia complexa e composta: as lexias complexas são formadas por mais de uma unidade, separada por espaços sem hífen (por exemplo: dona de casa, papel higiênico etc.). As lexias compostas contêm características semelhantes, no entanto, estão separadas por hífen (por exemplo: guarda-roupa, tromba-d’água etc.);
- unidades fraseológicas (UFs): sequência de duas ou mais unidades lexicais separadas por espaços brancos ou hifens, com graus variados de fixidez e cristalização desta sequência discursiva. De acordo com a proporção deste grau, as UFs são subdivididas em (i) expressões idiomáticas: semanticamente opacas, não podem ter seus termos dissociados sem a perda do sentido global da expressão, não possuindo, por questões linguísticas e culturais, equivalentes em outro idioma; e (ii) colocações: formadas por uma sequência de unidades lexicais que geralmente co-ocorrem, são compostas por uma base e um colocado, podendo este último ser substituído (por exemplo: levar a vida inteira/toda, ou botar/pôr ovos). Possuem um grau menor de fixidez do que as expressões idiomáticas.
- lema: consiste na palavra de entrada definida como unidade léxica que representa o paradigma de todas as formas flexionadas (BIDERMAN, 1984a).
- lematização: traduz-se pela adequação das formas ocorridas em textos a sua forma paradigmática/lema, seguida de sua inserção em um dos tipos de objetos lexicográficos (BIDERMAN, 1984a).

Em contrapartida, Coelho (2006) apresenta em um capítulo sobre a hierarquia das unidades linguísticas, concepções que divergem do postulado por Biderman (1999). Ao tratar da articulação dos três principais níveis linguísticos – (i)

distinção, (ii) significação e (iii) comunicação –, demonstra os contextos de realização de morfema, palavra e lexia entre os dois últimos.

A palavra, que pertence ao sistema da língua, é uma unidade significativa memorizada em seu todo, tendo como constituinte imediato o morfema; a lexia, por sua vez, é a unidade significativa memorizada em seu todo, formada por palavras que atuam como seu constituinte imediato. No que tange à disposição morfolexical das unidades memorizadas, Coelho (2006, p. 62, grifos do autor) enuncia:

Assim, como a palavra pode ser formada por apenas um morfema, como *llápis*, ou por mais de um, como *land-á-va-mos*, a lexia também pode ser formada por mais de uma palavra, como *lquebrar a caral*, *lconto do vigárial*, ou por uma apenas, como *lmeninas*, *lporém*, *lquebrar*. Diz-se *simples* a lexia formada por apenas uma palavra e *composta* ou *complexa* à lexia formada por mais de uma palavra. Neste sentido, toda e qualquer palavra é uma lexia simples.

Ademais, a lexia é também considerada uma unidade de comportamento sintático, tanto em sua formação (composta ou complexa) como em seu relacionamento com as demais existentes no contexto sintagmático, caso seja simples. O que determina uma lexia como composta é a alta frequência de uso memorizada por meio da associação de duas ou mais unidades combinadas sintaticamente, visto que são realizadas na esfera discursiva como um bloco único.

Para finalizar essa sucinta reflexão acerca das divergências entre os estudiosos do léxico no que diz respeito à delimitação dos componentes e, conseqüentemente, dos tipos de unidades que figurarão como *definiendum* – conforme Welker (2004). Em uma exaustiva revisão da fortuna crítica no ramo da metalexiconografia, este autor reflete sobre a multiplicidade da nomenclatura existente nesta área. Fundamentado nos pressupostos teóricos de Pottier (1974), Welker concebe a lexia como tipos de palavras ou tipos de conjuntos de palavras em sua forma base (por exemplo, os verbos no infinitivo). E destaca:

Uma “lexia” pode ser:

- um “lexema” (isto é, um morfema lexical, uma palavra com significado próprio);
- um “gramema” (morfema gramatical: artigo, pronome, advérbio, preposição);
- um “lexema” e um ou mais “gramemas”: *casas*, *dormiu*, *bonita*, *interminavelmente* (cf. Faulstich 1980: 18s.).
- Existem:
- lexias simples (*casa*, *casas*, *dormir*, *dormiu*, *bonito*, *bonita*); e
- lexias compostas (palavras compostas, como *mestre-de-obras*, e palavras derivadas, como *deslizar*). (WELKER, 2004, p. 19)

Quanto aos lexemas, sustendo-se na recopilação de vários autores, Welker (2004) identifica-os como palavras e morfemas com significado próprio (autos-

semânticos), pertencentes a inventários abertos. Já os morfemas gramaticais não têm significado próprio e funcionam para referência a outras palavras e estabelecimento de relações, pertencendo a inventários fechados.

Feita a explanação dos termos técnicos da (meta)lexicografia, demonstraremos posteriormente os resultados parciais obtidos nesta análise, uma das etapas do projeto de pesquisa de pós-graduação *stricto sensu* intitulado “Configurações da linguagem em Goiás: um estudo dos regionalismos lexicais sob o viés metalexicográfico”, encontra-se em vias de conclusão.

### 3 DISPOSIÇÃO GERAL DOS ELEMENTOS DO “GLOSÁRIO REGIONAL”

O “Glosário Regional” é estruturado em forma de tabela, em ordem alfabética com orientação semasiológica, contemplando 252 unidades lexicais frequentes no repertório léxico de Goiás em meados de 1940. Esse *Glosário* subdivide-se, respectivamente, em quatro colunas: classificação, vocábulo, significação e local. As nomenclaturas das seções divergem dos termos técnicos mais usuais na lexicografia brasileira atual.

A reprodução *ipsis litteris* da organização do “Glosário Regional” (Tabela 1) facilitará o entendimento de cada uma das observações feitas. Veja-se:

Diante do exposto, observamos que a “classificação”, via de regra, é denominada de “marca de uso” (informação que denota os contextos de uso da unidade lexical), e pode ser de natureza diatópica (para acepções restritas a certas regiões do país), diastrática (relativos aos valores socialmente atribuídos aos itens léxicos – coloquial, culto, pejorativo), cronológica (demarcam a situação de uso ao longo do tempo – arcaísmo, antiquado, neologismo), termos técnicos (de uma ciência ou área específica de conhecimento), entres outras.

Já para “vocábulo”, os termos são “entrada”, “palavra de entrada” ou “lema”. A categoria léxico-gramatical é também registrada, após “vocábulo”, entretanto, esse trecho da tabela não recebe nenhuma inscrição.

Comumente, para “significação” são adotados os termos “definição” ou “acepção”. Nesta coluna figuram, por vezes, algumas abonações retiradas majoritariamente de um trabalho do mesmo autor, *Folclore Goiano* (TEIXEIRA, 1959), além de informes sobre a possível etimologia das palavras, que contempla algumas hipóteses para as variações fonéticas, gráficas e associações dos falantes goianos que cresceram ou matizaram novos sentidos às unidades lexicais.

Por sua vez, da seção “local” infere-se uma opção de Teixeira (1944) por registrar as cidades e regiões de Goiás onde foram colhidos os itens léxicos inventariados e descritos no *Glosário*.

**Tabela 1.** Reprodução do “Glosário Regional” contido na obra *Estudos de Dialetoologia Portuguesa: Linguagem de Goiás*, de Teixeira (1944)

| Classificação | Vocábulo    |           | Significação |   | Local                                  |
|---------------|-------------|-----------|--------------|---|--|
| Brasileir.    | Nanico      | adj.      | Pequeno      | Do lat. nanus, port, enano esp.   | Geral                                  |
| Etm. pop.     | Nepetente   | sf.       | Onipotência  | Abn: Quanu Deus feiz o mundo Foi com grande nepetente;  | B. vista                               |
| Neolog.       | Negro dagua | sm.       |              | Duende que habita as margens do Tocantins. Tem a cabeça pelada em forma de cuia, corpo preto e peludo e mãos de pato. Em noites de luar assalta canoas de pescadores. Superstições e Folclore | Nordeste                               |
| Arcaísmo      | Ni          | prep.     | No - Na.     | Abn: ni roça = na roça<br>ni coigo = no córrego<br>ni mato = no mato<br>ni agua = na agua.  | B. Vista Urutaí<br>Pirinópolis Formosa |
| Neolog.       | Nuviar      | v. intr.. | Dar cria     | Corr. de novilhar oriundo de novilha  | Itaberaí                               |

Creditamos essa diferença entre os termos padrão sugeridos pela prática lexicográfica e os adotados no *Glosário* à forma escolhida por Teixeira para registrar o material resultante de sua pesquisa (datilografia), bem como ao fato de o autor não ter conhecimento teórico e prático das diligências da ciência lexicográfica para a produção de seus objetos.

### 3.1 Registro dos lemas no “Glosário Regional”: análise e resultados parciais

Encetamos pela proporção das categorias léxico-gramaticais registradas: substantivo, verbos, adjetivo e outros (advérbio, conjunção, preposição e locução), agrupadas de acordo com sua frequência de ocorrência.

**Tabela 2.** Ocorrência das categorias léxico-gramaticais no “Glosário Regional” TEIXEIRA, 1944)

| “Glosário Regional” – Lemas                       |            |
|---|------------|
| Categoria léxico-gramatical                       | Quantidade |
| Substantivos                                      | 58,3%      |
| Verbos  | 16,7%      |
| Adjetivos   | 23,4%      |
| Outros (conjunção, locução, advérbio, preposição) | 1,6%       |

Ao examinarmos esses dados em linhas gerais, sem uma quantificação exata, percebemos que as unidades lexicais pertencentes a cada categoria léxico-gramatical estão relativamente concernentes aos padrões postulados pela metalexico-grafia, principalmente os substantivos e os verbos.

Logo, os substantivos aparecem mormente em sua forma base: grau normal, número singular e indicação de gênero. Os verbos figuram no infinitivo e os adjetivos no singular, variando, por vezes, o gênero.

Todavia, algumas exceções, como o substantivo “caico” (cálculo) ou o verbo “beceivar” (observar), com significado igual ao vigente no léxico geral, evidenciam que a alteração é apenas em nível fonético. Portanto, os registros dessas formas e de outras semelhantes não se justifica, pois não são alterações léxico-semânticas especificamente regionais, configurando somente transposição literal da fala para a escrita.

As classes agrupadas sob a nominata “outros” são, indubitavelmente, as que denotam maior interferência de ordem fonética, manifestada na grafia dos lemas. Para ilustrar nossa explanação, temos o advérbio de intensidade “muito”, que é lematizado como “munto”.

Concorde à proposta do *Glosário* de inventariar as ocorrências lexicais regionais goianas, registros como esses poderiam ser, em certa medida, aceitáveis se, além da variação gráfica, o “munto” engendrasses também uma variação semântica.

Para a identificação das unidades do sistema lexical, executamos três tipos de classificação, conforme o que ponderam Biderman (1999), Coelho (2006) e

Welker (2004). Seguimos com a ordem em que foram escalonados no tópico 2. Veja-se os resultados parciais:

- 1) (BIDERMAN, 1999): mediante a quantificação dos lemas, agrupamos estes em dois conjuntos maiores: (1) lexias simples e (2) lexias compostas abarcando, este último, as lexias compostas e unidades fraseológicas.

O conjunto (1) totaliza 238 lemas, que correspondem a 94,4% dos registros do *Glosário*, enquanto o conjunto (2) perfaz os 5,6% restantes – 14 lemas, que elencamos na Tabela 3:

**Tabela 3.** Tipos de unidades lexicais identificados no “Glosário Regional” (TEIXEIRA, 1944)

| Tipo de unidade do sistema lexical |                    |
|------------------------------------|--------------------|
| Lexias complexas                   | Lexias compostas   |
| 1. Dieta de fãmia                  | 1. Arcada-caída    |
| 2. Instrução da maleita            | 2. Boca-de-pito    |
| 3. Negro dagua                     | 3. Camisa-vermelha |
| 4. Pé de garrafa                   | 4. Dê-comê         |
| 5. Tupiar na viola                 | 5. Lua-nova        |
|                                    | 6. Mãe-do-corpo    |
|                                    | 7. Onça-pintada    |
|                                    | 8. Pisa-pé         |
|                                    | 9. Pisa-quente     |

Salientamos que a transcrição das unidades acima foi feita *ipsis litteris* à grafia utilizada por Teixeira (1944) em seu “Glosário Regional”.

Segundo Biderman (1999), o grau de coesão e cristalização de uma sequência como as apresentadas acima pode ser verificado por meio dos testes de substituição – troca de uma das unidades da sequência por outra semelhante, ou inserção de outra unidade entre os constituintes da sequência.

Então, levando em conta a feição léxico-gramatical da unidade, poderíamos facilmente substituir algumas das unidades. Assim, a base “lua” poderia ter como colocado “cheia” ou “minguante”. Sabemos, contudo, que é preciso considerar a realização discursiva, momento em que são articulados os três subsistemas da língua (léxico, gramática e discurso) materializando efetivamente a língua:

[...] nas realizações discursivas (orais e escritas) as fronteiras entre uma unidade lexical complexa e um sintagma discursivo são difusas. Existe toda uma gama de sol-

dadura entre os elementos de uma combinatória lexical. Assim, podemos identificar sintagmas lexicalizados cujos elementos componentes estão perfeitamente soldados, e outros com um forte índice de coesão interna. Quase poderíamos afirmar que a sequência dos usos vai dando aos falantes um forte sentimento de cristalização da sequência discursiva. É aqui fundamental o papel da significação. Se a combinatória lexical refere um referente único e perfeitamente identificável no universo extra-lingüístico, é quase certo que o sentimento linguístico dos falantes os induzirá a considerar esse sintagma lexicalizado como uma *lexia complexa* (BIDERMAN, 1999, p. 91-92, grifos da autora).

Diante do exposto, tendo em conta o fato de lidarmos aqui não com as ocorrências do léxico geral, mas com uma fração deste, no âmbito diatópico, classificamos as 14 combinatórias léxicas ou unidades fraseológicas como expressões idiomáticas, por serem referentes que remetem a conceitos cristalizados (segundo Teixeira (1944) na memória linguística e cultural dos falantes goianos da década de 1940.

- 2) Se pautados em Coelho (2006), obteríamos como classificação para as unidades 14 *lexias* compostas, uma vez que “dieta de famia”, “instrução da maleita”, “negro dagua”, “pé de garrafa”, “tupiar na viola”, “arcada-caída”, “boca-de-pito”, “camisa-vermelha”, “dê-comê”, “lua-nova”, “mãe-do-corpo”, “onça-pintada”, “pisa-pé” e “pisa-quente” são unidades significativas memorizadas formadas por uma sequência de palavras que, devido à sua frequência de uso e constituição morfolexical, adquirem um sentido específico no discurso somente quando empregadas juntas e em uma sequência estabelecida.
- 3) Sob o aporte de Welker (2004), as unidades “dieta de famia”, “instrução da maleita”, “negro dagua”, “pé de garrafa”, “tupiar na viola”, “arcada-caída”, “boca-de-pito”, “camisa-vermelha”, “dê-comê”, “lua-nova”, “mãe-do-corpo”, “onça-pintada”, “pisa-pé” e “pisa-quente”, também seriam distribuídas na categoria *lexia* composta.

Todavia, mesmo sendo formadas por uma sequência de palavras autosemânticas, não poderiam ser consideradas como *lexemas*, porque, nesse caso, perdem os seus traços sêmicos individuais passando a ter o significado ou sentido desejado apenas no contexto de uso cabível para tais combinações morfolexicais.

## 4 NOTAS FINAIS

Esta síntese, executada a partir de um dos excertos da pesquisa de mestrado em andamento intitulada *Configurações da linguagem em Goiás: um estudo dos regionalismos lexicais sob o viés metalexigráfico*, teve o propósito de demonstrar os percalços que envolvem a produção lexicográfica, porque, mais do que

conhecimentos teóricos e práticos no ramo da lexicografia, exige também um conhecimento vasto da língua, amparado por diversas perspectivas científicas.

Esperamos, ainda que minimamente, contribuir para o conhecimento dos termos científicos da (meta)lexicografia, visto que compreendê-los é de suma importância para o entendimento, em termos de estrutura e conteúdo, dos itens léxicos inventariados nos acervos lexicográficos gerais e parciais.

## REFERÊNCIAS

- BARBOSA, M. A. Contribuição ao estudo de aspectos da tipologia de obras lexicográficas. *Ciência da Informação*, v. 24, n. 3. 1995. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/index.php/ciinf/article/view/493/447>>. Acesso em: 20 mar. 2015.
- BIDERMAN, M. T. C. Glossário. *Alfa*, São Paulo, 28 (supl.), p. 135-144, 1984a.
- \_\_\_\_\_. A ciência da Lexicografia. *Alfa*, São Paulo, 28 (supl.), n. 42, p. 1-26, 1984b.
- \_\_\_\_\_. Conceito linguístico de palavra. *Palavra*, Petrópolis, v. 1, n. 5, p. 81-97, 1999.
- COELHO, B. J. *Estrutura e funcionamento da língua portuguesa*. Goiânia: Trilhas Urbanas, 2006.
- HAENSCH, G. et al. (Org.). *La lexicografía: de la lingüística teórica a la lexicografía práctica*. Madrid: Editorial Gredos, 1982.
- TEIXEIRA, J. A. *Estudos de dialetologia portuguesa: linguagem de Goiás*. São Paulo: Ed. Anchieta, 1944.
- \_\_\_\_\_. *Folclore goiano: cancionero, lendas superstições*. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.
- WELKER, H. A. *Dicionários: uma pequena introdução à lexicografia*. Brasília: Thesaurus, 2004.



# 30

## CAPÍTULO

# OS BENS DO MUNICÍPIO DE CATALÃO NO SÉCULO XIX

*Maria Gabriela Gomes Pires<sup>1</sup>*

*Maria Helena de Paula<sup>2</sup>*

Resumo: O fito deste trabalho é apresentar algumas das unidades lexicais que se referem aos bens deixados em herança e registrados em quatro autos de partilhas lavrados nos anos iniciais da cidade Catalão, emancipada no século XIX. Para alcançar este objetivo, recorreremos aos estudos filológicos e lexicais, que auxiliaram, respectivamente, na leitura e edição do material e na coleta e análise dos dados. Acreditamos que o léxico, em razão da sua função primordial de registrar o conhecimento de mundo semântico que é atribuído a um signo, utilizado para descrição dos bens grafados nos autos, nos permite dizer muito acerca da herança sociocultural adquirida, vez que eram tais objetos que possibilitavam a prática diária dos sujeitos catalanos nos oitocentos. Para obtermos os resultados foi necessário realizar os seguintes passos: leitura e edição semidiplomática, conforme as regras publicadas em Megale e Toledo Neto (2005); classificação tipológica (BELLOTO, 2002); inventariação das unidades lexicais descritas nos processos considerando o contexto interno; interpretação das lexias conforme

---

1 Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão, Catalão-GO, Brasil

2 Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão, Catalão-GO, Brasil. FAPEG  
E-mail de contato: maria.ggp10@gmail.com; mhpcat@gmail.com

estudos históricos (PALACÍN; CHAUL; BARBOSA,1994), estudos linguísticos (BIDERMAN, 2001; VILELA, 1979; PAULA, 2007) e no cotejo entre as definições elaboradas por Morais Silva (1813) e Houaiss (2009). Verificamos que cada um dos bens possui a sua função e que foram inventariados separadamente, mas que, na realidade dos sujeitos da época, formam o conjunto material que regia as práticas diárias e configuram culturalmente a comunidade catalana em estudo.

Palavras-chave: Autos de partilhas. Filologia. Léxico.

Abstract: The aim of this paper is to present some of the lexical units that refer to property left in inheritance and recorded four records of issued shares in the initial years of the city Catalan emancipated in the nineteenth century. To raise this crave, we resort to philological and lexical studies, which helped, respectively, reading and editing the material and the collection and analysis of data. We believe that the lexicon, because of its primary function, to record the knowledge of semantic world that is assigned to a sign, describing spelled goods in the file to tell us a lot about the socio-cultural heritage, since, were such objects They made possible the daily practice of catalanos subject in the eighteen hundreds. To obtain the results it was necessary to perform the following passoa: reading and semidiplomatic edition, according to the rules published in Megale and Toledo Neto (2005); typological classification (BELLOTO, 2002); inventory of lexical units described in the processes considering the internal environment; interpretation of lexias as historical studies (Palacin, 1994), language studies (BIDERMAN, 2001; Vilela, 1979 PAULA, 2007) and the comparison between the definitions developed by Morais Silva (1813) and Houaiss (2009). We found that each property has its function that were inventoried separately but in reality the subject at the time form the set material that governed the daily practices and configure the Catalan community under study.

Keywords: Autos shares. Philology. Lexicon.

## 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O conhecimento cultural que regula a realidade física, social e linguística representada em forma de signos da língua que usamos no presente é herdado socialmente dos falantes que nos antecederam. Tais signos colaboraram para as renovações linguísticas de hoje e, conseqüentemente, contribuirão para as alterações futuras, conforme o ciclo natural de renovações que ocorrem consoantes as necessidades dos falantes. Para compreendermos a realidade cultural atual, é necessário recorrermos às práticas culturais e sociais que nos antecederam e coadjuvaram para a realidade hodierna. Sendo assim, entender a língua atentando-se para o aspecto cultural que é cónnito e histórico, permitirá ao indivíduo descortinar a história à qual pertence, além de propiciar o domínio da língua que inter-

vém sobremaneira na interação social do seu grupo. Sabendo disso, este estudo contempla parte dos resultados da pesquisa *De bens de herança a bens culturais: um estudo linguístico de autos de partilhas oitocentistas de Catalão-GO* cujo intento foi conhecer a realidade cultural de Catalão nos oitocentos, tendo como suporte de análise a língua manuscrita em autos de partilha.

Nosso material de análise constitui-se dos itens lexicais arrolados em tais autos de partilha, lavrados em Catalão, e tomou por base a perspectiva de que os bens descritos nos inventários são memórias que remontam às práticas e aos aspectos culturais e sociais da comunidade catalana no período em que os documentos foram exarados, cristalizadas em escrita à mão.

O *corpus* de análise deste trabalho é composto por quatro autos de partilhas, documento diplomático testemunhal que tem a finalidade de legitimar a herança de um falecido, ou seja, é um “instrumento que registra a repartição pelos herdeiros, ou a quem de direito, de bens de móveis, de raiz e das dádivas ativas de uma herança” (BELLOTTO, 2002, p. 78). Os manuscritos percorrem os anos de 1868, 1878, 1880 e 1888, períodos que abarca o território catalano nos anos iniciais na qualidade de cidade.

No intuito de entendermos a cultura como influenciadora da prática linguística do cotidiano de Catalão, e por ela igualmente influenciada, nos reportamos a três etapas metodológicas indispensáveis, quais sejam: 1) edição semidiplomática em formatação justalinear seguindo as normas postulados em Megale e Toledo Neto (2005); 2) inventariação dos bens listados no manuscrito; e 3) análise das lexias elencadas, tendo como interlocutores das discussões teóricas Spina (1977) e Fachin (2010) que nos subsidiam as discussões que competem à edição filológica; Biderman (2001), Coelho (2008) e Sapir (1969) nos auxiliaram nas discussões da vertente linguística e Palacín, Chaul e Barbosa (1994) e Paula (2005) nos auxiliaram nas discussões históricas referentes à região catalana. Por se tratarem de manuscritos em estado de legibilidade relativamente desgastada em função da degradação natural do tempo, nos escoramos na ciência filológica que fornece uma metodologia que nos auxilia na leitura e edição dos textos, para depois realizarmos as análises lexicais.

Este trabalho inspira-se na perspectiva de que, ao investigar as práticas linguísticas de Catalão descritas nos autos, conseqüentemente investigamos as práticas culturais do município nos oitocentos, visto que “investigar uma língua é investigar também a cultura [...]; o estudo de um léxico regional pode fornecer, ao estudioso, dados que deixam transparecer elementos significativos relacionados à história, ao sistema de vida, à visão de mundo de um determinado grupo” (ISQUERDO, 1998, p.91).

Acreditamos que ao editar os inventários onde são descritos os bens dos indivíduos, estamos resgatando memórias, “um elemento essencial do que se costuma chamar identidade, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades funda-

mentais dos indivíduos e das sociedades de hoje” (LE GOFF, 2003, p. 469); sendo assim, estes se moldam como um fidedigno material histórico da língua que nos permite, por meio das ciências léxicas, identificar a realidade linguística, social e cultural de Catalão nos anos oitocentistas.

## 2 OS AUTOS DE PARTILHA

Os autos de partilha utilizados na análise deste trabalho foram confeccionados em conformidade às regras legais reproduzidas no livro *Ordenações das Filipinas*, publicadas em 1603 durante o reinado de Filipe II. Segundo o título XCVI do Livro IV, após a morte de uma pessoa, é preciso abrir um processo de posse do testamento do falecido, no qual seriam arrolados em inventários todos os patrimônios deixados. Estes bens seriam avaliados e passariam a corresponder pelo valor total bruto dos valores denominado de “monte-maior”. Dessa totalidade, seriam abatidos os custos do processo, restando o chamado “monte-menor” ou espólio.

O espólio do falecido casado em meação, como é o caso dos processos em análise, era, ainda, dividido em duas partes. A primeira era destinada à cabeça de casal, ou seja, à esposa; e a segunda parte era dividida em mais três: duas distribuídas entre os herdeiros de ascendência sanguínea, e a terceira parte, denominada de terça, era utilizada para quitar as disposições de última vontade exigidas pelo finado em testamento, como as missas, esmolas etc.

Como mencionado anteriormente, utilizamos quatro documentos que se encontram arquivados no Fórum de Justiça da Comarca de Catalão, e que foram digitalizados pelos integrantes do grupo de pesquisadores do projeto “Em busca da memória perdida: estudos sobre a escravidão em Goiás”, financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás/Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FAPEG/CNPq). Esses manuscritos compõem um arquivo digital junto com outros manuscritos produzidos do projeto citado no Laboratório de Estudos do Léxico, Filologia e Sociolinguística do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão.

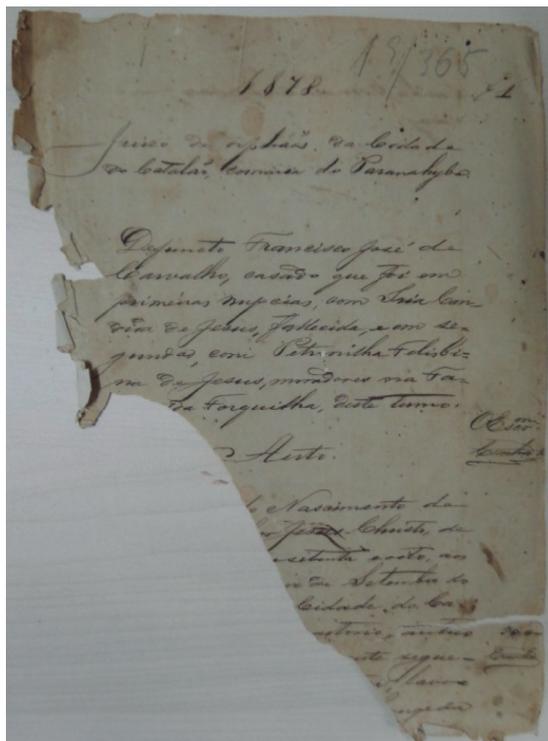
Os processos utilizados neste trabalho abarcam as décadas iniciais de Catalão na categoria de cidade pertencente à comarca do Rio Paranaíba, sediada na própria Catalão. A região alçou a condição de cidade, de acordo com Palacín, Chaul e Barbosa (1994), no ano de 1859.

De acordo com Palacín, Chaul e Barbosa (1994), Azzi (1937) e Campos (1976), a região surgiu por volta de 1722, durante o ciclo de ouro, quando foi fundado em Catalão o Pouso que servia de ponto referencial e hospedaria para as bandeiras que adentravam Goiás em busca de minérios. Findado o ouro, Catalão passou a ser domiciliada por latifundiários que, conseqüentemente, incitaram a formação do arraial, vila e, depois, cidade.

De praxe, para se constituir juridicamente, toda povoação possui os órgãos competentes que veiculam a organização social dos indivíduos, sendo o fórum um dos responsáveis por lavrar os processos de partilha, tais como os utilizados nesta análise.

O auto de partilha datado de 1868 utilizado em nossa análise narra o arrolamento e distribuição dos bens de Francisco Nunes; o do ano 1878 descreve os bens de Francisco José Carvalho; o de 1880, os bens de Joaquina Maria de Jesus e o de 1888 arrola os bens de Alexandre Rodrigues da Siqueira.

Como esperávamos, os documentos encontram-se, em função natural do tempo, um pouco desgastados, por isso, são comuns folhas amareladas, buracos e rasgos. Felizmente, são particularidades que não ocasionaram por total incompreensão do conteúdo do material, como podemos verificar na Figura 1.



**Figura 1.** Fólio 01 recto. Auto de 1878.

Apesar das dificuldades de leitura ocasionadas pela grafia do escrivão e tabelião, pelas condições materiais do documento e da linguagem particularmente forense, os manuscritos se mostram seguras fontes de informações de onde é possível descortinar inúmeros assuntos, como níveis de riqueza da região, quantidade de escravos, hierarquias sociais etc.

### 3 DISCUSSÕES

Amparados pela filologia, disciplina que tem o ensejo de estudar a língua na busca do conhecimento da memória de nossos antepassados em textos manuscritos pretéritos (SPINA, 1977), alcançamos duas de três funções filológicas: a função substantiva, por meio da edição do material, e a função transcendente, a partir da inventariação e análise dos itens lexicais expostos no inventário.

Os bens que constituem os elementos de valores dos indivíduos da época são responsáveis por representar o repertório vocabular nomeador da realidade expressa na língua e na cultura do povo, uma vez que “qualquer sistema léxico é a somatória de toda a experiência acumulada de uma sociedade e do acervo da sua cultura através das idades” (BIDERMAN, 2001, p. 179).

De acordo com Biderman (2001), isso ocorre porque o léxico é o sistema que mais se aproxima do mundo extralinguístico, uma das parcelas estruturais da língua que mais se atualiza, visto que estamos em constante estágio de criação e recriação do universo abstrato e concreto, considerando as permutações culturais ocorridas com as inovações tecnológicas, descobertas científicas e outros fatores do gênero. Sendo assim, o léxico que estrutura a língua, compreendida como um sistema de signos linguísticos histórica e socialmente construídos, torna-se responsável por possibilitar ao homem atribuir sentido ao mundo e à sua realidade.

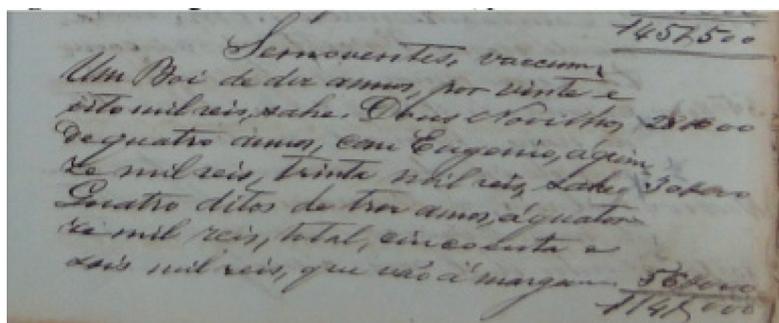
Desta feita, conhecer as palavras listadas no manuscrito e os seus respectivos significados, em consonância com os aspectos culturais da época, possibilita compreendermos os modos como os indivíduos da região catalana interpretavam e entendiam a realidade e a si mesmos, reiterando que a realidade atual é um processo contínuo de sucessão e, possivelmente, de renovação da realidade passada, que pode ou não ter sofrido influências de outras instâncias.

Os bens descritos nos autos foram inventariados de acordo com o contexto do material. As suas recorrências foram comprovadas nos testamentos, inventários e partilhas. No testamento, os bens são descritos sucintamente pelo falecido; no inventário, são informadas todas as características que influenciam na atribuição de seus valores, como se pode ver na Figura 2.

Para facilitar a compreensão das lexias, optamos pela análise em campos propostas por Coseriu (1977) e Vilela (1979). que defendem que a nossa língua é estruturada em campos, ou seja, uma estrutura paradigmática que compõe o acervo de signos dispostos ordenadamente na memória do usuário que as utiliza em conformidade com as necessidades do contexto do grupo que as utiliza.

Listamos bens que revelam uma realidade cultural estruturada em um contexto econômico agropecuário. Foram identificados cinco campos: “móveis”, “raiz”, “semoventes”, “escravos” e “metais”. Optamos por seguir o mesmo critério utilizado pelo escrivão, baseado na ideia de que agrupar os bens era uma

forma de estruturar e dar sentido à própria realidade, ou seja, de dispor tais sentidos em redes paradigmáticas.



**Figura 2.** Fragmento do fólio 20 recto, processo de 1878: “Semoventes, vaccum. | Um Boi de dez annos, por vinte e oito mil reis, sahe. Dous Novilhos <28\$000> | de quatro annos, com Eugenio, aquin | ze mil reis, trinta mil reis, sahe. <30\$000> | Quatro ditos de tres annos, á quatorze mil reis, total, cincoenta e seis mil reis, que vão á margem <56\$000> | <114\$000>.”

**Quadro 1.** Inventários dos bens

|           | 1868   | 1878  | 1880  | 1888   |
|-----------|--|---|---|--|
| Móveis    | Carro de boi; basto; alambique de cobre; tacho | Carro de boi; basto; machado; serrote; roda de fiar; tear; canastra; mesa; banco; ponche; sobrecasaca; chapéu de chile; tacho | Carro de boi; mesa de carro; basto; roda de fiar; almofariz; canastra; mesa; armário; caixa; telhas | Carro de boi; mesa de carro; pau de cheda; eixó; gôiva; trado; machado; serrote; tear; canastra; mesa; banco; catre; tamborete; caixão; caixa; tacho; garrafão |
| Semovente | Cavalo; boi                                    | Cavalo; vaca; boi; novilho; porco; leitão   | Cavalo; vaca; boi; novilho; porco; capado   | Égua; cavalo; vaca; boi; marroaz; novilho; garrote; poldro   |
| Raiz      | Parte em terras                                | Parte em terras   |   | Parte em terras; sítio; engenho; moinho; casa; alqueires de cultura.   |
| Escravo   | Crioulo  | Crioulo   | Crioulo   | Escravo  |
| Metaes    |  | Par de meias luas de ouro   |   | Relógio e corrente   |

Para compreendermos como esses bens de valores econômicos se fazem bens culturais, buscamos a definição de cada lexia em dois dicionários distintos, um histórico (MORAIS SILVA, 1813) e um contemporâneo (HOUAISS E VILLAR, 2009), inter-relacionando-as com a economia e a cultura da cidade de Catalão.

### 3.1 Campo *moveis*

Este campo traz instrumentos essenciais ao trabalho agropecuário e doméstico dos residentes de Catalão, que não dispunham, à época, de instrumentos mais avançados em técnicas industriais, como aponta Bosi (2002).

Estes bens remetem, principalmente, ao trabalho com o manejo de animais e na terra que garantiam e estruturavam a principal fonte de recurso para o sustento da região na época, ou seja, o trabalho agropecuário que corrobora as informações trazidas por Palacín, Chaul e Barbosa (1994).

O carro de boi é um desses instrumentos, responsável por todo e qualquer transporte, seja de pessoas ou cargas. De acordo com Souza (2003), no século XIX, o carro de boi foi de imensa importância para o transporte pesado em terra, pois garantia a importação e exportação de mercadorias entre os estados e dessa forma ajudava a garantir a expansão econômica do país. Essa assertiva, sobre quão meritório era esse bem a época, se ratifica ainda mais com a ocorrência dele em todos os autos em análise e com a observação do preço que era atribuído ao bem em comparação ao outro, como por exemplo, no processo de 1880, “Um carro, avaliado, por oitenta | <80\$000> mil reis”, enquanto que, “Uma <3\$000> | caixa grande, por trez mil reis”, ou um “Um cavallo queimado, por vinte | <20\$000> mil reis, á margem”. O carro de boi só não era mais caro do que um escravo.



**Figura 3.** Carro de boi.<sup>3</sup>

3 Disponível em: <<http://www.jornaldelavras.com.br/index.php?p=10&tc=4&c=6900&catn=1>>. Acesso em: 26 ago. 2015.

Dada a importância do carro de boi (Figura 3), os seus componentes também são relevantes, pois assim como um veículo atual, quando houvesse algum estrago, as lidas que por ele são possibilitadas ficariam estagnadas. Do mesmo modo, a construção de um carro de boi exigia grandes gastos e materiais que não eram encontrados facilmente, visto que, por exemplo, a vara, um dos componentes do carro, precisava ser confeccionada em uma madeira que possuísse naturalmente a curvatura necessária, de forma que as partes constituintes do carro também tinham grande valor, razão para a descrição e partilha da mesa de carro (o leito do carro, constituída pelo recavém), cadião, cheda, assoalho e cabeçalho. O pau de cheda, também inventariado, era um tipo de madeira utilizado no fabrico da peça cheda.

Foi inventariado um basto (Figura 4), peça utilizada na ornamentação da montaria de um animal, de acordo com a definição de Houaiss e Villar (2009); trata-se da parte acolchoada e paralela ao lombilho que se escora no lombo da cavalgada.



**Figura 4.** Basto.<sup>4</sup>

O alambique de cobre (Figura 5) é um recipiente onde se recolhe a matéria-prima utilizada para destilação, que atravessa uma tubulação conduzindo vapores e um condensador que a transforma em líquido por meio de seu resfriamento. A matéria final seria a aguardente.



**Figura 5.** Alambique.<sup>5</sup>

O almofariz (Figura 6), semelhante ao pilão, é um recipiente utilizado para socagem de vários alimentos, como na limpa do arroz ou café e moagem de carnes

4 Disponível em: <<http://www.artega.com.br/selaria/1732-basto-crioulo.html>>. Acesso em: 26 ago. 2015.

5 Disponível em: <[http://www.qualifiedigital.com/saopedro/?page\\_id=27](http://www.qualifiedigital.com/saopedro/?page_id=27)>. Acesso em: 26 ago. 2015.

para produção de paçocas, entre várias outras utilidades. Esse instrumento era esculpido na madeira que, por sua vez, era extraída utilizando de um machado (Figura 7, também inventariado nos processos), ferramenta formada por uma cunha cortante encaixada em um cabo de madeira. Outro bem inventariado referente ao trato da madeira é o serrote (Figura 8), tipo pequeno de serra.



**Figura 6.** Almofariz.<sup>6</sup>



**Figura 7.** Machado.<sup>7</sup>



**Figura 8.** Serrote.<sup>8</sup>

Para se confeccionar o almofariz eram necessários ainda o trado (Figura 9), tipo de verruma utilizado para confeccionar furos largos na madeira de grande espessura, o enxó (Figura 10) e a goiva (Figura 11), utensílios utilizados na feitura dos contornos de uma peça de madeira, dando-lhe o acabamento desejado. Esses três instrumentos tiveram ocorrências nos quatro processos analisados.



**Figura 9.** Trado.<sup>9</sup>



**Figura 10.** Enxó.<sup>10</sup>



**Figura 11.** Goiva.<sup>11</sup>

6 Disponível em: <<http://www.bcollection.com.br/principal/loja/detail/22-diversos/detalhesprodutoloja/177-pilao?sef=hcfp>>. Acesso em: 26 ago. 2015.

7 Disponível em: <<http://conexoesdeesperanca.com.br/a-parabola-do-machado-roubado/>>. Acesso em: 26 ago. 2015.

8 Disponível em: <[http://briancini.com.br/portfolio\\_item/serrote-amador/](http://briancini.com.br/portfolio_item/serrote-amador/)>. Acesso em: 26 ago. 2015.

9 Disponível em: <<http://lista.mercadolivre.com.br/ferramentas-antigas/trado-antigo>>. Acesso em: 26 ago. 2015.

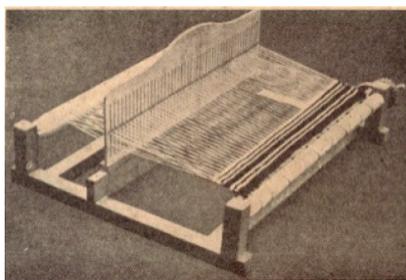
10 Disponível em: <[http://produto.mercadolivre.com.br/MLB-691740253-antigo-punco-goiva-para-entah-lhe-jrg-power--\\_JM](http://produto.mercadolivre.com.br/MLB-691740253-antigo-punco-goiva-para-entah-lhe-jrg-power--_JM)>. Acesso em: 26 ago. 2015.

11 Disponível em: <<http://class.posot.com.br/enx%C3%B3-antigo-para-marceneiro-com-4-pe%C3%A7as/>>. Acesso em: 26 ago. 2015.

A roda de fiar (Figura 12), objeto formado principalmente por uma roda que gira em um eixo, era utilizada para a elaboração das linhas que, por sua vez, seriam tramadas em um tear (Figura 13) e resultariam na produção de tecidos para a confecção de vestimentas e/ou agasalhos, tais como os inventariados nos processos, como o ponche, uma capa confeccionada em lã grossa; a sobrecasaca, um tipo de casaco comprido; e o chapéu de chile, um tipo de sombreiro.



**Figura 12.** Roda de fiar.<sup>12</sup>



**Figura 13.** Tear.<sup>13</sup>

Temos inventariados, ainda, objetos que constituem o mobiliário doméstico, como a mesa, com vários modelos; a canastra, um tipo de caixa confeccionada em varetas de madeira, e o armário, utilizado para guardar pertence; as caixas e caixões, um recipiente de madeira grande sem dobradiças e fechaduras utilizadas para armazenagem do açúcar, por exemplo; os bancos, assento estreito retangular de madeira sem encosto e os tamboretetes, assentos quadrados ou redondos sem encosto e braços; e, por fim, o catre, cama dobradiça utilizadas em viagens.

12 Disponível em: <<http://lojadoalex.mercadoshops.com.br/roda-de-fiar-tear-41xJM>>. Acesso em: 26 ago. 2015.

13 Disponível em: <[http://textileindustry.ning.com/forum/topics/o-que-e-um-tear-manual-veja-teares-pelo-mundo?xg\\_source=activity](http://textileindustry.ning.com/forum/topics/o-que-e-um-tear-manual-veja-teares-pelo-mundo?xg_source=activity)>. Acesso em: 26 ago. 2015.

Foram inventariados, também, o tacho (Figura 15), recipiente utilizado para fins culinários, e o garrafão (Figura 14), recipiente utilizado para armazenagem de grandes quantidades de líquido, como a aguardente produzida nos alambiques.



Figura 14. Garrafões.<sup>14</sup>



Figura 15. Tacho.<sup>15</sup>

Foram inventariadas telhas, matéria-prima para construção residencial, um bem de grande valor na época, visto que os locais de venda dessa peça eram possivelmente de difícil acesso.

### 3.2 Campo *semovente*

Os bens que compunham essa categorização são os animais utilizados para alimentação, trabalho na lavoura e transporte.

Há a descrição de espécies de equinos, os cavalos e as éguas, utilizados especialmente na tração de carroças e outros aparelhos. Os poldros eram os equinos novos. Há um grande número de tipos de animais, que interferem, sobremaneira, no valor das avaliações do processo. Identificamos a ocorrência desses animais com variação na coloração do pelo: o queimado (Figura 16) possui tonalidade escura voltada para a cor negra; o castanho (Figura 17) possui tonalidade marrom; o russo (Figura 18) apresenta coloração branca; e o rosilho (Figura 19) possui coloração mesclada com mais de uma tonalidade. Os cavalos variam de valor, ainda, dependendo se são castrados ou inteiros, sendo, respectivamente, os animais utilizados para procriar e aqueles utilizados na tração e/ou transporte. A avaliação das éguas possui variação quando estão com crias, sem crias ou paridas.

14 Disponível em: <<http://colecões.mercadolivre.com.br/bebidas-alcolicas-em-ribeirao-preto-interior-sao-paulo/>>. Acesso em: 26 ago. 2015.

15 Disponível em: <<http://restauromoleiro.blogspot.com.br/2014/03/tacho-de-cobre-antigo.html>>. Acesso em: 26 ago. 2015.



**Figura 16.** Égua queimada.<sup>16</sup>



**Figura 17.** Égua castanha.<sup>17</sup>



**Figura 18.** Cavallo russo.<sup>18</sup>



**Figura 19.** Égua rosilha.<sup>19</sup>

Temos ainda os bois e as vacas, que poderiam ser utilizados na alimentação e na tração dos carros de bois. Do mesmo modo que são caracterizados os equinos, os bois e vacas também possuem distinções entre si, que interferem no seu valor e na sua funcionalidade. Há, por exemplo, a descrição de boi com frieira e boi normal; de vacas paridas, com crias e solteiras (que, até aquele momento, não estariam prenhas ou teriam um animal novo). O marroaz, um tipo de boi, era utilizado especialmente para a recria.

16 Disponível em: <<http://equestrianculture7.blogspot.com.br/p/pelagem-de-cavalo.html>>. Acesso em: 26 ago. 2015.

17 Disponível em: <<http://pt.depositphotos.com/24105439/stock-photo-galloping-horse-with-beautiful-chestnut.html>>. Acesso em: 26 ago. 2015.

18 Disponível em: <<http://olhares.sapo.pt/cavalo-russo-foto2718353.html>>. Acesso em: 26 ago. 2015.

19 Disponível em: <<http://equestrianculture7.blogspot.com.br/p/pelagem-de-cavalo.html>>. Acesso em: 26 ago. 2015.

Os novilhos seriam vacas ou bois com idades entre três meses e dois anos, enquanto o garrote seria o animal inferior aos três meses de idade.

O porco e o capado eram suínos utilizados apenas na alimentação. A diferença entre ambos é que o primeiro era utilizado na reprodução e o segundo na alimentação, motivo pelo qual eram castrados, o que acelerava a sua engorda. O leitão seria a espécie de animal em fase de crescimento e engorda.

### **3.3 Campo raiz**

Neste campo, são arrolados os bens que não podem ser removidos de um lugar para o outro sem que haja sua destruição. São descritas inúmeras partes em terras, ou seja, propriedade em partes de alguma região rural. São descritos também, os sítios, uma pequena propriedade agrícola.

Os alqueires de cultura se referem a medidas de terra de cultura, considerada a mais apropriada à cultura de plantações que podem ser cultivadas nos sítios ou nas partes de terras.

O engenho é uma máquina fixa apenas em um local, possivelmente em propriedades rurais, utilizado para moagem de cana de açúcar. O moinho, também afixado em apenas um local, é uma máquina movida à água e utilizada na moagem de grãos.

Temos inventariada, ainda, uma casa localizada em Catalão, mas é notório observarmos que há um maior número de propriedade rurais do que residências urbanas, o que corrobora as afirmações de Palacín, Chaul e Barbosa (1994), Paula (2007) e Siqueira (2013), dentre outros, de que Catalão se ergueu em bases agropecuárias.

### **3.4 Campo escravo**

Nosso intuito não é fazer uma vasta discussão sobre a escravidão em Catalão, uma vez que essa discussão não é novidade no Brasil; a intenção aqui é dar a conhecer a existência desse cativo em pequenas urbes. Os escravos deixados em Catalão eram responsáveis por todos os trabalhos com a terra, tanto no plantio e na produção do açúcar quanto no cuidado com os animais e na produção da aguardente, por exemplo. Entende-se que o cativo foi marcante na configuração histórica e cultural de Catalão diante da profusão de documentos manuscritos que o grupo de pesquisadores “Em busca da memória perdida: estudos sobre a escravidão em Goiás” tem estudado.

A menção do escravo em documentos de partilhas lavrados oficialmente sob a égide das tramas jurídicas ajuda a atestar ainda mais a condição de bem atribuída a um escravo, que assegurava a posse, o domínio e o jus do senhor sobre o cativo. Um exemplo da importância desse bem para os senhores da época é o fato

de estes primarem por mencioná-lo nos testamentos, o que não acontece com o restante dos outros bens.

A prática de partilhar o escravo também contribuiu para a continuidade da dinâmica paternalista que garantia e mantinha a condição de cativo do negro. O escravo era um bem tão valioso que, apesar de o seu dono ter-lhe concedido a liberdade, a parte que pertencia ao seu cônjuge era revogada, o que lhe obrigava entrar em acordo e prestar mais alguns anos de serviço.

ella Testa lmenteira por ser Senhora demetadedo l valor do dito escravo exigido mesmo Escra l vo Paulo osServissos de oito annos que se l contaraõ dodia dêz de Junho de mil oito cen l tos trinta nove dia dofallescimento l dodito finado, e aTertura do mesmo Tes l tamento, eodito escravo Paulo, lhe hade l servir damesma forma os ditos oito anos l como tem servido, eservia emvida dof= l nado Joaquim José daSilva, passados porem l osditos oito annos gozará doseffeitos deste fa l vor, e dadespozição dadita verba Testamen l taria arespeito ficando deintaõ, epara l sempre forro, elivre sem mais con l dição alguma (Fólio 20 recto, processo de 1840).

### 3.5 Campo metais

No campo “metaes” são descritos alguns bens relacionados ao adorno das pessoas, ou seja, às peças do ramo de bijuterias. Em razão de a região estar afastada das grandes urbes comerciais, o acesso a esses objetos era limitado a algumas pessoas, o que contribuía para sua valorização.

Temos a ocorrência de um par de meias-luas de ouro, um tipo de adorno militar que possivelmente teve ocorrência no processo em razão de o seu proprietário ser um ex-militar, de um relógio e de uma corrente de metal ordinário, acessório também comum aos militares.

Apresentada sucintamente a função de cada um, se necessário salientar que, apesar de tais bens estarem separados em campos, apenas em conjunto possuem sentido para a comunidade à qual pertenciam. Por exemplo, para se preparar a aguardente, obrigatoriamente era necessário o uso da foice para colher a cana que estava plantada nas terras de cultivos e seriam transportadas no carro de boi, processando-a no alambique e, por fim, armazenando a aguardente já pronta em garrações, tudo isso, sob o trabalho braçal do cativo.

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ratificamos a importância da prática filológica na busca do conhecimento de saberes passados cristalizados e escritos manualmente em documentos antigos e cujos assuntos revelam profícuas informações para a compreensão histórica, seja ela linguística ou cultural. A palavra “bois de carro”, composta por justaposição,

por exemplo, leva o leitor para uma realidade de época e região goianas (Catalão no século XIX) que se fazem ou fizeram economicamente em rodas e ranger de carros de boi. Acreditamos que, ao conhecermos essas palavras, compreendemos a história cultural que delineou o nosso presente e que, principalmente, influenciou o nosso meio social e, conseqüentemente, linguístico.

Percebemos que Catalão foi imprescindível para a territorialização do estado de Goiás, pois sua localização e riqueza de terras oportunas para a lavoura e agropecuária fizeram da região, em primeiras instâncias, um estratégico Pouso para o itinerário às vilas do sul goiano, marcadas pela atividade mineradora, além de favorável repouso aos bandeirantes (PAULA, 2005), e no segundo povoamento, para o crescimento agropecuário e agrícola que são nitidamente assinaladas nos bens.

Verificamos, também, que a análise em campos nos permitiu verificar que os bens, apesar de avaliados separadamente nos processos, apenas adquirem valor para a comunidade que os utilizam se considerados como um todo, ou seja, dentro de um eixo paradigmático, pois as significações de cada signo que nomeiam os bens apresentam significações que estão inter-relacionadas nas semelhanças e diferenças sêmicas dos lexemas.

## REFERÊNCIAS

- AZZI, A. J. *Catalão Ilustrado*. São Paulo: Linotechnology, 1937.
- BELLOTTO, H. L. A metodologia. In: \_\_\_\_\_. *Como fazer análise diplomática e análise tipológica de documentos de arquivo*. São Paulo: Arquivo do Estado, Imprensa Oficial do Estado, 2002. p. 21-31.
- BIDERMAN, M. T. C. As ciências do léxico. In: OLIVEIRA, A. M. P. P. de; ISQUERDO, A. N. (Org.). *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*. 2. ed. v. 1. Campo Grande: Ed. UFMS, 2001. p. 13-22.
- BOSI, A. *Cultura brasileira: temas e situações*. São Paulo: Ática, 2002.
- CAMPOS, M. das D. *Estudo histórico e geográfico*. Goiânia: Bandeirante, 1976.
- COELHO, B. J. *Linguagem: lexicológica e ensino de português*. Catalão: Kaio Gráfica e Editora, 2008.
- CAMPOS, M. das D. *Estudo histórico e geográfico*. Goiânia: Bandeirante, 1976.
- COELHO, B. J. *Linguagem: lexicológica e ensino de português*. Catalão: Kaio Gráfica e Editora, 2008.
- COSERIU, E. *Princípio de semântica estrutural*. Madrid: Editorial Gredos: Biblioteca Románica Hispánica, 1977.
- ISQUERDO, A. N. Vocabulário do seringueiro: campo léxico da seringa. In: OLIVEIRA, A. M. P. P. de; ISQUERDO, A. N. (Org.). *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*. 2. ed. Campo Grande: Ed. UFMS, 2001. p. 91-100.
- LE GOFF, J. Memória. In: \_\_\_\_\_. *História e memória*. 5. Campinas: Ed. da Unicamp, 2003. p. 419-476.
- MEGALE, H.; TOLEDO NETO, S. de A. (Org.). *Por minha letra e sinal: documentos*

do ouro do século XVII. Cotia: Ateliê Editorial: Fapesp, 2005.

PALACÍN, L.; CHAUL, N. F.; BAROSA, J. C. **História política de Catalão**. Goiânia: Editora da UFG, 1994.

PAULA, M. H. de. Traços de conservação no português falado no Brasil: um estudo de manuscrito bandeirante oitocentista e de narrativa oral contemporânea. **Linguagem – Estudos e Pesquisas**, Catalão: Curso de Letras da Universidade Federal de Goiás, Câmpus Catalão, v. 6-7, p. 143-173, 2005.

SAPIR, E. **Linguística como ciência**. [1921]. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1969.

SOUZA, B. J. de S. **Ciclo do carro de bois no Brasil**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2003.

SPINA, S. **Introdução à edótica**. São Paulo: Cultrix: Edusp, 1977.

VILELA, M. **Estudos de lexicologia do português**. Coimbra: Livraria Almeida, 1979.



# 31

CAPÍTULO

## **REPRESENTAÇÕES DO FEMININO E QUESTÕES RELACIONADAS AO CORPO EM *VERGONHA DOS PÉS*, DE FERNANDA YOUNG**

*Jaqueline Ferreira Borges<sup>1</sup>*

*Luciana Borges<sup>2</sup>*

Resumo: Este texto objetiva apresentar os resultados de uma pesquisa de Iniciação Científica no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação

---

1 Graduanda em Letras – Português e Inglês pela Unidade Especial de Letras e Linguística – Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão, Catalão – GO, Brasil

2 Professora Doutora Adjunta da Unidade Especial de Letras e Linguística – Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão, Catalão – GO, Brasil

E-mail de contato: [jaquelineborges.28@hotmail.com](mailto:jaquelineborges.28@hotmail.com); [borgeslucianab@gmail.com](mailto:borgeslucianab@gmail.com)

Científica (PIBIC), sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Luciana Borges. A pesquisa possibilitou-nos uma investigação mais aprofundada sobre corpo e representações femininas na literatura contemporânea de autoria feminina. Desse modo, propusemos um olhar mais detalhado para questões de gênero e abordagens sobre corpo, presentes na literatura atual de autoria feminina, com a finalidade de dar maior visibilidade para essa literatura, com ênfase na obra *Vergonha dos pés*, de Fernanda Young, uma autora atual e irreverente, que aposta em assuntos hodiernos, buscando abordar, também, questões relacionadas ao corpo. Para contribuição teórica, buscamos subsídios em autores que abordam questões de autoria e representação feminina na literatura contemporânea, sobre corpo e gênero. Procuramos assistência também, em autores que abordam o corpo sob um olhar crítico da contemporaneidade, analisando o romance a partir de uma perspectiva que leva em conta questões relacionadas ao corpo. Assim, concluímos que nunca se falou tanto a despeito de corpo como na atualidade, além de a busca pelo corpo utópico crescer cada vez mais.

Palavras-chave: Literatura contemporânea. *Vergonha dos pés*. Gênero. Corpo.

Abstract: This paper aims to present the results of a survey of scientific initiation research in under the Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), under the guidance of Professor Dr. Luciana Borges. The research enabled us to further study on body and gender representation in contemporary literature and female authors. Thus, we propose a more detailed look at gender issues and approaches to body, present in the current literature and female authors, in order to give greater visibility to this literature, emphasizing *Vergonha dos pés* by Fernanda Young, a current and irreverent author, who bet on actual issues, seeking also approach issues related to the body. For theoretical contribution, we seek subsidies authors who approach questions of authorship and representation of women in contemporary literature, about body and gender. We seek assistance on authors who deal with the body in a critical view of contemporary, analyzing the novel, from a perspective that takes into account issues related to body. Thus, we concluded that never spoke both body spite, as at present, as well as the search for the utopian body grows more and more.

Keywords: Contemporary literature. *Vergonha dos pés*. Gender; Body.

## 1 INTRODUÇÃO

Nesta pesquisa de Iniciação Científica, objetivamos estudar as relações de gênero no romance de Fernanda Young intitulado *Vergonha dos pés* (1996), analisando a literatura contemporânea, que tem se apresentado bastante produtiva ao pensar representações de gênero e questões relacionadas ao corpo, bem como constituições identitárias da atualidade.

Considerando o fato de Fernanda Young ser uma escritora cuja inserção no campo literário ainda é considerada recente, buscamos oferecer estudos que contribuíssem para a expansão da fortuna crítica sobre a autora, colaborando, também, para estudos a respeito da obra *Vergonha dos pés* (1996).

A escritora ainda é pouco perfilhada pela crítica, porém, reconhecemos que os escritos produzidos por ela são relevantes para estudos literários, pois apresentam aspectos recorrentes na atualidade. Assim, almejamos proporcionar maior visibilidade às obras dessa escritora, procurando, ainda, mostrar que ela pode ser conhecida não somente no meio televisivo, buscando ampliar também sua inserção no ambiente acadêmico

Dessa feita, buscamos nos apoiar no romance *Vergonha dos pés*, constituído principalmente pela personagem Ana, que se sente desalentada por possuir um pé pequeno, um dos aspectos mais presentes no decorrer do romance, pois caracteriza a maior frustração de Ana. A personagem não gosta do pé, pois o considera feio, pequeno e faz questão de escondê-lo.

A partir desse contexto, podemos investigar como o corpo da personagem é representado e a partir de quais aspectos podemos harmonizá-lo à literatura contemporânea. A obra *Vergonha dos pés* é um romance protagonizado por Ana, uma jovem estudante de Letras, infeliz com o curso e que sente envergonha por causa pés. Ela é uma personagem em constantes crises de identidade, vivendo intensamente cada momento e criando histórias que só habitam seu próprio imaginário.

O romance também se caracteriza por acontecimentos que afetam profunda e diretamente, a personagem. Essa intensidade nos acontecimentos também é característica da literatura contemporânea, em que os pequenos fatos ganham grande repercussão e têm papel fundamental na ficção.

O romance, além de apresentar essa nova estética de produzir literatura que trabalha questões referentes ao corpo e à identidade, busca também abordar a representação do corpo feminino como um fator essencial na literatura contemporânea, de modo mais específico, no romance.

Notamos que o indivíduo vive em constantes mudanças para que possa atender às exigências de um corpo magro, numa inabalável busca do emagrecimento e da juventude. Percebemos, ainda, que essas influências são ainda mais fortes quando tratamos das exigências quanto à beleza feminina.

A sociedade convida as mulheres, a seguirem padrões de vida e de corpo, influenciando-as a se adaptarem à concepção de um corpo primoroso: o sorriso perfeito, os braços perfeitos, a barriga, o cabelo, a cintura, o peso, enfim, o corpo irreprovável.

No romance, o pé de Ana se apresenta como um de seus maiores traumas, de modo que ela não consegue se adaptar e viver tranquilamente com os pés à mostra. Certamente, ela almeja um pé “comum”, e essa incessante pelos padrões de beleza se aproxima do descontentamento de Ana com o seu pé.

## 2 YOUNG E SEU PRIMEIRO ROMANCE

Fernanda Young é uma autora ainda pouco estudada e reconhecida pela crítica literária, como já dissemos, e isso dificulta, em diversos aspectos, a sua inserção no ambiente literário. Sua inclusão mais frequente na mídia contribui para que a autora seja associada com mais frequência aos meios de comunicação televisivos do que com a literatura.

Fernanda Young nasceu em 1º de maio de 1970 em Niterói. Estudou Letras, Jornalismo e Rádio e TV, mas não concluiu nenhum dos cursos.

Diante da escassez de material a respeito de Young, coletamos alguns dados no Museu da Televisão<sup>3</sup> para melhor apresentarmos a vida e obra da autora, que publicou cerca de dez obras: *Vergonha dos pés* (1996), seu romance de estreia; *A sombra das vossas asas* (1997); *Cartas para alguém bem perto* (1998); *As pessoas dos livros* (2000); *O efeito urano* (2001); *Aritmética* (2004); *Dores do amor romântico* (2005), *Melhores momentos de Os Normais* (2005); *Tudo que você não soube* (2007); *O pau* (2009); e *A louca debaixo do branco* (2012).

A autora também teve participações em alguns trabalhos na Rede Globo de Televisão como roteirista em algumas séries como *Os normais* (2001-2003) e *Minha nada mole vida* (2006). Fernanda é casada com Alexandre Machado, que trabalha como roteirista e escritor.

A primeira obra de Young, *Vergonha dos pés*, tem características da literatura contemporânea, pois segue a linha de proximidade entre autor e leitor, ou seja, são escritos intimistas e também psicológicos. A estética adotada pela escritora também é contemporânea, rompendo valores clássicos, esquadrinhando novos caminhos, construindo um novo olhar para a literatura convencional, desenvolvendo ainda mais o conceito de literatura e ampliando o que antes era tido como concepção literária.

Schollamer (2009) afirma que “O contemporâneo é aquele que, graças a uma diferença, uma defasagem ou um anacronismo, é capaz de captar seu tempo e enxergá-lo”. (SCHOLLAMER, 2009, p. 9), e completa dizendo que a literatura contemporânea não está, obrigatoriamente, apresentando a atualidade, a não ser que mostre alguma inadequação do momento atual.

Assim, compreendemos que a literatura contemporânea busca apresentar temas atuais e assuntos polêmicos, o que garante a atenção do leitor, pois retrata assuntos que constituem a realidade dos indivíduos. E são exatamente esses os temas que Young nos apresenta.

---

3 Disponível em: <<http://www.museudatv.com.br/biografias/Fernanda%20Young.htm>>. Acesso em: 25 set.2015.

Como parte do universo ficcional de Fernanda Young, a personagem Ana vive em constantes incertezas, primeiro com o curso e depois com o namorado Jaime, durante todo o período de união e término do relacionamento. Uma das frustrações da personagem é o romance nunca escrito, mas que já está pronto em sua mente (e exclusivamente lá).

Ana sempre sonhou em se tornar uma escritora, mas sua insegurança ou comodismo não permitiram que ela escrevesse uma só palavra. A personagem cria toda a história em seu imaginário, e é apenas lá que sua ficção habita. A obra escrita por Ana já estava concluída, ela havia pensado em todos os detalhes daquela trama repleta de emoções, mas que facilmente se confundia com os sentimentos da própria criadora, Ana. E, enfim, ela consegue finalizar o romance, inclusive, o título: “Assim é o fim de *Traição das sombras*. Além do enigma da sombra, Ana também não iria esclarecer o que aconteceu com Jonas e Mirna. Estava esgotada, e não queria mais *pensar* uma linha sequer deste livro” (YOUNG, 1996, p. 175, grifo nosso).

O espaço em que acontece o primeiro romance de Fernanda Young é um cenário urbano. O romance se passa, na maioria das vezes, no apartamento em que Ana e Jaime moram e na Universidade em que ambos estudam.

O casal cursa Letras e, enquanto Jaime é apaixonado pelo curso e já está se formando, Ana, que não suporta o ambiente acadêmico e muito menos o curso de Letras, se mantém unicamente pelo interesse na bolsa que a Universidade lhe fornece.

Ana sentia-se muito deslocada do mundo que vivia, caracterizando-se como histérica, pois ela se irritava fácil, era desequilibrada e reprodutora de perturbações que somente ela nutria, vivendo uma constante busca do que nem ela mesma sabia.

A insatisfação com o tamanho dos pés é um traço dessa inconformidade feminina (e inclusive masculina) para com o corpo. Ana acreditava que o fato de os pés serem pequenos caracterizava-se como seu maior trauma, ou seja, a questão do descontentamento com o corpo está arraigada, principalmente ao feminino, desde muito criança.

A inabalável insatisfação com o corpo é fruto dessa constante busca da perfeição, aspectos que caracterizam as obras de Young, por ter um aspecto coevo, em que as personagens possuem características atuais, bem como Ana.

O fato de Young trabalhar tão ligada à mídia influencia diretamente as características e as composições de suas obras, pois ela conhece perfeitamente os episódios atuais que garantem, ou não, a aceitação do público.

As influências da mídia certamente compõem a literatura de Young, pois carrega traços que os meios de comunicação apresentam, e a autora não deixaria de expor tais pontos, bem como questões que abordam a representação e a busca de um corpo ideal, que atenda a determinados padrões estéticos, realidade que afeta, repreende ou simplesmente apresenta a posição da mulher no âmbito contemporâneo.

Young se caracteriza como autora contemporânea principalmente por abordar assuntos tão polêmicos quanto o erotismo, a discussão sobre corpo e a elaboração de personagens femininas. Sem deixar de lado, é claro, uma escrita dinâmica e até mesma cômica, que é característica da própria autora.

### **3 A DIFÍCIL INSERÇÃO DA FIGURA FEMININA NA LITERATURA**

A literatura contemporânea traz a presença de mulheres não só nas autorias, mas também como personagens, inseridas na ficção, aspecto que tem sido cada vez mais recorrente. Assim, tira-se o foco da ideia de que as mulheres são associadas aos trabalhos domésticos.

A imagem da fêmea frágil, delicada e submissa ao homem e à sociedade como um todo, desperta em nós grande apreensão e inquietude, pois percebe-se nitidamente o quanto a igualdade de gênero caminha vagarosamente, enquanto isso, ainda é corriqueiro presenciarmos pré-conceitos, julgamentos e convencionalismos de modo tão presente na atualidade, que nos mostra o quanto essa realidade ainda se perpetua, e é encontrada em tantos lugares e pessoas.

Simone de Beauvoir (1949) percebeu a gravidade do problema há anos, e é realmente incrível notar que essa realidade ainda se adéqua tão bem nos dias atuais. “A mulher ideal é perfeitamente estúpida e submissa; está sempre preparada para acolher o homem e nunca lhe pede nada” (BEAUVOIR, 1949, p. 247).

A busca incessante de “mulheres-modelo” continua, inclusive, com a subordinação e dependência que a própria mulher vive, buscando ser aquela padronizada, rotulada e subordinada.

Segundo Zinani (2010), até a metade do século XX, era praticamente intolerável a presença das mulheres em ambientes que não fossem domésticos, evidenciando, desse modo, a submissão da mulher ao patriarcado. Aos poucos, houve maior liberdade para inserção da figura feminina na literatura.

Hoje, os escritos de autoria feminina não são mais vistos com tanta rejeição, havendo então, o reconhecimento de que a mulher escreve e o faz com propriedade e não por ser herdeira do homem, mas por ter a mesma capacidade do sexo masculino.

Assim completa Bastos (2014):

A escrita feminina surge aos poucos, ganhando espaço em busca do direito a auto-representação e esta, muitas vezes, volta-se para a realidade contemporânea na qual está inserida para produzir sua literatura, sem a necessidade de se fazer representar pelo outro. Um dos assuntos em pauta na atualidade envolve a mulher frente aos apelos midiáticos do consumo, para os quais, a mulher contemporânea, desejosa de atendê-los, lança mão de todos os recursos estéticos possíveis no sentido de alcançar

o corpo desejado e se fazer desejar. Desse modo, sob a regência da cultura consumista dominante, o corpo passou a ser considerado um objeto manipulável, com valor de mercadoria para uma grande maioria de pessoas. É dentro desses padrões culturais que a escritora Fernanda Young concebe a figura feminina em sua produção literária. (BASTOS, 2014, p. 20)

Young produz literatura contemporânea, pois oferece assuntos que tratam a inconformidade dos indivíduos, bem como o corpo, que é representado como marcador de identidade na atualidade. Assim, Young inova o conceito de literatura, com temas hodiernos, uma escrita ainda mais clara e interessante.

Além disso, apresenta a figura feminina nos escritos, personagens essenciais e responsáveis por toda a ficção, como é o caso de Ana, protagonista de *Vergonha dos pés* (1996) e peça fundamental para a elaboração do romance.

Se um homem produz literatura, não há nada que impeça a mulher de fazer o mesmo, ainda que vivendo nessa contínua luta por importância, valor e reconhecimento. Aos poucos, as mulheres vão ocupando seus lugares.

Inicialmente, a literatura de autoria feminina sofria fortes repressões, inclusive, as mulheres eram limitadas e vedadas de publicarem obras de autoria própria. Hoje notamos maior flexibilidade para inserção da mulher, mas ainda há muito espaço a ser conquistado. Aos poucos, as novas escritoras começam a desenvolver suas próprias posturas, sem seguir um estilo masculino, sem ser “o outro do homem”, mas simples e suficientemente mulheres. A escrita feminina não é seguimento de uma escrita masculina, pois tem sua identidade e seu valor.

O fato de a mulher ter sido, durante muito tempo, afastada desse ambiente literário, não a impossibilitou de produzir literatura de qualidade, abordando assuntos relevantes e de grande importância. O surgimento de materiais de autora feminina possibilitou a demonstração das capacidades femininas de escrever literatura e a qualidade de seu trabalho. Assim completa Bastos (2014):

Ao final do século XX e início do século XXI no campo da literatura, foi um período marcado pelo despontar de novos talentos literários. Esses novos escritores e escritoras vieram atender aos mais diversos leitores com sua produção escrita. Entre os talentos, destaca-se a escrita feminina quando a literatura passou a contar com maior presença desse tipo de produção, no intuito, não somente de mostrar, mas de confirmar que a mulher, dotada de inteligência tanto quanto o homem, é capaz de produzir literatura, e literatura de boa qualidade. (BASTOS, 2014, p. 68)

A dificuldade de inserção da mulher no campo literário se justifica também, pela escassez de ensino e escolarização acessível ao sexo feminino, porém, assim que as mulheres tiveram maior acesso aos estudos, percebeu-se sua capacidade de expor seus talentos e intimidade com a literatura.

Mesmo rodeada de empecilhos, que inclusive, até hoje são encontramos, as mulheres escrevem com qualidade e domínio. A figura feminina compõe o grupo de marginalizados, simplesmente pelo fato de ser mulher, dificultando, assim, a inserção de textos de autoria feminina no campo literário, pois falam de si mesmas, sem enxergar a necessidade de lembrar ou citar o outro, o ser masculino.

Aos poucos a literatura de autoria feminina vai ganhando espaço, bem como os adeptos a ela. Por aquelas que se calaram ou foram privadas de se manifestar, hoje há escritos, literaturas e vozes femininas, porém, a busca por espaço e reconhecimento é contínua.

#### **4 A BELEZA DO CONSUMO**

Em nenhum outro momento da história da humanidade, questões relacionadas ao corpo foram tão discutidas. A atenção dada ao corpo atualmente pode ser justificada, inclusive, pelo consumo desenfreado por tratamentos rejuvenescedores e manipulações para a conquista de um “belo” corpo que atenda as exigências da sociedade.

A facilidade de construir e reconstruir os corpos dos sonhos possibilita aos indivíduos, serem como desejam, representarem o que e quem ambicionam ser. Assim, entendemos que o corpo representa a identidade do sujeito, uma vez que é manipulável e passível de (re) construções: “o corpo é a marca consagrada do sujeito” (BASTOS, 2014, p. 60), nascendo assim, e cada vez mais, grande preocupação e cuidado com o corpo.

Na atualidade, a beleza dos indivíduos se priva, muita das vezes, à aparência física. Os atributos intelectuais, bem como morais, são colocados em segundo plano, são qualidades que ocupam lugar secundário e só são reconhecidas, caso a aparência física corresponda ao esperado.

Como completa Bastos (2014, p. 60), “Para o indivíduo é como se no corpo estivesse reunida toda unidade do seu ser, dissociando-o da alma. Este tornou-se um objeto à disposição dos desejos e vontades do homem, para servir aos seus caprichos com os mais novos e variados experimentos, de acordo com os ditames da moda.

Assim, o corpo representa a identidade dos indivíduos. Eles “são”, e não mais “têm”, um corpo, tornando, assim, objeto dos anseios do homem. Trata-se de indivíduos passíveis, dóceis e obedientes à sociedade, que estabelece um impe-cável e sublime padrão corporal.

Não obstante das exigências para o corpo feminino, é possível encontrar, também, exigências para um corpo masculino “belo”, porém, essas reivindicações são menos frequentes e mais toleráveis. Assim, embora seja sugerido um corpo magro, malhado e, assim, sedutor para os ditos “homens ideais”, exige-se, com mais frequência, um corpo perfeito em relação à **figura feminina**.

Às mulheres, a tendência é elaborar uma imagem de, além de magra e jovem, também delicadas, meigas e simpáticas, porém aos homens, o discurso é **mais direcionado à robustez, energia e força, como afirma Bastos (2014):**

Diante da tendência da representação do corpo, homens e mulheres são alvo de discursos generificados no que se refere à beleza e o culto ao corpo. O discurso direcionado à mulher é para que ela construa uma imagem delicada, graciosa; para os homens são apresentados imagens e textos de beleza relativa à força e aos músculos, por serem esses elementos representativos do universo masculino. (BASTOS, 2014, p. 60)

As exigências acerca do corpo feminino sempre foram mais rígidas e amplas, que as exigências para o corpo masculino, pois as requisições de uma mulher “perfeita” existem desde muito cedo na história da humanidade, embora essas exigências foram se modificando de acordo com os períodos históricos.

Assim, percebemos que as mulheres contemporâneas são atingidas em maiores proporções para atenderem às exigências estipuladas e mostrarem um corpo “perfeito”, e não somente seu corpo, e a manipulação de um belo corpo influencia, inclusive, a identidade das mulheres.

## **5 O CORPO CONTEMPORÂNEO: EXIGÊNCIAS E MODIFICAÇÕES**

A sociedade apresenta às mulheres padrões de vida e de beleza, estabelecendo definições de perfeito e “não aceito”, determinando o que é considerado ideal, devendo ser este, o objetivo a ser alcançado. O sorriso perfeito, os braços perfeitos, a barriga, o cabelo, a cintura, o peso, enfim, o corpo irreprovável.

O objetivo é ter um “corpo disciplinado”, obediente e submisso ao que é apresentado, e logo imposto. Oferecido como sinônimo de felicidade, aceitação e amizade, e em muitos aspectos, acaba de fato, tornando-se. Rotular pessoas tem sido mais corriqueiro do que se pensa.

Ana se registra nesses padrões. O fato de a personagem se intrigar tanto com o tamanho do pé faz dela, nesse aspecto, possuidora de um “corpo disciplinado”, definido por Xavier (2007) como corpo dócil, submisso e incontestável. Desse modo, esses corpos obedientes, seguem rituais de beleza e buscas constantes por padrões estabelecidos como adequados:

Jaime se aproximou e olhou para os pés cobertos de Ana.

– Quanto você calça?

– Trinta e três. É pouco para o meu tamanho.

– Eles são queimados? Faltam dedos?

- Não. São apenas mínimos para o meu tamanho.
- Esse é o seu maior trauma?
- Acho que sim. (YOUNG, 1996, p. 35)

O incômodo da personagem com o tamanho do pé é tanto, que o fato dele ser inferior ao que ela considera “ideal” faz com que Ana se aborreça profundamente e faça questão de defendê-los dos olhares alheios.

Os motivos da personagem se preocupar tanto com o tamanho dos pés é fruto de ideias que foram construídas a partir de padrões de beleza estabelecidos pela sociedade como um todo. Essa manipulação da realidade e o estabelecimento de modelos de mulheres perfeitas são reproduzidos por meio de todo o tipo de comunicação, inclusive e principalmente, pela midiática, dando todo o suporte que tanto os homens quanto as mulheres, precisam para buscar o corpo ideal, incluindo o uso de tecnologias, da moda, de intervenções cirúrgicas e alimentares, além de exercícios físicos, dentre outros métodos que apoiam a manipulação dos corpos dóceis.

A insatisfação com o tamanho dos pés é um traço dessa inconformidade feminina (e inclusive masculina) com o próprio corpo. Ana considera que o fato de os pés serem pequenos caracteriza seu maior trauma, ou seja, a questão do descontentamento com o corpo é tão consistente, principalmente em relação ao feminino que, desde muito cedo, essas frustrações se apresentam na vida dos indivíduos.

Percebemos que, na era atual, os indivíduos deixaram de servir-se do corpo para servir ao corpo, sendo este mais um integrante do capitalismo, tornando-se membro ou até mesmo objeto do mercado, que vende o desejo incessante de possuir um corpo perfeito, ideal e semelhante aos demais. Assim era Ana, com sua interminável busca da autoestima:

Olhou-se no espelho, retocou a maquiagem. Estava bela, mas não se sentia bela. Abriu novamente o armário, buscando outra roupa para vestir. Pegou um vestido, mas não era aquele que ela gostaria de usar. Tirou outro e outro jogando tudo em cima da cama. Sentia-se feia e nenhum vestido do mundo poderia ajudá-la. Ela, entretanto, não sabia disse – pelo menos conscientemente. Caso soubesse, colocaria um jeans e uma camiseta. E, mesmo ainda se sentindo feia, estaria confortável em sua amiga Levi's 501<sup>4</sup>. Mas a cabeça não é fiel ao seu sono nos momentos mais delicados. Ana queria ficar bonita e queria que todos achassem que ela estava linda. (YOUNG, 1996, p. 215)

---

4 Levi's 501, a primeira marca de jeans, criada em 20 de maio de 1873. Disponível em: <<http://www.levi.com.br/brasil/detalle-noticia.aspx?id=218>>. Acesso em: 05 ag. 2015.

As frustrações de Ana, os sonhos, os fracassos e os pensamentos, constituem um espaço em que o leitor também visita, fazendo com que ele se identifique e perceba semelhanças entre a ficção e a atualidade em que vive, bem como a insatisfação com o corpo que, nesse romance, tem os pés como um item simbólico, mas que, ainda assim, representa essa busca incessante por fazer parte, se inserir nessa sociedade e atender às suas exigências.

A profunda insatisfação com o corpo é fruto dessa constante busca da perfeição, aspectos que caracterizam as obras de Young pela contemporaneidade das características das personagens que, como Ana, estão sempre incertas em relação ao que querem, ao que sonham, ao que buscam:

Gostaria de esquecer muita coisa. Não se esquece nem do que deveria ir para o lixo. Acontecimentos que o cérebro, com toda a sua sofisticação, deve tancar na latrina. Por isso, quando está sem fazer nada, mesmo seu estado de intenso ócio criativo nem sempre consegue sossegar Ana. Ocorrem, nessas ocasiões, ‘visitas’. Mais ou menos como os inimigos imagináveis de sua tia esquizofrênica. São pensamentos realmente depressivos, que a conduzem a se imaginar nas piores situações. Pode ser desde estabacar-se em festas, até ser assassinada com torturas mirabolantes. Não há nenhuma satisfação mórbida nisso, apenas foge ao seu controle. (YOUNG, 1996, p. 83)

O conflito existencial e o espaço em que acontecem as histórias de Young têm, na maioria das vezes, grande semelhança um com o outro, pois pertencem a um mesmo momento histórico e fazem com que o leitor se sinta parte daquele universo ficcional, pois ele consegue acompanhar, de perto, as angústias da personagem.

Na busca por um corpo sensual e bem aceito, todos os gêneros se submetem aos meios que os favorecem para tal busca, excluindo, desse modo, todas as chances de possuir um corpo fora dos padrões. Ainda, não somente o corpo que fuja dos padrões estéticos, mas qualquer característica desse corpo, precisa ser rejeitada e logo eliminada.

A personagem Ana não gostava do pé porque as outras pessoas que ela conhecia, com praticamente a mesma altura e idade que ela, não possuíam um pé tão pequeno, ou seja, de acordo com o que ela viu em outros indivíduos, construiu um ideal de “tamanho de pé” e se propôs a segui-lo, rejeitando, assim, o próprio pé por não se ajustar ao que ela mesma considerava comum.

Perrot (2003), em *O corpo feminino em debate*, apresenta a figura do corpo feminino e o que se espera dele, ou seja, o quanto a representação do corpo é capaz de assumir e carregar significados e, mais, carregar também estereótipos e valores:

Na época contemporânea, as coisas mudam, o foco e o ruído se modificam. O corpo em geral, o corpo da mulher em particular, por ser estratégico no jogo demográfico, passa a ser um centro de saberes mais apurados, de poderes mais articulados e,

consequentemente, lugar de um discurso superabundante, às vezes até verborrágico. (PERROT, 2003, p. 22)

Item simbólico, os pés se apresentam na narrativa como marcador da relação de Ana com seu corpo, seu desejo e seu lugar de mulher no mundo. Os conflitos de Ana, a relação conturbada com Jaime, se misturam ao desconforto corporal, associando-se ao desconforto identitário de Ana, agravado pelo fracasso em se tornar escritora.

Ana se sente deslocada no ambiente em que vive, inclusive por conta de Jaime, pois se vê como o oposto dele. Enquanto o marido se realiza na carreira acadêmica, Ana somente se frustra e se vê fracassada. Novamente por não fazer parte do que, na realidade em que ela vivia se configurava como comum e melhor aceito.

As lamentações de Ana em relação ao pé se estabelecem pela inconformidade e impossibilidade de possuir pés pequenos. O corpo feminino é sempre imperfeito aos olhos estéticos, e está sempre vulnerável a modificações. É sempre moldado para atender às exigências de um corpo magro, vivendo a incessante busca pela perfeição, sem rugas ou gorduras.

As mulheres e seus corpos são submetidos a essa subordinação, que reproduz minuciosamente as instruções de como ser uma mulher. A todo tempo, em todos os lugares, haverá algum tipo de cobrança para as mulheres, seja no modo de se comportar, de se vestir ou mesmo no modo de conversar.

Essa intensidade nos acontecimentos também é característica da literatura contemporânea, em que os pequenos fatos ganham grande repercussão e têm papel fundamental na ficção. “A cabeça de Ana é invadida compulsivamente por diversos pensamentos” (YOUNG, 1996, p. 63). Ana vive profundamente os sonhos, as frustrações, as alegrias e fracassos:

Ela se sentou no sofá e começou a chorar. Um choro forte e crescente, que rapidamente deixou suas feições inchadas. Estava chorando por vários motivos e, caso tivesse que dizer um, diria que chorava pela dor de sua solidão. Como outras vezes, estava acompanhada e sozinha. Prefere estar somente sozinha, pois a solidão ao lado de outra pessoa é, para Ana, mais dolorosa. Seu choro era uma tormenta de lágrimas por tudo aquilo que sempre viveu. Sua tristeza não era só pelo livro, ou por Jaime. O que estava acontecendo com ela era resultado de muitas outras coisas. Era por causa do seu pai, da sua mãe, por causa dos seus sonhos, que escorriam pelos seus dedos feito água. Seus sonhos perdidos, sua falta de esperança, sua falta de fé. Chorava, também, por seu coração, que mais uma vez tornava-se frio, inabitado. Um aposento úmido, vazio, que expulsa qualquer um que ali tente ficar. Ana estava chorando profundamente. (YOUNG, 1996, p. 186-187)

Neste desabafo, Ana expressa em lágrimas toda a angústia que habitava seu coração. Porém, em meio a um turbilhão de sentimentos, nem ela mesma sabia o real motivo da angústia; provavelmente, as aflições de Ana se originavam, na

verdade, na quantidade de motivos para se afligir. Ana sentia-se muito deslocada do mundo em que vivia, inclusive pelo “faz de conta” que criava. Histérica e desequilibrada, Ana vivia uma constante busca de algo que nem ela sabia o que era.

Sofrendo conflitos identitários, Ana é uma incorruptível possuidora de conflitos existenciais muito corriqueiros na atualidade, bem como a insatisfação com o corpo, as oscilações amorosas, os problemas familiares e tantas agitações frequentes atualmente.

Os pés se apresentam na narrativa como marcador da relação de Ana com seu corpo, seu desejo e seu lugar como mulher no mundo. Os conflitos de Ana, a relação conturbada com Jaime, se misturam ao desconforto corporal, que se associam a desconforto identitário da protagonista, especialmente pelo fracasso em se tornar escritora.

## 6 RESULTADOS E CONCLUSÕES

Por meio desta pesquisa, é possível perceber que Fernanda Young aborda assuntos muito atuais em suas obras, e evidencia a presença feminina na literatura. Notamos, também, que a autora se preocupa em apresentar temas contemporâneos e corriqueiros sob uma sábia perspectiva, pois é conhecedora dos assuntos que aponta, até porque o fato de estar diretamente ligada à mídia facilita o processo de exposição e seleção de temas hodiernos, evidenciando acontecimentos recorrentes principalmente no cotidiano das mulheres, como as cobranças quanto ao corpo, as exigências e as repressões.

Percebemos que as literaturas de Young são de grande relevância para estudos acadêmicos, pois abordam assuntos hodiernos que têm muito a contribuir e destacar novas indagações, como a incessante busca por um corpo belo, que atenda às exigências da coletividade que cobra, a todo tempo, a perfeição.

Compreendemos, inclusive, a difícil inserção da mulher no âmbito literário e como esse processo caminhou de modo vagaroso, deixando vestígios daqueles momentos. Porém, mesmo sabendo da dificuldade para exposição de materiais de autoria feminina, hoje é possível mostrar as habilidades e capacidades que a mulher possui, com textos muito interessantes e que contribuem para a edificação literária.

Fernanda Young faz parte desse processo de edificação, apresentando materiais de qualidade e abordando aspectos relevantes atualmente, como representações do corpo, tema central em *Vergonha dos pés*. Desse modo, percebemos que as personagens de Young vivem acontecimentos muito parecidos com o que vivemos frequentemente.

A representação do corpo e o ser feminino são fatores essenciais da literatura contemporânea, e também o são para Young, que faz questão de apresentá-los, incluindo-os na literatura que se propõe a desenvolver.

Concluímos, ainda, que a autora se apoia em assuntos polêmicos, como o corpo e as representações femininas, e faz uso de uma linguagem agradável e divertida. Assim, se distancia de escritos complicados ou até mesmo graciosos e nos apresenta uma maneira interessante, sutil e envolvente de se pensar e fazer literatura.

Assim, podemos concluir, enfim, que Ana deseja seguir os padrões de beleza estabelecidos pela sociedade, buscando um corpo ideal, atendendo às exigências de uma coletividade que cobra a perfeição a todo tempo. Por isso se sente incomodada e desalentada com o tamanho dos pés ao perceber que eles não pertencem ao padrão, aspecto que incomoda a personagem de tal maneira que se caracteriza como um grande trauma para ela.

## REFERÊNCIAS

- BASTOS, M. M. *A mulher (trans)formada na ficção de Fernanda Young*. 2014. 80 f. Dissertação (Programa de Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2014.
- BEAUVOIR, S. *O segundo sexo: fatos e mitos*. Tradução de Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980. \_\_\_\_\_. *O segundo sexo: a experiência vivida*. Tradução de Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.
- BORGES, L. *O erotismo como ruptura na ficção brasileira de autoria feminina: um estudo de Clarice Lispector, Hilda Hilst e Fernanda Young*. Florianópolis: Mulheres, 2013.
- BORGES, L.; FONSECA, P. C. L. (Org.). *A mulher na escrita e no pensamento: ensaios de literatura e percepção*. Catalão: Coleção Labor, 2014. BORGES, L.; JÚNIOR, A. F. (Org.). *O corpo na literatura e na arte*. Goiânia: FUNAPE, 2013.
- PERROT, M. *O silêncio do corpo da mulher*. In: MATOS, M. I. S. de; SOIHET, R. (Org.). *O corpo feminino em debate*. São Paulo: Editora Unesp, 2003.
- XAVIER, E. *Que corpo é esse? O corpo no imaginário feminino*. Florianópolis: Mulheres, 2007.
- YOUNG, F. *Vergonha dos pés*. Rio de Janeiro: Objetiva, 1996.
- \_\_\_\_\_. *A louca debaixo do branco*. Rio de Janeiro: Rocco, 2012.
- \_\_\_\_\_. *Aritmética*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.
- \_\_\_\_\_. *A sombra das vossas asas*. Rio de Janeiro: Ediouro, 1997.
- \_\_\_\_\_. *As pessoas dos livros*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Carta para alguém bem de perto*. Rio de Janeiro: Objetiva, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Dores do amor romântico*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2005. \_\_\_\_\_. *O efeito Urano*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- \_\_\_\_\_. *O pau*. Rio de Janeiro: Rocco, 2009.
- \_\_\_\_\_. *Tudo o que você não soube*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2007.
- ZINANI, C. J. A. *História da literatura: questões contemporâneas*. Caxias do Sul: Educs, 2010.

# 32

CAPÍTULO

## **SEM QUE NINGUÉM O POSSA CHAMAR JAMAIS À ESCRavidÃO: ESTUDO SOBRE CARTAS DE LIBERDADE<sup>1</sup>**

*Amanda Moreira de Amorim<sup>2</sup>*

*Maria Helena de Paula<sup>3</sup>*

**Resumo:** O presente trabalho tem por objetivo a análise de duas Cartas de Liberdade, registradas em 1864 e 1865, no Cartório de 2º Ofício de Notas de

---

1 Esta é uma abordagem aprofundada das ideias apresentadas no resumo expandido intitulado “Sem que ninguém o possa chamar jamais a escravidão: um estudo sobre cartas de liberdade”, publicado nos Anais do I CONPEEX da UFG/Catalão, realizado em junho de 2015 (AMORIM; PAULA, 2015).

2 Unidade Acadêmica Especial de Letras e Linguística (UAELL), UFG/Regional Catalão, Catalão, Brasil.

3 Unidade Acadêmica Especial de Letras e Linguística (UAELL), UFG/Regional Catalão, Catalão, Brasil.  
E-mail de contato: amandamoreiradeamorim@hotmail.com; mhpcat@gmail.com.

Catalão, nas quais os senhores concedem a alforria aos escravos de nome Adaõ e Miressa. A dita análise baseou-se na terceira função da Filologia proposta por Spina (1977), função transcendente, a qual busca, por intermédio do texto, o contexto histórico da época retratada. Fundamentando-nos em autores como Moura (2013), Grinberg (2003), Mattoso (2003), entre outros, pretendemos verificar se a passagem “sem que ninguém o possa chamar jamais á escravidão, por qualquer pretexto que seja” registrada em ambas as manumissões estudadas, de fato liberta o escravo de qualquer tentativa de reescravização que possa vir a sofrer, seja por seu antigo senhor ou qualquer outro, pois a revogação de cartas de alforria, apesar de pouco estudada, era prática realizada mesmo em meados do século XIX. Discorreremos sobre os tipos de alforria concedidos aos escravos, a prática da reescravização, validada por um título presente nas Ordenações Filipinas (1870), e o contexto histórico da época para chegarmos à conclusão se, a sério, esses escravos não poderiam ser chamados de volta à vida cativa.

**Palavras-chave:** Reescravização. Alforria. Cartas de liberdade.

**Abstract:** This article aims to analyze two writs of emancipation, registered in 1864 and 1865, at Cartório de 2º Ofício de Notas de Catalão, which the masters release the slaves named Adaõ and Miressa. This analysis was based on the third function of philology proposed by Spina (1977), transcendent function, which pursues, through the text, the historical context from the represented age. We found on authors as Moura (2013), Grinberg (2003), Mattoso (2003), among others, we intent to verify if the excerpt “sem que ninguém o possa chamar jamais á escravidão, por qualquer pretexto que seja” registered in both manumissions, in fact get the slaves free under any attempt of reenslavement that they could suffer, be for their old slave-owner or anyone else, seeing that the revocation of the writs of emancipation, despite of the little study about it, it was accomplished even in the middle of the 19th century. We approach the emancipation types given to the slaves, the practicing of reenslavement, validated for a title at the Ordenações Filipinas, and the historical context from that age, and then we turn able to conclude if these freed people couldn't be called back to the slave's life.

**Keywords:** Reenslavement. Emancipation. Writs of emancipation.

## 1 PALAVRAS INICIAIS

É sabido que a história da cidade de Catalão está relacionada à história da escravidão em Goiás. O uso de mão de obra escrava no sudeste goiano se fez muito presente no período oitocentista, visto a quantidade de documentos manuscritos encontrados na cidade, de cunho cartorial, judiciário e eclesiástico, os quais se referem aos negros e seus descendentes habitantes da região na época citada.

Dentre uma vasta gama de documentos estudados pela equipe do projeto “Em busca da memória perdida: estudos sobre a escravidão em Goiás”, coordenado pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Helena de Paula, este estudo foca-se em discorrer sobre duas Cartas de Liberdade, uma datada de 1864 e outra de 1865, constantes do estudo de Cardoso (2009). Os documentos originais encontram-se presentes em um livro do Cartório de 2º Ofício de Notas de Catalão, exarados por Isaac Lange da Cunha.

Os outros registros integrantes do estudo supracitado, somando um total de vinte, compõem o corpo de estudo da pesquisa: “Léxico e cultura: uma breve análise de documentos notariais oitocentistas sobre a escravidão negra em Catalão”, desenvolvida no âmbito do PIBIC/CAPES/FAPEG, também coordenada pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Helena de Paula, e que propôs realizar um estudo lexical, por meio de um inventário lexical e o cotejo de definições em dicionários como Silva (1813), Moura (2004), Aurélio (2004) e Houaiss (2007) para, ao final da pesquisa, estabelecer uma relação entre os itens lexicais identificados e a história neles manifesta. O presente artigo provém de um recorte desse *corpus*, focando-se apenas na análise das duas Cartas de Liberdade.

A primeira manumissão situa-se nos fólios 102 *verso* e 103 *recto* do códice acima citado e é intitulada “Registro d’uma carta de liberdade | que passão os abaixo assignados ao | escravo – Adaõ –, como abaixo se | vê.”. A mesma foi transcrita e registrada em cartório em 20 de maio de 1864, embora redigida em 16 de dezembro de 1863, na Fazenda Sobrado. O segundo registro está localizado nas duas últimas linhas do fólio 116 *verso*, o 117 *recto* e *verso* e a parte inicial do fólio 118 *recto*, do livro supradito. Intitula-se “Registro de uma carta de li\_ | berdade passada por Fortunato José Dias á uma sua | Escrava de nome Miressa, como- | abaixo se verá.”. Foi escrita em 18 de novembro de 1864, na Fazenda Prequitos, porém transcrita e registrada em cartório em 15 de janeiro de 1865.

Conforme o Dicionário da Escravidão Negra no Brasil (MOURA, 2013), Cartas de Liberdade “eram cartas ou títulos de alforria, documentos por meio dos quais os senhores legitimavam a liberdade concedida aos seus escravos. Era documento registrado em cartório e, com ele, o escravo ficava livre da tutela do senhor” (p. 89). Porém, ainda que explícita a nova condição de livre do portador desta carta, nota-se em ambos os documentos estudados o registro da passagem “sem que ninguém o possa chamar jamais a escravidão, por qualquer pretexto que seja” o que nos chama atenção para um processo de reescravização sofrido por aqueles que, às vezes, já viviam como livres, como visto nos trechos abaixo, extraídos das Cartas de Liberdade:

[...] de | nossa livre e espontanea vontade, e | sem constrangimento de pessoa algu\_ | ma, concedemos desde já a liberda\_ | de; e de facto liberto fica de hoje | para sempre, afim de

que desde já | possa gozar de sua liberdade, como | se fôra de ventre livre, e como livre | que é por virtude deste nosso presente | escripto, **sem que ninguém o possa cha | mar jamais á escravidão, por qual\_ | quer pretexto que seja, pois que nós — | como Senhores que somos do dito esca\_ | vo – digo, Adaõ, lhe concedemos a mes\_ | ma liberdade, sem clausula ou con- | dição [...].** (CARDOSO, 2009, p. 72, grifo nosso)

[...] de minha | livre e espontanea vontade, | e sem constrangimento de pes\_ | sôa alguma, concedo desde já a | liberdade, e de facto liberta fi\_ = | ca de hoje para sempre, afim | de que [[de que]] desde já possa | gozar de sua liberdade, como | se fôra de ventre livre, e como li\_ = | vre que é por virtude deste meo | presente escripto, **sem que nin\_ = | guem a possa jamais chamar á | escravidão, por qual quer pretex\_ = | to que seja, pois que eu, como Se\_ | nhor que sou da dita Miressa, | lhe concêdo a mesma liberda\_ ||117v.|| [[li-berda]]de, sem clausula ou condi\_ = | ção [...].** (CARDOSO, 2009, p. 115, grifo nosso)

Embasamo-nos em autores como Cardoso (2009), para acesso aos manuscritos históricos aqui analisados, já previamente editados, Santos (2008) e Silva, Paula e Almeida (2014) para apresentar e explicar os diferentes tipos de emancipações oferecidas aos cativos no Brasil colonial, pois não havia um único modelo a ser seguido pelos senhores. Em Grinberg (2003) e Soares (2009), fundamentamo-nos sobre os processos de reescravização que os escravos poderiam vir a sofrer. Recorremos a Salles (1992) e Mattoso (2003), para uma contextualização histórica da época na qual ambos os documentos foram redigidos, entre outros. Isto posto, o objetivo principal deste trabalho é fundamentar a teoria de que ao ter a supracitada passagem registrada em sua Carta de Liberdade, o escravo de fato tornava-se livre, não podendo sofrer qualquer tentativa de reescravização, seja por seu antigo senhor ou qualquer outro.

Ao nos empenharmos em entender esse fator histórico presente nas Cartas de Liberdade, servimo-nos da terceira função da ciência filológica, a função transcendente, proposta por Spina (1977, p. 77), que afirma:

[...] o texto deixa de ser um fim em si mesmo da tarefa filológica, para se transformar num instrumento que permite ao filólogo reconstituir a vida espiritual de um povo ou de uma comunidade em determinada época. A individualidade ou a presença do texto praticamente desaparece, pois o leitor, abstraído do texto, apenas se compraz no estudo que dele resultou.

Desta forma, buscamos por meio do texto compreender o contexto histórico no qual estava inserido, para inter-relacionar a história e a cultura da época.

## 2 OS TIPOS DE ALFORRIA

Durante a história da escravidão em Goiás, não houve apenas um único modelo fixo de Carta de Liberdade a ser seguido. Havia formas diferentes de se

alforriar um cativo e a escolha da maneira a ser utilizada cabia ao seu senhor, muitas vezes relacionada ao comportamento ou merecimento do escravo. Abaixo, veremos os tipos de alforria mais comumente aplicados, seguidos de uma breve explanação e exemplificação de algumas delas.

A alforria gratuita, ou incondicionada, era, geralmente, ofertada pelos senhores aos escravos por tempo de serviço, ou por sua lealdade e bons serviços prestados, como uma forma de recompensa por seu trabalho. Vimos esta forma de alforria recorrente com escravos domésticos ou que tivessem relações de maior intimidade com seus patronos. Porém, a gratuidade muitas vezes estava vinculada a outros fatores além da generosidade dos senhores. Um exemplo disso é que a alforria gratuita por vezes era concedida a escravos idosos e doentes, poupando o senhor de gastos futuros. Poderia esta também ser ofertada aos filhos de um determinado escravo, por consideração à relação construída com sua mãe, como as cartas aqui analisadas, as quais concediam liberdade aos escravos Adaõ e Miressa, como indicam os trechos abaixo:

Por este por nós somente abaixo- | assignados, declaramos que somos Se | nhores e possuidores de **um escravo de | nome – Adaõ –, filho de nossa escla | va Luzia, Africana**, cujos houvermos por | herança de nossos pais, e ao qual de | nossa livre e espontanea vontade, e | sem constrangimento de pessoa algu\_ | ma, concedemos desde já a liberda\_ | de; e de facto liberto fica de hoje | para sempre, afim de que desde já | possa gosar de sua liberdade, como | se fôra de ventre livre [...]. (CARDOSO, 2009, p. 72, grifo nosso).

Por este por mim somente | assignado, declaro que sou Senhor | epossuidor de **uma Escravinha | de nome Miressa, filha de minha | escrava de nome Catharina** | á qual Miressa, de minha | livre e espontanea vontade, | e sem constrangimento de pes\_ | sôa alguma, concedo desde já a | liberdade, e de facto liberta fi\_ | ca de hoje para sempre, afim | de que [[de que]] desde já possa | gozar de sua liberdade, como | se fôra de ventre livre [...]. (CARDOSO, 2009, p. 115, grifo nosso).

Apenas com as informações transcritas nas Cartas de Liberdade não temos detalhes sobre a relação estabelecida entre os senhores e as escravas Luzia e Catharina, respectivas mães dos libertos Adaõ e Miressa, porém percebemos que ambas continuaram trabalhando sob o regime de escravidão vigente na época, sendo apenas seus filhos libertos.

Outro tipo de manumissão, comum na época estudada, era alforria condicionada, contrária à citada acima. Nestes casos, o escravizado era liberto, contudo com a condição de que prestasse variados tipos de serviços a seu senhor ou a qualquer outro indicado por ele. Muitas vezes, este laço de prestação de serviços encerrava-se apenas com a morte do senhor, obrigando o escravo a trabalhar por muitos anos até alcançar o prometido *status* de forro. Esse tipo de alforria por

vezes servia como uma forma de contenção a escravos rebeldes, pois eram cobrados dos cativos obediência, bom comportamento e lealdade, ou poderiam ter sua carta de liberdade revogada e permanecer escravo. No excerto seguinte, extraído de Santos (2008, p.38, grifo nosso), está descrito um alforriado condicionalmente, devendo servir ainda até a morte de ambos os senhores:

Digo eu, e minha mulher abaixo assignados, que somos legitimos Senhores, e possuidores de um escravo de nom[e] Domingos Criôlo, que o houvemos, por legitim[a] da falecida nossa May Anna Maria, cujo escravo se acha livre de pinhora, hipoteca, ou fiança, pelo bons serviços que nos tem prestado som[os] contente, **que do dia do falecimento de nós ambos, goze de sua liberdade, como se de ventre liv[re] nassese [...]**. (Carta 16: livro 2, folhas 135f-135v, 15/05/1848 – AFVC)

Havia também a alforria paga, ou onerosa, podendo ser adquirida pelo próprio escravo, por meio de pecúlio pessoal, trabalhando para terceiros em troca de pequenos pagamentos, ou por meio de empréstimos, esses geralmente pagos com seu próprio trabalho, mesmo após liberto, o que indiretamente os tornavam “escravos” de novos senhores, ao menos enquanto a dívida perdurasse. Essa alforria era considerada a mais lucrativa para os senhores, pois o valor a ser pago pelo mancipio era alto o suficiente para que se comprasse um escravo mais novo e em melhores condições de trabalho. Santos (2008) salienta que apenas obter o dinheiro necessário não garantia ao escravo a almejada alforria. O cativo precisava merecê-la, conquistando-a com obediência e bons serviços. No exemplo abaixo, extraído de sua tese intitulada “Liberdade na escravidão: uma abordagem semântica do conceito de liberdade em cartas de alforria” (2008, p. 37, grifo do autor), verificamos que, apesar de comprar sua liberdade por uma quantia de duzentos e sessenta mil réis, Ana Martins de Sousa, dona da escrava Leandra Mulata, deixa claro o merecimento por seus bons serviços prestados:

Digo eu Ana Martins de Sousa, que entre os mais bens que possuo livres e desembargados he bem assim huma Escrava Mulata de nome Leandra que a houve por compra ao Capitão João José de Souza Fonseca, cuja Escrava pelos seus **bons serviços** a forro, como de fatto forrada a tenho pelo preço e quantia de duzentos e sessenta mil réis, que recebi ao passar desta, poderá gosar de sua liberdade como se nacesse do ventre livre [...]. (Carta 12: livro 2, folhas 94f-95v, 02/10/1846 – AFVC).

Semelhante à alforria paga, havia a alforria coartada, ou carta de corte. Para conseguir a liberdade por esse meio, era necessário que o escravo pagasse uma quantia ao seu senhor, porém havia aqui a possibilidade de parcelamento do valor estipulado. Após a negociação “[...] este cativo recebia como documento comprobatório desta transação a chamada ‘carta de corte’. Essa carta servia, inclusive, para o ex-cativo provar sua alforria e com isso conseguir emprego, podendo ter condições

financeiras para saldar as prestações referentes à sua conquista da liberdade.” (SILVA; PAULA; ALMEIDA, 2014, p. 142). Soares (2009) em seu trabalho intitulado “O fantasma da reescravização: alforria e revogação da liberdade nos Campos dos Goitacases, 1750-1830”, nos traz um exemplo de alforria coartada, na qual um escravo de nome Francisco negocia com sua senhora, dona Ana Maria da Mota, um valor para que o mesmo comprasse sua liberdade, sendo estipulada a quantia de 153\$600 réis. Como o escravo possuía apenas 76\$800 réis, aproximadamente metade desse valor, compromete-se a pagar a soma total no período de dois anos, financiando o valor total com o senhor Feliciano de Aguiar Bitancourt, para quem deveria trabalhar até que alcançasse o montante pretendido. Vemos aqui que, mesmo liberto, o forro comprometia-se a trabalhar para outros, às vezes por muitos anos, como forma de pagar por empréstimos concedidos para o pagamento de suas alforrias.

Existia, também, a alforria concedida ao escravo no ato do batismo na pia batismal, denominada alforria de pia. Era necessário o pagamento de uma taxa, que poderia ser paga pelo pai biológico, pelo padrinho ou até mesmo pelo senhor. Como mostra o exemplo abaixo, retirado de Silva, Paula e Almeida (2014):

Ba | tizei Solemnemente a Jnocencio que nasceo a 28 de Julho | deste mesmo anno pelas 3 horas da tarde, cujo inocente- | te suposto he filho de Thereza crioula escrava do Tenente | Antonio Francisco Crûs e por isso tambem era seo | cativo; com tudo odito Senhor Crûs me mandou que | lavrasse este assento declarando ao dito Inocencio | por forro liberto que assim era Sua Vontade, assim | Ho prometi fazer como fiço, ficando o mesmo Se- | nhor obrigado aSignar fe neste mesmo livro para | que conste para ofuturo: o que ofês foraõ Padrinhos dy | to innocente Antonio Bento, eAntonia Rodrigues de | Jesus. Nafazenda dos Olhos d’agoa. (p. 143, grifo das autoras).

Assim, a criança crescia forra, porém seus pais ainda possuíam a condição de escravos, o que a levava a viver em senzalas e a trabalhar para os senhores da mãe, em troca de seu sustento. Mais uma vez podemos observar que as alforrias, mesmo pagas, não estavam atreladas apenas ao valor financeiro, pois muitas vezes era necessário algum tipo de trabalho fornecido pelo escravizado.

De forma resumida, reunimos no quadro abaixo os modelos de alforria citados acima, comumente aplicados no Brasil durante o período escravocrata:

Durante o período escravocrata, o registro público dessas cartas de liberdade em cartórios não era obrigatório. Contudo, realizar esse registro garantia aos forros que não sofressem reescravização por parte alguma, o que poderia acontecer caso não se comprovasse a legitimidade da alforria. Ambas as cartas estudadas neste artigo foram protocoladas no livro do Cartório de 2º Ofício de Notas de Catalão, o que as tornavam publicamente legítimas, sem qualquer registro de valor pago ou cláusula condicional a ser cumprida pelos cativos, visto estar registradas em ambas as cartas a passagem “[...] como Senhores que somos do dito escra

l vo – digo, Adaõ, lhe concedemos a mes\_ l ma liberdade, sem clausula ou con- l dição [...]” e “[...]como Se\_ l nhor que sou da dita Miressa, l lhe concêdo a mesma liberda\_ ||117v.|| [[liberda]]de, sem clausula ou condi\_ l caõ [...]” (CARDOSO, 2009, p. 72 e 115), o que as enquadravam na categoria de alforria gratuita, o que levava os escravos Adaõ e Miressa a tornarem-se forros imediatamente.

**Tabela 1.** Tipos de alforria

| Tipo de alforria           | Paga | Observações   |
|----------------------------|------|---|
| Gratuita ou incondicionada | Não  | Cedida por tempo de serviço, por lealdade e bons serviços prestados ou como forma de recompensa pelo trabalho.                  |
| Condicionada               | Não  | Necessário que se prestassem serviços ao senhor ou terceiros por um período de tempo determinado.                               |
| Paga ou onerosa            | Sim  | Concedida mediante merecimento do escravo e pagamento de uma taxa estipulada pelo senhor.                                       |
| Coartada                   | Sim  | Concedida mediante merecimento do escravo e pagamento de uma taxa com a possibilidade de parcelamento, estipulados pelo senhor. |
| De pia                     | Sim  | Concedida no ato de batismo mediante o pagamento de uma taxa.   |

### 3 A REESCRAVIZAÇÃO

Há, atualmente, escassos estudos que tratem das práticas de reescravização ocorridas no Brasil colonial. De acordo com Grinberg (2003), tais práticas poderiam se dar por meio de revogação de alforria – quando o senhor invalidava as Cartas de Liberdade de seus escravos, principalmente as ofertadas sob os modelos condicional e de coartação<sup>4</sup>, escravização ilegal de escravos já libertos, também caracterizada pela revogação da alforria; ou escravização de novos africanos chegados ao Brasil após a Lei Eusébio de Queirós, de 4 de setembro de 1850, a qual estipulava o fim do tráfico negreiro para o país.

Mattoso (2003) ilustra em seu livro “Ser escravo no Brasil” que as alforrias, fossem elas gratuitas ou onerosas, eram passíveis de revogação e que os motivos que levavam os senhores a anularem a liberdade já ofertada aos seus cativos eram, muitas vezes, subjetivos. O principal pretexto utilizado para a revogação de al-

4 Apesar de proibições da Coroa portuguesa, ocorria a escravização ilegal de descendentes de indígenas, praticada até meados do século XIX, às vezes sob o nome de administração (XAVIER, 2010).

forrias do qual temos conhecimento era a ingratidão do escravo contra o senhor que lhe concedeu a liberdade. Tal causa possuía tamanha importância que, nas Ordenações Filipinas (1870), compilação de leis jurídicas que vigorou nos séculos XVII a XIX, há, no Livro IV, um título de nome “Das doações e alforria que se podem revogar por causa de ingratidão”, que em seu 7º parágrafo, exprime que:

Se alguém forrar seu escravo, livrando-o de toda servidão, e depois que fôr forro cometer contra quem o forrou, alguma ingratidão pessoal em sua presença, ou em ausência, quer seja verbal, quer de feito e real, podera esse patrono revogar a liberdade, que deu a esse liberto, e reduzil-o à servidão, em que antes stava. (p. 865-866)

Nota-se que, mesmo alforriado e já vivendo como livre, o ex-escravo poderia ser novamente chamado a servir. Desta forma, sua liberdade pode ser vista como transitória, pois precisa esforçar-se para mantê-la, em um processo que Grinberg chama de manutenção de liberdade. Pinheiro (2013) menciona que os cativos ingratos e insubordinados poderiam retornar à vida cativa com o uso de violência e que, algumas vezes, essas revogações de alforria eram registradas em cartório, para evitar qualquer contestação futura.

Na supracitada tese de Santos (2008), é apresentado um claro exemplo de revogação de alforria. Um escravo de nome Francisco recebeu a manumissão de seu senhor por meio de testamento, com a morte de seu patrono, em 21 de setembro de 1882, como mostra o trecho extraído abaixo (SANTOS, 2008, p. 226, grifo nosso):

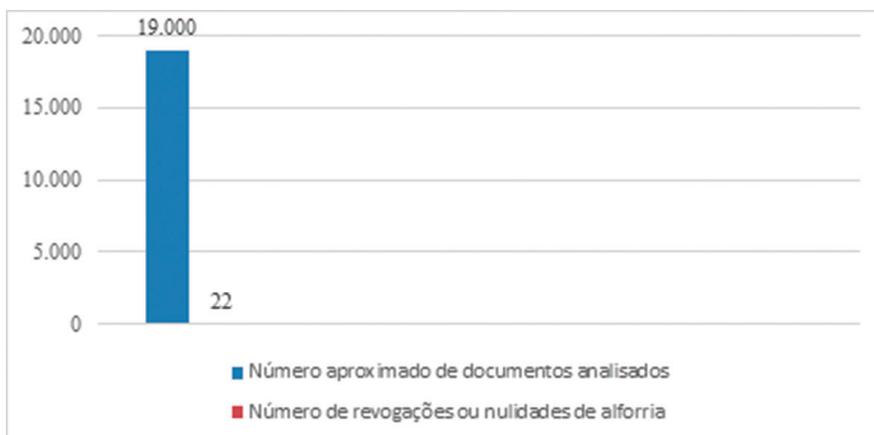
Digo eu, Silvano José Mendes, que sou senhor e possuidor de um escravo de nome Francisco, Nação Brasileiro, pardo de trinta annos de idade, o qual escravo, [por] muito de minha livre vontade, pelo amor que lhe tenho, e poderá gosar de sua liberdade de hoje em diante como se nascesse de ventre livre, e que eu nem os meus herdeiros podemos em tempo algum retomar a dita liberdade; e para isso peço as Justiças de sua Magestade Imperial [...]. (Carta 69: livro 14, folhas 22f 22v, 21/09/1882 – AFVC).

Constatamos que o senhor de escravos Silvano José Mendes, narrador do testamento em destaque, exprime como parte de sua última vontade que seu escravo Francisco seja libertado e que ninguém poderia revogar sua liberdade, nem mesmo os herdeiros do antigo senhor. No entanto, em 16 de março de 1883, menos de cinco meses depois, Francisco foi reescravizado pelos herdeiros e ainda dividido em quatro partes. O pedido expresso na carta de testamento deixada por Silvano José Mendes opunha-se ao que exprimia o título já citado das Ordenações Filipinas (1870), e apesar de não termos nos registros mais informações sobre esse processo de revogação de alforria, consideramos que os herdeiros, agora senhores do novamente escravo Francisco, respaldaram-se nessa lei.

Por outro lado, a possibilidade de revogação de alforria era muitas vezes utilizada como forma de ameaça, **não chegando a ser consumada de fato**, o que

levava o escravo a ser sempre obediente e fiel ao senhor e, convenientemente, reforçava a autoridade máxima do senhorio sobre os cativos. Soares (2009), em seu trabalho “O fantasma da reescravização: alforria e revogação da liberdade nos Campos dos Goitacases, 1750–1830”, conclui que reescravizar um forro era algo difícil de acontecer, fosse essa reescravização efetuada de forma legal ou ilegal. Os casos geralmente encontrados eram de libertos que se mudavam de sua região de origem e não conseguiam a comprovação de suas Cartas de Liberdades, principalmente quando estas não eram registradas em cartórios. Entretanto, estes forros aprisionados tornavam a ser colocados em liberdades logo que a sua condição era comprovada, mesmo que isso levasse tempo.

Soares (2009) realizou um levantamento em 22 Livros de Notas cartoriais, datados de 1735 a 1809, e dentre os documentos exarados encontrou somente três escrituras de revogação de alforria e duas anulações testamentárias. Mary Karasch (apud SOARES, 2009) inventariou uma maior quantidade de documentos, 1.319 alforrias aplicadas no Rio de Janeiro na primeira metade de oitocentos, e deparou-se com apenas 13 casos de anulação de liberdade. Manolo Florentino e Sheila de Castro Faria (apud SOARES, 2009) examinaram alforrias outorgadas até 1871, período mais próximo às Cartas de Liberdade analisadas neste trabalho, e dentre mais de 17.500 documentos encontraram apenas quatro escrituras de revogação. Outro processo que, de certa forma, combatia a reescravização, seja legal ou ilegal de forros, era a possibilidade de se recorrer judicialmente contra a contestação de sua liberdade. Neste caso, os senhores interessados na nulidade ou revogação das liberdades já concedidas ainda precisavam enfrentar a resistência dos forros, muitas vezes apoiados por padrinhos ou outros ex-escravos. O quadro abaixo ilustra de maneira mais clara a notável distinção entre o número de documentos analisados por estes pesquisadores e o baixo índice de revogações de alforrias encontradas:



**Gráfico 1.** Comparativo entre o número de alforrias analisadas e a quantidade de revogações de alforrias.

Desta forma, Soares (2009) pontua que “[...] a alforria era um dom precioso demais para que os libertos se descuidassem facilmente a ponto de quebrar o acordo moral presumido entre eles e seus patronos” (p. 5), o que nos mostra que, além dos óbices citados acima, os escravos alforriados agiam com cautela, para que não perdessem suas desejadas liberdades.

#### 4 O BRASIL EM 1865

Durante 388 anos, o Brasil teve como principal fonte de mão de obra o trabalho escravo. Inicialmente, escravizaram-se os índios já habitantes da região no período do descobrimento e essa atividade perdurou por décadas. De acordo com Salles (1992), na capitania de Goiás chegou-se a registrar, entre 53 escravos, apenas quatro africanos, nos anos de 1610 a 1612. Um africano guiné chegava a custar o equivalente a quatro cativos indígenas.

Todavia, escravizar indígenas mostrou-se trabalho árduo, como pontuado por Xavier (2010). Não contentes com a condição de cativos, rebelavam-se contra seus senhores, tornando-se instáveis, inamistosos e violentos. Assim, a mão de obra africana, ainda que de alto valor, foi tomando lugar na economia brasileira. Salles (1992) admite em seu livro “Economia e escravidão na capitania de Goiás” que, no decorrer da segunda década de setecentos, contavam-se oito africanos para sete indígenas. Já na segunda metade do século XVIII, esse número subiu para 20 negros a cada três gentios. O sistema escravocrata passou, então, a trabalhar apenas com negros provindos de regiões africanas, principalmente após as leis de proibição à escravização indígena.

De acordo com Libby e Paiva (2005), o Brasil colonial enfrentava um período de forte pressão quanto aos movimentos abolicionistas que ocorriam ao redor do mundo, já que “com a abolição [da escravatura], em 1854, no Peru e na Venezuela, o Brasil tornou-se a única nação escravista do continente sul-americano” (p. 77). Em 1865, os Estados Unidos encerraram o sistema escravocrata mais importante das Américas. Esses acontecimentos, tão importantes para a economia no mundo, tiveram reflexos positivos no Brasil, e assim a tradição da escravidão foi, aos poucos, enfraquecendo, surgindo então as primeiras organizações abolicionistas. E não apenas grupos abolicionistas, como cita Mattoso (2003). Em meados do século XIX, sociedades civis e patrióticas, partidos políticos, entre outros, contribuíram para a libertação dos escravos.

Após a promulgação da Lei Eusébio de Queirós, em 4 de setembro de 1850, o tráfico negreiro internacional passa a ser proibido em terras brasileiras, o que conseqüentemente levou a uma diminuição da mão de obra africana. Em 21 de setembro de 1871, mais um passo rumo ao fim da escravidão foi dado com a publicação da Lei do Ventre Livre, a qual concedia o *status* de livre para todos

os filhos de mulheres escravas e nascidos após a data desta lei. Mesmo que os pais dessas crianças continuassem sob o regime escravocrata e que esses novos livres ficassem sob a responsabilidade dos senhores de suas mães, sendo por vezes obrigados a prestarem serviços em troca de seu sustento, a Lei do Ventre Livre contribuiu para o lento processo de abolição da escravatura no Brasil. A Lei dos Sexagenários, datada de 28 de setembro de 1885, também colaborou para o fim da escravidão, pois esta libertava qualquer escravo com idades entre 60 e 65 anos.

Outra iniciativa bastante difundida pelos grupos abolicionistas atuantes era a campanha em prol da libertação voluntária, em que os próprios senhores de escravos concediam alforria aos seus cativos, colaborando para a transição de mão de obra escrava para o trabalho assalariado. O sucesso dessa campanha foi tamanho que, de acordo com Libby e Paiva (2005), a quantidade de alforrias concedidas por esse meio ultrapassava as concedidas por intermédio do Estado. A região Nordeste fora pioneira na substituição de trabalho escravo por assalariado, e até o ano de 1884 todos os municípios do Ceará foram libertados, o que tornava seu território livre, servindo até mesmo de refúgio para escravos provindos de áreas vizinhas. As regiões Norte e Sul também seguiram este modelo, libertando grande parte de seus cativos sem qualquer condição. Assim, “por volta de 1885, o Brasil escravista encontrava-se reduzido às províncias do centro-sul” (LIBBY; PAIVA, 2005, p. 81).

Libertar um escravo tornou-se, na segunda metade do século XIX, ato valeroso. De acordo com Mattoso (2003), demonstra-se boa índole alforriando escravos em homenagem a alguma personalidade ou celebração de aniversário, festa religiosa, ato de piedade, de reconhecimento e enobrecimento. Ilustrando esse caráter altruísta da concessão de liberdades, a autora nos traz um exemplo no qual a escravinha mulata Isabel, de apenas dois anos de idade e sequer batizada ainda, teve sua alforria concedida pela sociedade União e Segredo. A quantia de 150.000 réis foi paga para a senhora de Isabel pelo presidente da sociedade. Caso semelhante ocorreu com a escrava Maria, de 11 anos, e seu senhor recebeu a quantia de 600.000 réis, pagos por uma comissão que buscava prestar uma homenagem ao maestro brasileiro Antônio Carlos Gomes. Ambas as libertações ocorreram no ano de 1865, período próximo às datas de registros das Cartas de Liberdade neste trabalho analisadas. A primeira carta, a qual concede liberdade ao escravo Adaõ, fora exarada em cartório no dia 20 de maio de 1864; no entanto, fora redigida em 16 de dezembro de 1863, aproximadamente cinco meses antes. Já a carta que alforria a escrava Miressa fora registrada em 15 de janeiro de 1865, contudo lavrada em 18 de novembro de 1864, apenas dois meses antes.

Após essas pequenas conquistas abolicionistas, veio então, em 13 de maio de 1888, a promulgação da Lei Áurea, a qual extinguiu definitivamente a escravidão no Brasil. Essa lei foi sancionada pela Princesa Isabel e cerca de um ano e meio depois o Brasil foi proclamado república, o que derrubava de vez o sistema escravocrata.

O percurso político e jurídico percorrido pelo Brasil, até alcançar a abolição da escravatura, encontra-se no quadro abaixo:

**Tabela 2.** Quadro de leis

| Lei                         | Ano de publicação | Especificações  |
|-----------------------------|-------------------|---|
| Eusébio de Queirós (Nº 581) | 1850              | Proibia o tráfico negreiro internacional.                                       |
| Ventre Livre (Nº 2.040)     | 1871              | Concedia liberdade a todos os filhos de escravas, nascidos a partir desta data. |
| Sexagenários (Nº 3.270)     | 1885              | Concedia liberdade a escravos com idade entre 60 e 65 anos.                     |
| Áurea (Nº 3.353)            | 1888              | Promovia o fim da escravidão.   |

Destarte, verificamos que as Cartas de Liberdade concedidas aos cativos Adaõ e Miressa foram-lhes ofertadas em um período favorável à libertação dos escravos, após a abolição da escravatura em países próximos ao Brasil e o início dos movimentos abolicionistas.

## 5 DAS PALAVRAS FINAIS

Em leitura acurada dos documentos, notamos que as Cartas de Liberdades concedidas aos escravos Adaõ e Miressa eram classificadas como gratuitas, geralmente ofertadas aos cativos pelos bons serviços prestados, pelo tempo de trabalho ou por relações construídas entre o senhor e a mãe do escravo, o que gerava a liberdade para os filhos, como nesses dois casos analisados. As manumissões também eram incondicionadas, pois em ambas encontramos o registro de que os cativos estavam livres sem condição alguma. Contudo, ainda que as alforrias fossem do tipo gratuitas eram passíveis de revogação, não apenas as condicionadas ou coartadas, como dita o Título 63, intitulado “Das doações e alforria que se podem revogar por causa de ingratição”, presente no Livro IV das Ordenações Filipinas (1870).

Todavia, precisamos nos atentar ao fato de que, mesmo disposta perante a lei, a revogação de alforria era muitas vezes utilizada apenas como ameaça para que o senhor pudesse manter seus escravos sempre obedientes e fiéis, principalmente quando esses estavam sob alforria condicionada ou coartada. Os escravos que já se encontravam libertos tomavam precauções para que nunca voltassem ao *status* de cativo. São poucos os documentos datados dessa época que tratam da

revogação ou nulidade de alforrias, e caso o patrono tentasse reduzir o forro de volta ao trabalho escravo, esse poderia ainda lutar contra essa decisão judicialmente, contando com o apoio de padrinhos influentes e grupos de semelhantes forros, como irmandades ou associações de pretos. As principais práticas de reescravização ocorridas na época eram de libertos que se afastavam do seu lugar de origem e não tinham reconhecimento de suas Cartas de Liberdade, ou de tentativas de escravização de descendentes indígenas, ato proibido por lei. No entanto, as ocorrências eram poucas e muitas vezes resolvidas, podendo os forros voltarem a gozar de suas liberdades.

Devemos, também, levar em consideração o contexto histórico no qual as emancipações estavam inseridas. Com base nas pesquisas consultadas, os anos de 1864 e 1865 se mostravam pró-abolicionistas. Peru e Venezuela já haviam extinguido a escravidão, o que colocava o Brasil colonial na posição de única nação ainda escravocrata da América do Sul. Os Estados Unidos, grande potência econômica, também abolira suas práticas escravistas pouco tempo depois, o que pressionou o Estado brasileiro a criar leis que favorecessem os escravos, como a Lei do Ventre Livre, de 1871, e a Lei dos Sexagenários, de 1885. Grupos abolicionistas, sociedades civis e patrióticas, partidos políticos, entre outros, cooperavam com as libertações dos escravos. Alguns grupos até mesmo pagavam pela liberdade de alguns escravos, pois, na segunda metade do século XIX, alforriar um escravo funcionava como uma elevação de seu *status* social, um ato público de bondade, tornando quem o fazia uma pessoa admirável e altruísta. As alforrias, segundo esse conceito, serviam também como forma de celebração ou homenagem a personalidades, como visto no exemplo citado na seção 4, em que uma escrava era alforriada em mesura ao maestro Antônio Carlos Gomes.

Segundo o contexto histórico e social da época na qual foram redigidas e registradas as Cartas de Liberdade aqui analisadas, entre os anos de 1864 e 1865, podemos concluir que estas, concedidas aos escravos Adaõ e Miressa, do tipo gratuita e incondicional, não seriam por ninguém revogadas, pois, como visto, as revogações não eram um bom negócio para os senhores e o Brasil colônia encontrava-se em momento de pressão abolicionista, e ambos os ex-escravos estariam respaldados pela passagem “sem que ninguém o possa chamar jamais a escravidão, por qualquer pretexto que seja”, registrada junto de sua alforria em forma de documento público, com fé em cartório, o que tornava seus documentos legais e inquestionáveis.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, C. M. de. *Ordenações Filipinas*. vol. 1-5. Disponível em: <<http://www1.ci.uc.pt/ihti/proj/filipinas/ordenacoes.htm>> Acesso em: 11 maio 2015.

- AMORIM, A. M. de; PAULA, M. H. de. Sem que ninguém o possa chamar jamais a escravidão: um estudo sobre cartas de liberdade. In: CONPEEX REGIONAL CATALÃO, 1., 2015, Catalão, 2015. *Anais...* Catalão: UFG, 2015. p. 919-922. v. 1.
- CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Lei nº 3.270, de 28 de setembro de 1885**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1824-1899/lei-3270-28-setembro-1885-543466-publicacaooriginal-53780-pl.html>> Acesso em: 12 maio 2015.
- CARDOSO, C. V. **Estudo filológico e lingüístico sobre a escravidão na cidade do Catalão**. 2009, 182 f. Monografia (Especialização em Letras) – Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2009.
- GRINBERG, K. Re-escravização, revogação da alforria e Direito no século XIX. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA: História, acontecimento e narrativa, 22., João Pessoa, 2003. *Anais...* João Pessoa: UFPE, 2003.
- LIBBY, D. C.; PAIVA, E. F. **A escravidão no Brasil: relações sociais, acordos e conflitos**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2005.
- MATTOSO, K. M. de Q. **Ser escravo no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 2003.
- MOURA, C. **Dicionário da escravidão negra no Brasil**. São Paulo: EDUSP, 2013.
- PINHEIRO, F. D. O Retorno ao Cativo: práticas de reescravização num tribunal de Antigo Regime (Mariana, 1720-1819). In: Encontro Escravidão e Liberdade no Brasil Meridional, 6., 2013, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: UFSC, 2013.
- PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Lei nº 581, de 4 de setembro de 1850**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/LIM/LIM581.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LIM/LIM581.htm)>. Acesso em: 11 maio 2015.
- PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Lei nº 2.040, de 28 de setembro de 1871**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/LIM/LIM2040.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LIM/LIM2040.htm)>. Acesso em: 12 maio 2015.
- PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Lei nº 3.353, de 13 de maio de 1888**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/LIM/LIM3353.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LIM/LIM3353.htm)>. Acesso em: 12 maio 2015.
- SALLES, G. V. F. de. **Economia e escravidão na capitania de Goiás**. Goiânia: Centro Editorial e Gráfico da UFG, 1992.
- SANTOS, J. V. **Liberdade na escravidão: uma abordagem semântica do conceito de liberdade em cartas de alforria**. 2008. 274 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.
- SILVA, M. de O.; PAULA, M. H. de; ALMEIDA, M. A. R. de. Diferentes tipos de alforrias em manuscritos catalanos oitocentistas. *Cadernos do CNLF*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 5, p. 135-147, 2014.
- SOARES, M. de S. O Fantasma da reescravização: alforria e revogação da liberdade nos Campos dos Goitacases, 1750-1830. In: Simpósio Nacional de História – História e Ética (ANPUH), 25., Fortaleza, 2009. *Anais...* Fortaleza: UFC, 2009.
- SPINA, S. **Introdução à Edótica: crítica textual**. São Paulo: Cultrix: Edusp, 1977.
- XAVIER, V. R. D. Administração ou escravização indígena? O que dizem os documentos coloniais goianos. *Signótica*, v. 22, p. 465-478, 2010.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradecemos à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás (FAPEG) pelas bolsas de estudo concedidas e que permitiram a realização das pesquisas de que originou este artigo, a saber: o projeto de pós-doutorado “Estudo da tipologia e gêneros de manuscritos sobre a escravidão em Goiás”, em andamento, na USP, Programa de Pós-graduação em Filologia e Língua Portuguesa (Processo 201510267000990 – Edital 12/2014 FAPEG/CAPES) e o projeto de Iniciação Científica “Léxico e cultura: uma breve análise de documentos notariais oitocentistas sobre a escravidão negra em Catalão”, em andamento (Processo 201410287001393 – Edital 05/2014 FAPEG/CAPES).