

Adriana Freitas Neves • Idelvone Mendes Ferreira  
Maria Helena de Paula • Petrus Henrique Ribeiro dos Anjos  
organizadores

# COLETÂNEA INTERDISCIPLINAR EM PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO

Humanidades e Letras **Volume II**

Trabalhos apresentados no II Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação  
da Regional Catalão - UFG



Financiadora:

**FAPEG**

FUNDAÇÃO DE AMPARO  
À PESQUISA  
DO ESTADO DE GOIÁS

**GOVERNO DE GOIÁS**

Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão

# **COLETÂNEA INTERDISCIPLINAR EM PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO VOL. 2**

Humanidades e Letras

Neves, Adriana Freitas; Ferreira, Idelvone Mendes; Paula, Maria Helena de; Anjos, Petrus Henrique dos; "ABERTURA", p. 1-5 . In: Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação da Regional Catalão (2. : 2014 : Goiás) **Coletânea Interdisciplinar em Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação - Volume 2 : Humanidades e Letras**. Anais [livro eletrônico] / organizado por Adriana Freitas Neves, Idelvone Mendes Ferreira, Maria Helena de Paula, Petrus Henrique Ribeiro dos Anjos. São Paulo: Blucher, 2015. ISBN: 978-85-8039-111-4, DOI 10.5151/9788580391114-V2\_Abertura

**SÃO PAULO  
2015**

# Coletânea Interdisciplinar em Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação - vol. 2

Humanidades e Letras

© 2015

1st edition – 2015

Editora Edgard Blücher Ltda.

ISBN 978-85-8039-111-4 (e-book)

# Blucher

Rua Pedroso Alvarenga, 1245, 4º andar

04531-012 – São Paulo – SP – Brazil

Fax 55 11 3079 2707

Phone 55 11 3078 5366

[editora@blucher.com.br](mailto:editora@blucher.com.br)

[www.blucher.com.br](http://www.blucher.com.br)

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

Todo conteúdo, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons.

Atribuição CC - BY - NC 4.0

Todos os direitos reservados pela Editora Edgard Blücher Ltda.

## FICHA CATALOGRÁFICA

Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação da Regional Catalão (2. : 2014 : Goiás)

Coletânea Interdisciplinar em Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação - Volume 2 : Humanidades e Letras. Anais [livro eletrônico] / organizado por Adriana Freitas Neves...[et al]. – São Paulo : Blucher, 2015.

3 Mb ; ePUB.

ISBN 978-85-8039-111-4 (e-book)

1. Humanidades 2. Letras 3. História 4. Ciências Sociais 5. Educação 6. Linguística I. Título II. Neves, Adriana Freitas III. Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão

15-0825

CDD 507.2

Índices para catálogo sistemático:

1. Pesquisa - Congressos

## **DIRIGENTES DA UFG**

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

Profa. Dra. Maria Clorinda Soares Fioravanti – Pró-reitora de Pesquisa e Inovação

Profa. Dra. 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 da Regional Catalão

Prof. Dr. Denis Rezende de Jesus - Vice-Diretor da Regional Catalão Prof.

Dr. Lincoln Lucílio Romualdo - Coordenador de Graduação

Profa. Dra. Maria Helena de Paula - Coordenadora Geral de Pesquisa e Pós-Graduação

Profa. Dra. Renata Alessandra Evangelista - Coordenadora de Extensão e Cultura

Profa. Dra. Élide Alves da Silva - Coordenadora de Administração e Finanças

## **ORGANIZADORES**

Profa. Dra. Adriana Freitas Neves

Prof. Dr. Idelvone Mendes Ferreira

Profa. Dra. Maria Helena de Paula

Prof. Dr. Petrus Henrique Ribeiro dos Anjos

## **COMISSÃO CIENTÍFICA**

Profa. Dra. Adriana Freitas Neves  
Profa. Dra. Anair Valenia Martins Dias  
Profa. Dra. Cláudia Tavares do Amaral  
Profa. Dra. Cristiane da Silva Santos  
Profa. Dra. Dulcéria Tartuci  
Profa. Dra. Eliane Martins de Freitas  
Profa. Dra. Fabiola Aparecida Sartin Dutra Parreira Almeida  
Prof. Dr. Idelvone Mendes Ferreira  
Profa. Dra. Janaina Cassiano Silva  
Prof. Dr. Luiz do Nascimento Carvalho  
Profa. Dra. Maria Aparecida Lopes Rossi  
Profa. Dra. Maria Helena de Paula  
Profa. Dra. Maria Imaculada Cavalcante  
Prof. Dr. Petrus Henrique Ribeiro dos Anjos  
Profa. Dra. Teresinha Maria Duarte  
Prof. Dr. Wender Faleiro

## **COMISSÃO DE APOIO**

Amanda Gabrielle da Silva – Pós-Graduanda  
Fabiana Alves de Assunção Mesquita - Secretária Executiva  
Jozimar Luciovanio Bernardo – Pós-Graduando  
Lilian Rosa Aires – Secretária Executiva  
Luciene Cândida Ferreira – Assistente em Administração  
Priscila Querino de Lima – Secretária Executiva  
Rívia Aparecida Reinalda Arruda – Pós-Graduanda Thyago  
Leal Calvo – Bolsista Pibic/CNPq  
Vânia de Avelar Lucas – Técnica de Laboratório

**FAPEG**  
FUNDAÇÃO DE AMPARO  
À PESQUISA  
DO ESTADO DE GOIÁS



## **SOBRE A COLETÂNEA**

Esta coletânea está organizada em quatro volumes e compila trabalhos completos apresentados durante o II Seminário de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação (II SPPGI) da Regional Catalão (RC-UFG), que ocorreu nos dias 04 e 05/12/2014 nas dependências desta Regional. Os textos foram submetidos a avaliação cega por pares e os que receberam dois pareceres favoráveis à publicação constam destes e-books.

A organização da coletânea e o II SPPGI/RC são consideradas as primeiras ações da Coordenação de Pesquisa e Pós-graduação da Regional Catalão na nova estrutura multirregional da Universidade Federal de Goiás. Têm como objetivos contribuir para a produção e disseminação do conhecimento interdisciplinar; fomentar a publicação de pesquisas produzidas na RC-UFG para ampliação de indicadores de produção bibliográfica de seus pesquisadores e, por fim, instituir parcerias em âmbito local, regional e nacional.

Para dar cabo ao Seminário e à coletânea, os textos foram avaliados por grandes áreas do conhecimento, tais que: Ciências Humanas e Sociais, Letras e Linguística, Biológicas e da Saúde, Exatas e da Terra. Os artigos aprovados distribuem-se em quatro volumes: Volume I - Estudos Ambientais, Território e Movimentos Sociais; Volume II - Humanidades e Letras; Volume III - Engenharia, Saúde e Gestão e Volume IV - Ciências Exatas e Tecnológicas.

Espera-se que a leitura da obra cumpra o seu principal papel: divulgar o conhecimento, com vistas a disseminá-lo para dar a conhecer pesquisas e estudos realizados no âmbito da pesquisa, da pós-graduação e da inovação na Regional Catalão da UFG.

Adriana Freitas Neves  
Idelvone Mendes Ferreira  
Maria Helena de Paula  
Petrus Henrique Ribeiro dos Anjos

# SUMÁRIO

## PARTE 1 - HISTÓRIA E CIÊNCIAS SOCIAIS

1. O TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E A PERSONALIDADE COMO FENÔMENO SOCIAL ..... **11**
2. O **SACRUM COMMERCIIUM** OU A ALIANÇA DE SÃO FRANCISCO COM A SENHORA DONA POBREZA. .... **29**
3. COMUNICAÇÃO UM ATO PEDAGÓGICO, EDUCAÇÃO UM ATO COMUNICATIVO: A EDUCOMUNICAÇÃO NO ENSINO DE HISTÓRIA. .... **49**
4. O VOTO FRENTE À REFORMA POLÍTICA: PROPOSTAS PARTIDÁRIAS PARA UM NOVO CENÁRIO ELEITORAL BRASILEIRO ..... **61**

## PARTE 2 - EDUCAÇÃO

5. EXPERIÊNCIAS DE LEITURA DE CRIANÇAS NO CONTEXTO ESCOLAR: O TEMPO COMO ELEMENTO PROMOTOR. .... **79**
6. TECNOLOGIA ASSISTIVA EM SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS. O QUE DIZEM AS PROFESSORAS? ..... **91**
7. O PAPEL DA BIBLIOTECA ESCOLAR NA FORMAÇÃO DE LEITORES: UM ESTUDO SOBRE A APROPRIAÇÃO DOS ACERVOS DO PROGRAMA NACIONAL BIBLIOTECA DA ESCOLA (PNBE) ..... **111**
8. A CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM DIREITO LEGAL. .... **127**
9. JARDIM DE INFÂNCIA EM GOIÁS: NAS TRAMAS DO PROCESSO CIVILIZADOR. **149**
10. A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE CATALÃO/GO. .... **169**
11. CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO NA MODALIDADE À DISTÂNCIA - TRATANDO DOS DIREITOS HUMANOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. .... **187**
12. IMAGENS DE UM ESPAÇO CHAMADO LUDOTECA: OLHARES POR TRÁS DALENTE ..... **201**

<b>13. DESAFIOS DA ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS DO ASSENTAMENTO OLGA BENÁRIO DE IPAMERI-GO</b> .....	<b>219</b>
<b>14. LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA NA ERA =DO LETRAMENTO DIGITAL</b> .....	<b>239</b>
<b>15. A CULTURA ESCOLAR MATERIALIZADA NAS ROTINAS, PRÁTICAS E ESPAÇO ESCOLAR</b> .....	<b>255</b>
<b>16. A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NA CONSTRUÇÃO DO ENSINO DE LEITURA DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL</b> .....	<b>275</b>
<b>17. ACESSIBILIDADE FÍSICA NO ENSINO SUPERIOR - AS TRILHAS DA INCLUSÃO</b> .	<b>291</b>
<b>18. AS CRIANÇAS DE 0 A 6 ANOS NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA MICRORREGIÃO DE CATALÃO - GO</b> .....	<b>307</b>
<b>19. ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DO DOCENTE DO ENSINO SUPERIOR E A INCLUSÃO ESCOLAR DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA</b> .....	<b>321</b>

### **PARTE 3 - LETRAS E LINGUÍSTICA**

<b>20. ESTUDOS LEXICAIS EM FONTES ORAIS E MANUSCRITAS</b> .....	<b>339</b>
<b>21. INVESTIGAÇÃO DAS ABREVIATURAS EM DOCUMENTOS MANUSCRITOS CATALANOS: LEITURA, EDIÇÃO E COTEJO</b> .....	<b>361</b>
<b>22. UMA BREVE ANÁLISE DE MANUSCRITOS OITOCENTISTAS DE CATALÃO SOB A PERSPECTIVA DOS GÊNEROS DISCURSIVOS</b> .....	<b>381</b>
<b>23. ANÁLISE DA FREQUÊNCIA VERBAL: O CASO DAS INSCRIÇÕES TUMULARES DO MUNICÍPIO DE SANTA CRUZ DE GOIÁS (GO)</b> .....	<b>405</b>
<b>24. ASPECTOS DA MICROESTRUTURA DO "DICIONÁRIO DO BRASIL CENTRAL - SUBSÍDIOS À FILOLOGIA" (2009): DESCRIÇÃO E ANÁLISE</b> .....	<b>421</b>

<b>25.</b> ASPECTOS LÉXICO-CULTURAIS EM MANUSCRITOS GOIANOS: PERCURSOS DE PESQUISA .....	<b>441</b>
<b>26.</b> INTRODUÇÃO AOS ESTUDOS DA LINGUAGEM: UMA REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA DA MONITORIA ACADÊMICA .....	<b>459</b>

Coletânea Interdisciplinar em Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação - Vol. 2

# **PARTE I**

## **HISTÓRIA E CIÊNCIAS SOCIAIS**

SÃO PAULO  
2015

# 1

## CAPÍTULO

### **O TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E A PERSONALIDADE COMO FENÔMENO SOCIAL**

Silva, Bráulio Ramos <sup>1</sup>; Silva, Altina Abadia da <sup>2</sup>

<sup>1</sup> Universidade Federal de Goiás – UFG/RC

\* email: brauliokaue@yahoo.com.br

## **RESUMO**

Esse texto é resultado de uma profícua incursão realizada no universo do referencial marxista, jornada que foi iniciada graças aos estudos proporcionados pela minha dissertação de mestrado que agora encontra-se em fase final de análise dos dados e de sua redação, esta que buscou compreender o trabalho docente e sua relação com o fenômeno da personalidade desse sujeito que é o professor da educação infantil. Aqui nesse pequeno recorte, coloca-se como objetivo, a apresentação do conceito de Personalidade segundo o materialismo histórico-dialético, buscando aos poucos, pensar sua relação com o trabalho docente, ou seja, arrazoar as repercussões da constituição desta individualidade

humana a partir das atividades produtivas relacionadas à docência no contexto da educação infantil. Ao longo do documento perceberemos que a personalidade é determinada por múltiplos fatores e o trabalho é um dos principais determinantes, e ao pensarmos um sujeito assim como uma personalidade concreta, tomemos as palavras de Marx quando este coloca que “o concreto é concreto por ser uma síntese de múltiplas determinações, logo, unidade da diversidade” (MARX, 1973, p. 229), ou seja, ainda que não esqueçamos que nosso sujeito é o conjunto das relações sociais, produto e produtor do gênero humano, portanto, sujeito às várias determinações histórico-sociais, a atividade por ele realizada, principalmente sua docência, esse elemento fundamentalmente humanizador, muitas vezes está sujeito aos riscos de entregar-se às práticas ritualizadas, às relações sociais reificadas e por fim, culminar na crescente fetichização da personalidade que por vezes contribui para o esvaziamento do trabalho do professor.

**Palavras-chave:** Trabalho docente; personalidade; educação infantil.

Revisado pela Orientadora Altina Abadia da Silva, contato: tina@wgo.com.br

## 1. INTRODUÇÃO

Este texto é um recorte da pesquisa intitulada “O trabalho docente e a identidade do professor de educação infantil” registrada no Comitê de Ética sob o n.º 694.039 que teve como objetivo geral a identificação e análise dos sentidos que ganham o trabalho docente na concepção de quatro professoras de um CMEI de Itumbiara-GO. Desdobrou-se do objetivo geral outros três objetivos mais específicos, são eles: a) identificar e analisar a concepção de trabalho docente das professoras; b) identificar e analisar os sentidos atribuídos a natureza humana (criança) a ser transformada pelo professor durante o trabalho docente; e, c) cotejar a relação entre trabalho docente e os processos de humanização/alienação.

Aqui nesse recorte, procuraremos apresentar o fenômeno da personalidade segundo o referencial marxista, que é um dos conceitos-chave deste estudo, em seguida, identificaremos as propriedades dessa personalidade, dentre elas, as capacidades, buscando problematizar o desenvolvimento destas capacidades em função das necessidades como forma de pensar o desenvolvimento da personalidade alargada, e por fim, discutiremos os perigos presente no discurso neoliberal e no imediatismo para o desenvolvimento da personalidade que por vezes leva ao surgimento do fenômeno do fetichismo da personalidade e de seus desdobramentos para o trabalho docente.

## 2. A PERSONALIDADE COMO UM FENÔMENO CONSTITUÍDO SOCIALMENTE

As incursões da Psicologia clássica nos problemas sociais apresentam-se infecundas quando verificada sua incapacidade de produzir mudanças na superação das desigualdades sociais, também a jura em se centrar na subjetividade humana como forma de compreender suas mazelas, levadas sob tais perspectivas a-históricas, não teria outro ensejo que não resultados estéreis obtidos por forças totalmente dissipadas.

A lógica neoliberal apregoou certo tipo de culto da subjetividade humana, um discurso que não pode ser assumido na forma de negação da sociedade burguesa; pelo contrário, põe-se na verdade, ser vista como sua reafirmação. Pensando no professor, profissional responsável pela humanização das novas gerações - este que é muitas das vezes foco e alvo dos discursos que inflamam o fazer docente e seu alcance de mudança da sociedade -, destacamos a urgente necessidade de entender a constituição da personalidade, especialmente a

personalidade do professor em meio a esta “sociedade globalizada, guiada pelo ideário neoliberal” (FACCI, 2004, p. 61).

Na sociedade em que vivemos, esta que se encontra subjugada pela lógica do capital e pelas relações reificadas, há-se os riscos de tomar a subjetividade em sinal de reverência, num verdadeiro movimento de fetichização que contribui para o esvaziamento do trabalho enquanto atividade vital. No caso do trabalho docente, este que é realizado entre pessoas e que tem como finalidade a humanização e não produção de mercadorias, elevar a subjetividade a um patamar sacralizado, tão distante da constituição própria que é a de ser formada pelas interrelações sociais, acaba por lhe conferir poderes mágicos e tamanho distanciamento que enfraquece o poder da atividade de humanização possibilitada por esta atividade. Quando Marx (1968, p. 81) nos diz que “uma relação social definida, estabelecida entre os homens assume a forma fantasmagórica de uma relação entre coisas” ele nos remete à esta ideia de fetichização da mercadoria que é tão nociva para as relações de emancipação, é como se a reificação produzida pelas relações objetivadas encobrisse as características sociais do trabalho humano. Segundo esse mesmo autor, fetichismo é esse fenômeno “[...] que está sempre grudado aos produtos do trabalho quando são gerados como mercadorias. É inseparável da produção de mercadorias”.

Sobre a fetichização, Silveira (1989) afirma que a sujeição a este tipo de alienação envolve o ser humano da forma mais profunda possível, por estar o sujeito de forma direta e constante em ligação com o social, e esse fenômeno acaba por se inserir na própria estruturação psíquica do indivíduo. Aos poucos, a fetichização da individualidade apropria-se de tal forma da personalidade do ser humano que acaba por conferir à sua individualidade, assim como à sua personalidade, poderes mágicos e alheios ao seu controle.

Os riscos anunciados e discutidos acima são provenientes dos processos de alienação pelo qual os sujeitos têm sido submetidos, e são também reforçados pelas ideologias sustentadas por construções teóricas que naturalizam os processos de dominação. Nesse caminho tomemos o exemplo das correntes hegemônicas da Psicologia que têm tomado a Personalidade em seus estudos quase sempre como um fenômeno constituído sem interferências da realidade externa, ou seja, como elemento a-histórico, que se constitui *a priori*, a partir do desenrolar de processos próprios. Essa perspectiva em nada tem contribuído para elucidar o estudo sobre o gênero humano, pelo contrário, tem cooperado para a manutenção de explicações causais sobre as desigualdades e atrocidades verificadas ao longo da história da humanidade. Segundo Martinez (1989, p. 64 *apud* Filho & Guzzo 2009, p. 46), essas correntes psicológicas têm utilizado duas maneiras os conhecimentos provenientes dessa área de saber, uma “que

absolutiza o processo de interação clínica, como uma via essencial para estudar a personalidade; outra que enfatiza a necessidade de se aplicar instrumentos para acessar a personalidade”.

Estas escolas psicológicas que se atêm à perspectiva a-históricas do desenvolvimento da personalidade têm valoração privilegiada pela ciência psicológica clássica e vêm orientando a intervenção em relação a seu objeto que é o homem. Em consequência, ao privilegiarem o isolamento do humano a fim de estudar sua personalidade, considerando-o assim descolado do social, negligenciam seu movimento constituidor e interativo. Por outro lado, quando supervalorizam os instrumentos de mensuração e de acesso a esta suposta “personalidade”, novamente desconsideram a dinamicidade e sociabilidade de tal fenômeno.

Compreender a Personalidade sob outra perspectiva implica apreender a realidade sob um novo olhar, requer pensar a realidade humana como algo construído pelo próprio homem, gestado por este, inclusive as propriedades de sua própria psique. Mas não significa com isso dizer que o homem assim o faz independentemente, descolado, pelo contrário, que este só o consegue em íntima relação dialética com o *outro*, com o social que lhe é inerente.

Pino (2000) cita Vigotski na afirmação de que “o homem é uma pessoa social. Um agregado de relações sociais encarnadas num indivíduo”, ainda, que “a natureza psicológica do homem é a totalidade das relações sociais transferidas à esfera interna e tornadas funções da personalidade e formas da sua estrutura” (Vigotski, 1989, p. 59 *apud* PINO, 2000, p. 47).

Esse intercâmbio entre a esfera interna e externa ocorre de forma constante e dialética, e desconsiderar esses elementos para o estudo da personalidade faria incorrer em erro epistemológico. É isso que alerta-nos Vigotski (1999) citado por Filho & Guzzo (2009) ao se referir às linhas de ruptura e continuidade na relação dialética entre essas esferas humanas, pois o ser humano, ao se apropriar conscientemente do objeto e o transformá-lo, rompe com sua continuidade, ou seja, com aquilo que a realidade objetiva ofereceria pronto, conferindo-se à esta, a possibilidade de continuar realidade subjetiva, ainda que resguardando os elementos constituintes do objeto.

A personalidade humana é social e por isso não se define num determinado momento ou fase da vida, permanece aberta assim como é a relação do homem com a natureza, segundo Marx, citado por Mészáros (1979), o homem é “um ser natural” e “como ser natural vivo, dotado, de um lado, de poderes de vida naturais; é um ser natural ativo”; portanto, existem forças nele que são peculiares, “essas forças existem nele como tendências e capacidades; como impulsos”; e, “como ser natural, corpóreo, sensível, objetivo, ele é uma

criatura sofredora, condicionada e limitada, como os animais e plantas”. Por conseguinte os objetos existiriam fora dele, alheios a seus impulsos agonizantes, mas, apesar disso, objetos de sua necessidade, essenciais e indispensáveis à sua existência. (MÉSZÁROS, 1979, p. 151).

Compreender a relação entre o ser humano e os objetos, ou seja, entre ele e a natureza, e, como este satisfaz suas necessidades, é uma questão fundamental para entender profundamente a relação entre o homem e a atividade. Por sua vez, abrange não somente sua relação com a natureza, mas, de forma basilar, o nexo da infraestrutura de sua personalidade.

Não basta admitirmos a premissa fundante do materialismo histórico-dialético de que, para haver história, os homens devem estar em condições de viver para "poder fazer história", e que para viver seria preciso, antes de tudo, comer, beber, ter habitação, vestir-se e algumas coisas mais, ou seja, apropriar-se dos objetos e transformá-los via produção dos meios que permitem a satisfação das necessidades, o que Marx e Engels (1996) definem como “produção da própria vida material”. É preciso, para além de tal admissão, perfazer a estrita compreensão da relação entre as atividades que possibilitaria a satisfação destas necessidades ao longo de determinado tempo e, por sua vez, que possibilitaria o surgimento de outras necessidades, inclusive a necessidade de mais tempo (MARX; ENGELS, 1996, p. 39 *apud* FACCI, 2004 p. 158).

Isto nos leva a afirmar de início que sendo os objetos, externos, e havendo a necessidade de estabelecer com eles uma relação de apropriação, “não obstante, esses objetos são objetos de sua necessidade, são essenciais, indispensáveis à manifestação e à confirmação de seus poderes essenciais”. Com isso, Marx, citado por Mézáros (1979, p. 151), afirma a interrelação entre o sujeito e o objeto, a qual não é, porém, unilateral, e sim dialética, pois “tão logo eu tenho um objeto, ele tem pra mim um objeto”. Isto é, há uma dupla constituição, tanto do objeto, que é pelo sujeito transformado, quanto do sujeito que o toma. Segundo Mézáros (1979, p. 151), “considerada nesse nível, minha relação com meus objetos é a mesma que entre objetos naturais não-humanos.”

Dessa maneira, compreender a constituição da psique humana a partir da interrelação com o social é pressuposto fundamental para encadear as demais considerações acerca de uma realidade humana que se coloca de forma dialética, portanto, histórica. Segundo Mézáros (1979, p. 151), “um ser que não tem sua natureza fora de si mesmo não é um ser natural e não desempenha qualquer papel no sistema da natureza”. Esta afirmação corrobora a prerrogativa da condição social do ser humano em constante interação com um *outro*; de outra forma, “um ser que não é em si um objeto para outra pessoa não tem ser para seu objeto; isto é, não está relacionado objetivamente. Um ser não-objetivo é

uma nulidade, um não-ser” (MÉSZÁROS, 1979, p. 151). Portanto, qualquer estudo acerca da personalidade precisa partir dessa premissa a fim de dar conta da complexidade que é o fenômeno humano.

Para Marx citado por Leontiev (1978, pp. 267-268) o homem é um ser social, e nisso consiste dizer que ele se constitui socialmente, mas não somente a linguagem e as funções mentais superiores, além disso,

[...] a visão, a audição, o olfato, o gosto, o tacto, o pensamento, a contemplação, o sentimento, a vontade, a atividade, o amor, em resumo, todos os órgãos da sua individualidade que, na sua forma, são imediatamente órgãos sociais, são no seu comportamento objetivo ou na sua relação com o objeto a apropriação deste, a apropriação da realidade humana (LEONTIEV, 1978, pp. 267-268).

Essa apropriação se dá pelo *ato* e aqui o termo se difere explicitamente do que comumente poderíamos entender por conduta ou função, mas como nos propõe Sève (1979), carrega em si o desvelar de uma capacidade que incide no tempo e manifesta o humano por se fazer. Antes disso, Marx e Engels, na “Ideologia Alemã”, lançam essas bases quando afirmam que “o ser dos homens é o seu processo de vida real” (MARX, 2007, p. 50). Com isso refutamos qualquer base psicológica que se firme no estudo da tipologia da personalidade, não sendo possível considerar esta Psicologia uma *psicologia concreta*. Para que uma psicologia concreta seja realmente possível, criticamente falando, seu estudo deve pautar-se na topologia da personalidade humana como análise concreta das “estruturas e da lógica de desenvolvimento que resultam de um conjunto de actividades de um indivíduo. A começar pelas suas actividades sociais de base, pelo seu trabalho concreto” (SÉVE, 1979, p. 428).

Sève (1979), retirando da obra de Politzer “*La crise de la psychologie contemporaine*” os argumentos que possibilitam o clareamento do conceito de ato, o define como todo tipo de comportamento apresentado pelo indivíduo, seja ele de cunho mais abstrato, relacionado ao psiquismo, seja relacionado à atividade concreta, capaz de constituir o material de sua biografia. Dito de outra forma, é ato “enquanto produz (eventualmente) um certo número de resultados, não só resultados para o usufruto do próprio indivíduo e obtidos de forma directa, como também resultados para o usufruto da sociedade”. Dessa forma, os atos circunscrevem o universo da produção humana que compõe sua história, “são os elementos pertinentes da biografia”. Um ato é, então, uma manifestação do próprio indivíduo, de sua particularidade, uma “expressão de

si”; mas não somente inclui nessa manifestação “o acto de um mundo social determinado, um aspecto das relações sociais, uma expressão das condições históricas objetivas” (SÈVE, 1979, pp. 436-437).

O ato em si integra o ser humano à sua genericidade, determina sua condição social pertencente a uma realidade, reflete tanto a individualidade de sua existência quanto a universalidade de sua condição de ser social. É esta a contradição presente na constituição da personalidade humana que precisa ser desvendada, analisada caso se queira compreender o homem em sua totalidade, assim deve proceder uma psicologia concreta da personalidade.

A análise dessa atividade pressupõe a infraestrutura da personalidade, compreende assim o teor objetivo da atividade real deste indivíduo concreto, concretude manifesta em suas realizações, ou seja, na materialização de sua existência que perpassa sua existência num sistema de base temporal, configurando-se, portanto, uma personalidade desenvolvida. Segundo González Rey e Mitjans (1989, p.9), a personalidade, tomada sob esta perspectiva, é responsável por “mediar a relação entre a atividade e a consciência” e, só por isso, tem a capacidade de conferir caráter social ao gênero humano.

Poderíamos concluir que a infraestrutura de uma personalidade desenvolvida reside na estrutura de sua atividade, nesse sistema cuja substância é o tempo, “porque apenas uma estrutura temporal pode ser homogênea relativamente à lógica interna da atividade de um indivíduo, da sua *reprodução* e do seu *desenvolvimento*” (SÈVE, 1979, p. 466). O maior equívoco da psicologia clássica ao tomar o fenômeno da personalidade é não conseguir apreender a temporalidade como fator preponderante no desenvolvimento da psique humana, desconsiderando-se assim os determinantes singulares da inserção do sujeito em sua própria historicidade.

A topologia da personalidade, na qualidade de estrutura dialeticamente constituída, possui movimento histórico e revela sua própria lei de funcionamento a partir da unidade estrutural de funcionamento do homem concreto, de sua atividade real ao longo de sua existência como personalidade singular. Sobre esse desenvolvimento, Sève (1979) destaca a necessidade de realizar uma “topologia *geral* do emprego do tempo”, ou seja, uma análise das atividades em relação à administração deste tempo, o que forneceria material “à ciência empírica das personalidades singulares” (SÈVE, 1979, p. 467).

Não são todas as atividades que resultam na constituição da personalidade, dentre elas, aquelas que são objetivamente infraestruturais, as “psicologicamente produtivas”, e por produtivo nos balizamos em Marx quando este nos diz que só é *produtivo* a atividade *produtiva* que oferece riqueza para o capital; e, também, as atividades que buscam a satisfação imediata das necessidades,

ou seja, as atividades voltadas para si, seriam esses dois tipos de atividades as capazes de produzir e reproduzir a personalidade.

Na primeira categoria, o das atividades socialmente produtivas representa-se a *atividade abstrata*, “facto que constitui igualmente o *essencial* do seu carácter psicologicamente produtivo: é sobretudo através do poder de compra do salário que o trabalho assalariado intervém na produção e reprodução da personalidade”. Já na outra categoria de atividades, daquelas que visam à satisfação imediata das necessidades humanas, assim como a aprendizagem de novas capacidades (setor I) alheias a qualquer relação com o exercício do trabalho social, estas são denominadas “atividades concretas” (SÈVE, 1979, p. 473).

A lógica imposta pelo capitalismo na qual o ser humano está inserido, como coloca Martins (2011) de que estamos todos inseridos sem a chance de nos esquivar, impõe ao ser humano a possibilidade de cindir-se de sua atividade, na qual o trabalho por ele realizado não mais representa o aspecto vital de sua constituição, tão somente significa abstração de seu ser. Com isso, a atividade social abstrata por ele desenvolvida, esta que também enriquece o capital, constituiria sua *personalidade abstrata* enquanto que sua atividade pessoal concreta seria responsável pelo desenvolvimento de outro tipo de personalidade, sua *personalidade concreta*. Nesse preâmbulo, podemos verificar emergir o conceito de *necessidade de tempo*, que é um dos produtos desta cisão da personalidade do homem, fruto da separação entre a personalidade abstrata e personalidade concreta, alheamento provocado pela lógica imposta pelo capitalismo, lógica que atua e vem, “servindo-se de bisturi invisível, operar na nossa própria alma, a crítica de um *modo de vida* que exige o sacrifício da vida pessoal concreta à vida social abstrata”, tudo isso, em face da reprodução do sistema” (SÈVE, 1979, p. 475).

A fim de continuarmos a discussão acerca da constituição da personalidade sob um enfoque social, façamos uma pequena menção aos aspectos superestruturais da personalidade, pois, mesmo que estes fatores sejam responsáveis apenas pela regulação da personalidade, pensar a superestrutura da personalidade poderá auxiliar-nos na compreensão do movimento de despersonalização a que tem sido submetido o ser humano e, por conseguinte, o professor.

Tal movimento de despersonalização pode ser compreendido como a transferência de um vínculo afetivo pela racionalização da relação, isto é o que tem ocorrido frequentemente e pode ser percebido quando as relações sociais são objetivadas e submetidas às dissimulações, às relações de poder que subjagam uns aos outros comprometendo consubstancialmente a relação entre

as pessoas. No caso do professor e seus alunos, esse movimento é duplamente prejudicial, visto que incide diretamente no processo de humanização.

Pensar a superestrutura é pensar as particularidades do sujeito em seu modo de ser mais autêntico, sem que isso signifique necessariamente a autenticidade. Conforme SEVE (1979), a superestrutura manifesta a singularidade do sujeito, seja por seus atos singulares, seja pelas respostas emocionais às situações cotidianas de sua vida. A superestrutura, ao contrário da infraestrutura, possui as particularidades de um jeito único de ser conseguido pela forma que o indivíduo se coloca no mundo objetivo, compreende “a unidade dialética entre objetividade e subjetividade, corresponde à manifestação da personalidade propriamente dita, caracterizando a singularidade do sujeito”, sua mais própria unicidade, “ainda que estas características pessoais estejam situadas em uma realidade histórica construída a partir da cisão entre capital e trabalho” (SEVE, 1979, p. 368).

Juntas, infraestrutura e superestrutura compõem a personalidade, tendo a consciência e a atividade como eixos fundantes e organizadores do ato, portanto, da infraestrutura, e os aspectos emocionais e regulatórios, conferindo forma a partir da superestrutura.

### **3. AS PROPRIEDADES DA PERSONALIDADE E O TRABALHO DOCENTE**

Procurando compreender um pouco mais sobre a personalidade, adentremos suas propriedades, a saber, falemos mais detalhadamente do temperamento, do caráter e das capacidades como domínios pertencentes a este fenômeno historicamente constituído (SMIRNOV et. al. 1960, pp.433-462 *apud* MARTINS, 2011, p. 93).

Sobre estas propriedades, vale ressaltar o fato de que há constantemente um intercâmbio entre as determinações biológicas e os condicionantes sociais na constituição de tais características. O temperamento, talvez uma das propriedades da personalidade mais sujeitas à determinação biológica, portanto *relativamente* estável, ainda assim se encontra sujeito a modificações causadas pela constante interrelação com a realidade externa. Sempre que houver alguma referência a características da personalidade ligada a disposições neurofisiológicas e bioquímicas que se manifestem mediante certa estabilidade, ou àquelas ligadas aos elementos emocionais, estaremos tratando dos componentes da personalidade relacionada ao temperamento.

Leontiev (1978), quando fala sobre o papel da atividade nervosa

superior na determinação da personalidade do indivíduo, afirma que esta atividade nervosa não tem a capacidade de determinar as particularidades dessa personalidade, ou seja, definir suas especificidades. Ainda segundo este autor, mesmo que haja desequilíbrio da atividade nervosa superior, e esta afete a relação do indivíduo com o mundo, interferindo na diversidade de seu papel e na formação de sua personalidade, ainda assim não poderíamos conferir somente a este fator, somente à neurofisiologia, ou seja, ao cérebro propriamente dito, a definitiva determinação da constituição da personalidade humana.

Outra propriedade desta personalidade é o caráter que, segundo Smirnov (1960), “representa a combinação de características individuais distintas de uma pessoa como membro de um grupo social, manifestando-se em todos os seus comportamentos e relações com o mundo circundante” (SMIRNOV et al, 1960, p. 463 *apud* MARTINS, 2011, pp. 102-103). Esse mesmo autor enfatiza que o caráter é algo que se constitui ao longo da vida e que está fortemente carregado de influências sociais, ou seja, assim como o caráter pode ser tomado como uma extensão dos valores sociais de determinada cultura - resguardando-se, portanto, uma dimensão ideológica fundada em valores, ideias pelas quais o indivíduo direciona suas ações -, conclui-se também que tal caráter pode ser redirecionado, reeducado mediante influência social, mesmo que para se alcançar algum resultado seja necessário dispendir enorme energia e trabalho. O importante a considerar é que o caráter não é algo dado *a priori*, nem estanque. Assim, tanto temperamento quanto caráter, na condição de propriedades da personalidade, atuam como formadores sensivelmente permeáveis às influências sociais.

A terceira propriedade da personalidade guarda predicados interessantes e não só nos ajudará a compreender melhor este construto como também lançará amarras em direção ao vínculo da atividade em relação ao *emprego do tempo*, ou seja, aos atos singulares definidores da personalidade.

Por atos singulares da personalidade compreendemos “aqueles que geram movimentos históricos, avanços e retrocessos na relação entre subjetividade e objetividade”, ou seja, demarcam posição particular do indivíduo em determinado momento histórico, exprimem as contradições entre idealização e realização efetiva da atividade, colocando em movimento todo um processo criador humano de auto-superação (SÈVE, 1979, p. 448).

As capacidades humanas são derivadas da divisão e especialização do trabalho, da evolução proporcionada pelo condicionamento histórico-social; assim entendemos que “as capacidades não são *dons* do indivíduo, mas produtos da história humana (SMIRNOV et al. 1960, pp. 434-435 *apud* MARTINS, 2011, p. 98).

Cada situação, cada atividade realizada em determinado tempo segundo determinada condição, confere ao indivíduo que a realiza condições específicas pelas quais suas propriedades psicológicas individuais serão colocadas a se diferenciar, assim como suas capacidades. Nesse sentido, cada atividade requer determinado conjunto de processos psíquicos, que serão aplicados de tal forma, mostrando-se as capacidades humanas tal qual as apresentamos até aqui.

O conceito de capacidade representa tamanha importância para a constituição da personalidade que Sève (1979) admite ser este o segundo conceito base para a teoria da personalidade; o primeiro seria o conceito de ato, e sobre o conceito de capacidade este autor vai buscar na obra “*Contribuição*” de Marx a argumentação para fundamentar sua afirmativa. Segundo Marx, o “trabalho não objetivo”, este que ainda não se encontra materializado, efetivado pela ação do homem, existe em forma de capacidade, “existe temporalmente, não pode existir senão sob a forma de capacidade, de possibilidade, de faculdade, de capacidade de trabalho do sujeito vivo”; ou seja, a capacidade humana não só se coloca como algo apropriado pelo homem a partir de sua relação com a natureza, mas sua existência se encontra na própria natureza a ser transformada (SÈVE, 1979, p. 438).

A relação dialética entre a capacidade e o ato requer atenção para que esse movimento seja apreendido corretamente, pois a capacidade se coloca como condição individual para a efetivação do ato, ao mesmo tempo em que algumas capacidades só são possíveis pelo conjunto dos atos que as produzem. Sobre esse ciclo ato-atividade ou atividade-ato - ambos constituídos de um mesmo ciclo de atividade, no caso, a atividade geral do indivíduo - desdobram-se dois setores fundamentais que mantêm relações de reciprocidade entre si.

Sève (1979) denomina de Setor I e Setor II esses dois setores, o Setor I referindo-se às atividades responsáveis pelo “conjunto de atos que produzem, desenvolvem ou especificam determinadas capacidades”, e o Setor II ao “conjunto dos atos, que colocando unicamente em ação as capacidades já existentes, produz tal ou tal resultado a que o exercício dessas capacidades permite que cheguemos” (SÈVE, 1979, p. 439).

O autor supracitado faz uma ressalva ao fato de que essa divisão das atividades nesses dois setores muitas vezes é mais facilmente conseguida no aspecto teórico, já que algumas atividades podem corresponder aos dois setores simultaneamente, isto porque são inúmeras as situações em que há o duplo pertencimento, no qual as atividades são ao mesmo tempo situações de aprendizagem e também exercícios de capacidades. O que nos interessa aqui, nesse instante, é salientar que, para a análise criteriosa da personalidade, esta distinção precisa ser compreendida, entendendo-se que há uma lógica no movimento

entre os setores I e II na qual deve haver uma relação de proporcionalidade a ser mantida a fim de se manter o equilíbrio da referida personalidade. O autor discute o movimento de quebra dessa proporcionalidade, no qual haveria um descompasso entre os setores I e II, em que o aumento considerável das atividades (Setor II), que colocariam as capacidades em curso, interferiria diretamente na produção das necessidades sem que novas capacidades (Setor I) fossem desenvolvidas para a satisfação das tais necessidades.

Ao pensarmos a questão da reprodução alargada da personalidade em relação ao professor da educação infantil admitimos que esta ocorre em meio a um processo fundamentalmente social, em que se interliga a formação do indivíduo não só ao ambiente de trabalho, mas também a todas as esferas de sua vida cotidiana.

Segundo Basso (2002), “as condições subjetivas são próprias do trabalho humano, pois este constitui-se numa atividade consciente”; e estas condições precisam ser consideradas ao estudar a formação do professor, pois determinada situação interfere diretamente em como esse sujeito atribui significado à sua atividade. Ao se referir às condições objetivas, faz-se menção à organização prática das atividades, sejam elas referentes ao planejamento das aulas, sejam as condições relacionadas com as políticas educacionais de remuneração salarial (BASSO, 2002, p. 2 *apud* FACCI, 2004, p. 13).

Percebemos que, ainda que as esferas subjetivas e objetivas sejam apreendidas separadamente pela lógica cartesiana, ambas perfazem uma relação dialética na constituição do indivíduo e atuam indissociavelmente na constituição da personalidade dos sujeitos, sejam eles engenheiros, lavradores ou professores.

Exige-se esforço para apreender a personalidade para além das aparências e do imediatismo, assim como é necessária diligência para analisar o ser humano a partir de sua atividade. Como nos propõe Marx, “definir o homem por meio do trabalho é defini-lo por meio de uma generalidade abstrata, logo, desde o início, é afastarmo-nos do materialismo dialético e histórico” (SÉVE, 1979, pp. 456-457). Sendo a personalidade constituída a partir de múltiplos fatores, sujeita aos mais variados determinantes, é preciso tomar o ser humano em sua integralidade, buscar apreender seus atos singulares nos mais diversos contextos e não somente a partir de sua atividade produtiva, ou seja, de seu trabalho. Com isso, reafirmamos que tomar o homem apenas pela ótica de sua atividade produtiva, é também relacionar-se com o trabalho sob sua aparência, buscando tão somente nesse homem uma *essência psicologizada do homem abstrato*. Recordemo-nos que o marxismo e o comunismo requerem tão efusivamente o fim deste trabalho abstrato em favor de uma atividade vital humana que

possibilite ao homem se realizar em seu fazer, que seus atos engendrem uma lógica produtiva com suas capacidades, que seu enriquecimento pessoal possa ocorrer de tal forma que não esteja subjugado pelo enriquecimento do capital, somente assim, quando o trabalho for realmente emancipado, o desenvolvimento da personalidade alargada caminhará em consonância com a atividade desenvolvida pelo sujeito.

Segundo Marx, citado por Sève (1979), o trabalho só se pode emancipar quando

[...] 1.º, o seu conteúdo social estiver assegurado; 2.º, se revestir um caráter científico e surgir diretamente como sendo tempo de trabalho geral; por outras palavras, de deixar de ser esforço do homem, simples força natural do estado bruto que suportou uma determinada domesticação, para se tornar na actividade do sujeito que regulamenta todas as forças da natureza no seio do processo de produção (SÈVE, 1979, p. 459).

Não é isso que temos percebido na atividade realizada no contexto das instituições de ensino, não é também aquilo que reflete os dados de pesquisa com os quais temos nos deparado.

Defendemos aqui, que o trabalho docente no contexto da educação infantil, realizado na rede pública, é sim trabalho produtivo, produz mais-valia e como toda atividade que possibilita a produção de sentido, fornece material para construção da subjetividade e, por conseguinte, atua para a constituição da personalidade daqueles que ali realizam trabalho.

Gonçalves (1996), citada por Facci (2004), se refere ao descuido havido nos cursos de qualificação e formação do professor por negligenciarem os relatos que envolvem a relação entre a subjetividade dos docentes e a sua prática docente (FACCI, 2004, p. 22). Por outro lado, o movimento contrário é também perigoso: as formações que se fundamentam em teorias que conferem destaque ao processo educativo, em que se valorizam apenas as experiências e a reflexão sobre a prática - portanto, demasiado subjetivistas, “correm o risco de apenas analisar a subjetividade do professor como se esta fosse produzida na particularidade, ou mesmo entre seus pares, desconectada da realidade social” (FACCI, 2004, p. 54).

A dialética anunciada pela proporcionalidade na relação entre atos e capacidades nos aponta que a profissão docente possui momentos de singularidade e universalidade; a primeira, que é compreendida pela identidade pessoal do professor, formada por seus posicionamentos políticos e ideológicos

frente ao mundo; já sua universalidade apresenta-se na forma pela qual o indivíduo se associa a outros indivíduos a partir de suas filiações políticas, ou seja, como “mediadora das condições empíricas singulares com a sociedade, com aspectos de uma particularidade que é a categoria profissional ocupando um espaço social” (SOUZA, 1993, p. 71-72 *apud* FACCI, 2004, p. 25).

## 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscando fazer alguns apontamentos no sentido de concluir as discussões realizadas aqui partimos da afirmativa de que o trabalho educativo realizado pelo professor na forma de processo de humanização, pressupõe o homem diante de outro homem do qual jamais poderá estar alienado, ou seja, o professor não poderá sentir alheamento em relação a este outro que pretende transformar, humanizar. Portanto, esta relação de ordem interpessoal, tem sua base na mediação de apropriações e objetivações realizadas pelos indivíduos partícipes desse encontro, no qual as singularidades e universalidades permeiam a dupla transformação colocada em curso, processos que atuam para a constituição da personalidade tanto do professor quanto das crianças que também atuam nesse processo.

Como foi possível verificar, são muitos os aspectos que incidem para a composição da personalidade do ser humano e o trabalho é apenas um deles, e, ao nos referirmos especificamente à personalidade desse sujeito que é o professor, não podemos nos esquecer de que esta constituição perpassa a discussão da necessidade por identificação com a atividade realizada, da relação consciente com os objetivos do processo, da possibilidade de identificação do sujeito com o exercício das suas capacidades. Ainda, as condições necessárias para auto-realização presente também em outras atividades produtivas, em outras profissões, no caso específico do professor, segundo coloca Nóvoa (1995, p. 17 *apud* FACCI, 2004, p. 28) ao se referir à atividade de ensino, “a maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino”, sendo, portanto, “impossível separar o eu profissional do *eu* pessoal” (NÓVOA, 1995c, p. 17).

Quando Canário (1997 p. 12 *apud* MARTINS, 2011, p. 20) enfatiza que o professor se enquadra dentre os profissionais que exercem uma atividade de ajuda, isso nos aponta para o fato de que ele estabelece relação direta com aquele que pretende ajudar, por isso, este professor investe toda sua energia emocional,

aplica toda sua personalidade e se sujeita aos níveis de *stress* elevados, haja vista a enorme carga emocional e alto nível de frustração associado à sua atividade. “A consequência do fato de o professor ser, em primeiro lugar, uma pessoa, é que a natureza de sua atividade se define tanto por aquilo que ele sabe, como aquilo que ele é”.

Essas colocações reforçam nossa premissa de que o conceito da personalidade precisa ser mais bem compreendido e trabalhado dentro de seus determinantes histórico-sociais, problematizado segundo suas principais propriedades, ou seja, o temperamento, o caráter, e quanto às capacidades, cuidar para que estas sejam desenvolvidas em equilíbrio com a satisfação das necessidades.

## **Title: THE WORK OF TEACHERS IN THE CONTEXT FROM THE CHILDREN EDUCATION AND THE PERSONALITY AS A SOCIAL PHENOMENON**

### **Abstract**

This text is the result of a fruitful raid carried out in the Marxist framework universe journey that began thanks to the studies provided by my dissertation now is in the final stages of data analysis and his essay, it sought to better understand the teaching and its relation to the personality of the phenomenon that guy who is professor of early childhood education. Here in this small cutout, is but the objective presentation of the concept of the personality according to the historical and dialectical materialism, seeking slowly, thinking their relationship with the teaching, that is, to reason the impact of the creation of this human individuality from productive activities related to teaching in the context of early childhood education. Throughout the document realize that personality is determined by factors Bundled and the work is a major determinant, and to think a guy like that as a concrete personality, let us take Marx's words when he states that "the concrete is concrete because it is a synthesis of multiple determinations, hence the unity of diversity "(MARX 1973, p. 229), that is, yet we forget that our subject is the set of social relations, product and producer of mankind, therefore, subject to various historical and social determinations, the activity performed by him, especially his teaching, this element fundamentally humanizing often is subject to the risks of delivering to the ritualized practices, the reified social relations and ultimately lead to the growing fetishization of personality by often contributes to the emptying of the teacher's work.

**Keywords:** Teaching; personality; childhood education.

## REFERÊNCIAS

- DUARTE, Newton. O Bezerra de Ouro, O fetichismo da mercadoria e o fetichismo da individualidade. In: DUARTE, Newton (org.). **Crítica ao fetichismo da Individualidade**. 2. ed. rev. Campinas: Autores Associados, p. 1-18, 2012.
- FACCI, Marilda G. Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas-SP: Autores Associados, 2004.
- FILHO, Antônio Euzébio e GUZZO, Raquel Souza Lobo. Marxismo e teoria da personalidade: uma análise do sujeito histórico. **Cadernos Cemarx**, n. 6. p. 45-60, 2009.
- GONZÁLEZ REY, Fernando e MITJÁNS MARTINEZ, Albertina. **La personalidad: Su Educación y desarrollo**. Habana: Pueblo y Educación, 1989.
- LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.
- MARTINS, Lígia Márcia. A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano. In: **Coleção formação de professores**. 1. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.
- MARX, K. **Contribuição para a crítica da economia política**. Lisboa: Estampa, 1973.
- \_\_\_\_\_. **O Capital**. Livro 1, vol. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- MARX, K. & ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. MÉSZÁROS, István. **Marx: A teoria da Alienação**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.
- PINO, Angel. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação e Sociedade**. Revista Quadrimestral de Ciência da Educação. N. 71. 2. ed. p. (45-78), Campinas: Cedes, 2000.
- SÈVE, Lucien. **Marxismo e a teoria da Personalidade**. v. 3. Lisboa: Livros Horizonte, 1979.

# 2

## CAPÍTULO

### **O SACRUM COMMERCIIUM OU A ALIANÇA DE SÃO FRANCISCO COM A SENHORA DONA POBREZA**

Souza, Dienes Januário de; Duarte, Teresinha Maria \*

\* email: [teresinha\\_duarte@yahoo.com.br](mailto:teresinha_duarte@yahoo.com.br)

## **RESUMO**

A presente pesquisa teve como objetivo analisar o documento “*Sacrum Commercium*”. De autor anônimo – a crítica o atribui a um franciscano mais erudito do século XIII ou, no mais tardar, do começo do XIV – a obra apresenta Francisco enamorado da Pobreza, a quem saúda como rainha das virtudes. Verificou-se que o autor usou amplamente o recurso da intertextualidade, o que é comprovado pelas diversas citações bíblicas, retiradas especialmente de Jó, Carta de São Paulo aos Romanos, Atos dos Apóstolos e Evangelho de Mateus. Ao mesmo tempo que faz este “jogo” literário, o autor anônimo exalta os *zelanti* e seu modo de vida, enquanto

critica aqueles que se acomodaram à uma vida mais prudente e mais relaxada.

**Palavras-chave:** Hagiografia Mendicante; São Francisco de Assis; Literatura.

Revisado pela Orientadora Teresinha Maria Duarte, [teresinha\\_duarte@yahoo.com.br](mailto:teresinha_duarte@yahoo.com.br)

Souza, Dienes Januário de; Duarte, Teresinha Maria; "O SACRUM COMMERCIIUM OU A ALIANÇA DE SÃO FRANCISCO COM A SENHORA DONA POBREZA", p. 29-48 . In: Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação da Regional Catalão (2. : 2014 : Goiás) **Coletânea Interdisciplinar em Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação - Volume 2 : Humanidades e Letras**. Anais [livro eletrônico] / organizado por Adriana Freitas Neves, Idelvone Mendes Ferreira, Maria Helena de Paula, Petrus Henrique Ribeiro dos Anjos. São Paulo: Blucher, 2015. ISBN: 978-85-8039-111-4, DOI 10.5151/9788580391114-V2\_Cap2

## 1. INTRODUÇÃO

Este artigo é fruto de uma pesquisa, desenvolvida na Iniciação Científica, cujo plano de trabalho foi intitulado *O Sacrum Commercium* ou a aliança de São Francisco com a Senhora Dona Pobreza, parte de um projeto maior, cujo título é “A construção da imagem dos santos. A hagiografia mendicante do século XIII e começo do XIV”. *Sacrum Commercium* é uma das obras hagiográficas – vidas de santo – mendicante, isto é no âmbito das Ordens Mendicantes, produzidas dentro do período acima mencionado. Portanto, a pesquisa realizada consistiu na análise da obra *Sacrum Commercium*. Conforme, a nossa proposta – a análise de toda a obra – trata-se de um trabalho pioneiro. Não tendo outros autores que, antes de nós, se orientassem em proposta semelhante.

Na historiografia em geral, bem como na historiografia franciscana, eventualmente um autor ou outro cita parte deste documento, sem se dedicar à análise do mesmo. Entre os medievalistas, especialmente André Vauchez (1985) e Brenda Bolton (1983) estudam a nova espiritualidade dos séculos XII e XIII. A sociedade cortês e cavaleiresca é estudada por George Duby (1989). As tensões e fraturas na Ordem dos Frades Menores ou Franciscanos é o objeto de estudo de Nachman Falbel (1995). O trabalho mais semelhante seria o de Carlos José Vieira (2008), que estudou a *Legenda dos Três Companheiros*, um outro documento produzido pelos radicais franciscanos do século XIII.

Trabalhamos com os seguintes objetivos: analisar o documento *Sacrum Commercium*, verificando como o autor representa a Senhora Dona Pobreza e corrobora com o processo da criação da imagem de São Francisco como santo pobre; verificar como aparecem, na obra, os valores humanos, cristãos e do franciscanismo primitivo; e indagar se tais valores são relevantes para a organização da sociedade, nos dias atuais.

A metodologia escolhida e utilizada foi a de revisão bibliográfica e análise da obra “*Sacrum Commercium*”. O exemplar usado é uma tradução, feita por Frei Dorvalino Fassini, ofm e equipe, publicada em 2002, pela Editora Mensageiro de Santo Antônio; sendo o volume 5 da coleção Fontes Franciscanas Edição de Bolso. O referido documento é de autoria anônima, sendo possivelmente escrito por algum frade afeiçoado aos primórdios do movimento franciscano e grande conhecedor das Sagradas Escrituras, em data incerta.

A seguir apresentamos os resultados da pesquisa.

## 2. RESULTADOS DA PESQUISA/DESENVOLVIMENTO

Primeiramente, reconhecemos a tipologia do nosso documento, que é uma literatura espiritual; em seguida, identificamos a s suas c aracterísticas: u ma literatura religiosa, que utiliza em alto grau o recurso da intertextualidade.

De acordo com Teresa Cristina dos S. A. de Oliveira (2010, p. 21-22):

O termo intertextualidade foi cunhado por Julia Kristeva, nos anos 60, quando analisava os estudos da linguagem desenvolvidos [por] Mikhail Bakhtin. Julia Kristeva [...] diz que “a palavra (o texto) é um cruzamento de palavras (de textos), onde se lê, pelo menos, uma outra palavra (texto). É com essa frase que Kristeva cunha, elabora e fixa o conceito de intertextualidade, dizendo que um texto é um conjunto de enunciados, tomados de outros textos, que se cruzam e se relacionam ou que “todo texto se constrói como mosaico de citações, todo texto é absorção e transformação de um em outro texto”.

O intertexto é um texto que está presente dentro de outro texto. De acordo com a mesma autora, há diferenças nas formas e graus de intertextualidade, podendo esta ser manifestada de forma explícita ou implícita. Dentro da manifestação explícita de intertextualidade existem três formas, sendo a epígrafe, citação e a referência. A epígrafe é utilizada para introduzir o leitor numa prévia do que o espera no decorrer da leitura; a citação é o modo mais evidente da intertextualidade, visto que deixa claro para o leitor que houve o empréstimo de ideias de outro texto para o texto no qual se está lendo; a última manifestação é a referência onde o autor cita de maneira direta o trabalho de outro, permitindo ao leitor fazer relações entre as duas obras.

Já dentro da manifestação implícita existem seis formas, sendo a alusão, eco ou traço, paráfrase, paródia, ironia, pastiche. A alusão pode ser caracterizada como uma menção que pelo uso da referência ou da citação, sendo uma manifestação consciente e intencional de outra obra; o eco ou traço sugere uma manifestação inconsciente de citar um texto em outro de maneira não intencional; a paráfrase ocorre quando o autor interpreta um texto e o reescreve em outro texto com suas palavras; a quarta manifestação é a paródia que ocorre quando se tem uma composição pronta de um texto e o autor modifica algumas partes, na maioria das vezes sendo cômica, porém sendo fiel à estrutura original. A manifestação implícita de ironia permite que tenha o paradoxo na escrita, ou seja, escrevendo um texto de forma contrária do que ele

representa, em suma permite fazer um contraste entre aparência e realidade. A última forma de manifestação implícita é o pastiche, sendo considerado como uma falsificação, onde um autor se apodera de um trabalho desenvolvido por outro autor e o trata como se fosse seu.

*Sacrum Commercium* possui intertextualidade tanto explícita quanto implícita, nas formas de: citações, referências, alusões e paráfrases. As Sagradas Escrituras são o intertexto, por excelência, no interior de todo o nosso documento. O escopo da obra é exaltar os primórdios franciscanos, sobretudo a relação com a Pobreza. Já no Prólogo, o autor anônimo abre a sua obra enaltecendo-a.

Entre as demais preclaras e precípua virtudes que preparam no homem um lugar e uma morada para Deus e mostram o caminho mais excelente e mais rápido para se ir e chegar até ele, destaca-se a Santa Pobreza. Ela sobressai a todas por uma certa prerrogativa e supera os títulos das demais por uma graça singular. Pois ela própria é o fundamento e a guardiã de todas as virtudes (Mt,7,24). E, entre as outras virtudes evangélicas ela tem merecidamente a primazia, tanto quanto ao nome, como ao lugar. Não há, pois, razão para que as demais tenham as chuvaradas, as enchentes e os furacões ameaçadores de ruína se estiverem estabelecidas sobre esta base (Com, 1). Obs.: Entre os especialistas neste tipo de literatura, usa-se uma abreviação da obra, *Sacrum Commercium* (Com), seguida de vírgula e o número referente ao capítulo. Portanto, toda vez, neste artigo, que ocorrer a citação de trecho da obra, será usada a abreviatura Com, seguida do número do capítulo.

Verificar a presença da intertextualidade presente no documento, quando o autor cita a passagem de Mt 7, 24, comparando a Pobreza com a rocha que dá sustentação às demais virtudes, como um alicerce. Quem a possui terá também alcançado as demais virtudes. Ao longo de todo o Prólogo, o autor anônimo destaca a importância da Pobreza. Concluindo-o, apresenta São Francisco:

[...] como verdadeiro imitador e discípulo do Salvador no princípio de sua conversão dedicou-se com todo o empenho, com todo o desejo e com toda a deliberação a procurar, encontrar e conservar a Santa Pobreza, nada duvidou de adverso, nada temeu de sinistro, não se esquivou de nenhum labor, nem declinou de nenhuma

angústia corporal, se lhe fosse dada apenas a possibilidade de chegar aquela a quem o Senhor entregou as chaves do Reinos do céus (Mt. 5,3; 16,19) (Com, 4).

De acordo com Falbel (1995, p. 6) a entrega de Francisco a uma vida pobre fez com que ele fosse comparado a Cristo, o qual também viveu uma vida simples e sem riquezas. Um momento forte da conversão de Francisco foi quando beijou um leproso; depois disso ele abriu mão de sua riqueza para viver como pobre e com os pobres, imitando o Cristo pobre do Evangelho. Francisco inicia a sua busca pela Pobreza, “como um explorador curioso, ele começou a rondar pelos becos e praças da cidade, procurando diligentemente a que era a amada de sua alma. Interrogava os que estavam parados, perguntava aos que chegavam, dizendo: Será que não vistes aquela que minha alma ama? (Com, 5)”.

Quando a encontrou, ficou deslumbrado com ela. Na sua linguagem cavaleiresca, a Pobreza era a Senhora Pobreza, esposa de Cristo, seu senhor. Por isto, como nas relações cavaleirescas entre o moço, o senhor e a dama (DUBY, 1989, p. 64). Na qualidade de vassalo fiel, Francisco se coloca todo ao seu serviço. Entretanto a Pobreza não era bem vista. As pessoas viam-na como uma desgraça e “[...] odiavam-na veementemente, como fazem até hoje, e sobre ela não podiam falar nada de pacífico ao que perguntava; por isso responderam como a um estranho, afirmando que não sabiam nada do que se estava perguntando” (Com, 5).

Por isto, Francisco foi tratado como alucinado pelo seu próprio pai, seus amigos e a população; até mesmos os sábios, conforme o capítulo 6º de *Sacrum Commmercium*, escandalizaram-se com sua busca pela Pobreza “Que espécie de nova doutrina é esta que trazes aos nossos ouvidos?” Com efeito, grupos adeptos da pobreza – as heresias, isto é os grupos dissidentes, dentro da Igreja, especialmente nos séculos XII e XIII, que a criticavam veementemente pelo seu luxo e riqueza – vinham crescendo em toda a Idade Média causando alvoroço na Igreja.

Ainda, na sua procura pela Senhora Pobreza, dois anciãos indicam a Francisco que “ela subiu a um grande e alto monte, onde Deus a revestiu de glória” (Ap 21,10; Mt 28,16 Apud Com, 10). A imagem do monte remetida aos livros de Apocalipse e Evangelho de Mateus, retoma a simbologia do encontro com Deus, da proximidade com o Divino. Grandes personagens bíblicos como Abrão, Moisés, Elias e o próprio Jesus Cristo têm uma relação com Deus, nestes lugares, nos cimos dos montes. Quando é indicado a Francisco que a Pobreza habita o monte é o mesmo que

dizer que ele a encontrará junto de Deus no monte; logo, encontrá-la, é encontrar-se com o Divino.

E, aqueles anciãos lhe orientaram sobre a necessidade do despojamento total e da necessidade de ter companheiros consigo, pois a subida ao monte, para o encontro com a Pobreza era árdua e difícil (cf. Com, 11). Francisco tomou companheiros consigo (cf. Com, 12). Entretanto, logo, alguns entre eles “[...] comentavam entre si dizendo: ‘Quem conseguirá subir neste monte e chegar até ao seu cume?’” (Sl 23,3 apud Com,12). Não obstante as dificuldades, subiram o monte a passos rápidos, o que levou a Pobreza a se admirar, dizendo: “Já faz tempo que não vejo pessoas assim, nem vi tão expeditas por terem jogado fora até todos os pesos” (Com, 14). Francisco e seus companheiros, então, imploram-lhe:

Ouvimos dizer que és a rainha das virtudes e, de qualquer maneira, foi isso que aprendemos com a experiência. Por isso, prostrados aos teus pés, suplicamos humildemente que te dignes estar conosco e sejas para nós o caminho que leva ao rei da glória, como foste caminho para Ele, quando se dignou visitar [...], os que jaziam nas trevas e na sombra da morte (Lc 1,78 apud Com 16).

Foi por meio da Pobreza, rainha das virtudes, que Jesus Cristo, o Filho de Deus, despiu-se de sua riqueza e de sua glória para vir até aos humanos, trazer-lhe a salvação. Novamente, fazendo uso da linguagem cavaleiresca da sua época, o autor fala: “o Filho do altíssimo Pai se enamorou dos teus encantos” (Com, 19). Com efeito, Jesus iniciou a sua vida já em contato com a pobreza, nascendo em uma manjedoura. Em um de seus primeiros ensinamentos, afirmou: “Bem-aventurados os pobres em espírito, porque deles é o reino dos céus (Mt 5,3)”, louvando a Pobreza e aqueles que a ela seguiam. A exaltação que Cristo faz da pobreza, acontece também, na sua escolha dos discípulos, visto que os escolheu entre os pobres. A Pobreza foi, para Jesus Cristo, uma companheira fiel, até quando todos O abandonaram, Ele pode contar com ela. Como um vassalo e uma esposa fiel, a Pobreza o acompanhou até à Cruz. Por ficar com Ele nos momentos mais difíceis, ganhou um lugar especial no seu coração, sendo reverenciada, louvada e honrada por Ele. Assim, ante as súplicas de Francisco e de seus companheiros (Com, 22), a Pobreza se afeiçoa a eles e com eles reparte seus conselhos.

Então, a Pobreza começa a contar-lhes a sua história, a qual se confunde com a História da Salvação. “Estive, uma vez, no paraíso de Deus (cfr. Ap 2,7), onde estava o homem nu e até passeando naquele belíssimo jardim (cfr. Gn

2,25; 3,8), sem temer nada, sem duvidar de nada, e sem suspeitar de nenhuma coisa adversa” (Com, 25). Nota-se que a nudez tratada neste momento não se refere à falta de pudor, mas sim, à Pobreza total e ao total despojamento. Entretanto, a desobediência a Deus leva à vergonha de ficar nu, o que pode ser entendido como o desprezo à Pobreza. Desde então, a Pobreza ficou sem descanso e sem dignidade. Sua dignidade só foi novamente reconhecida, com a vinda de Cristo à terra, quando a tomou por companheira fiel e a deixou como “testamento” (Com, 31) nas várias orientações que o Senhor dá, no Evangelho, aos seus seguidores. Tais orientações, a Pobreza reconhece que foram seguidas com esmero pelos Apóstolos (Cf. Com, 32).

Vale ressaltar que, como demonstrou Grégoire (1972, p.395-409), os adeptos da nova espiritualidade nos séculos XII e XIII tinham como preocupação seguir nu o Cristo nu (*nudus nudum Christum sequir*) e evangelizar os pobres, o que ficou conhecido como abraçar à *vita apostólica*. De acordo com Vauchez (1995, p. 74), a compreensão da *vita apostólica*, ao tempo de Francisco, implicava superar as diferenças entre pobres e ricos e exigia daqueles que queriam seguir o Evangelho ao pé da letra viver como pobres, por causa de Cristo que também viveu pobre. Segundo o mesmo autor (VAUCHEZ, 1995, p. 74), a austeridade e a pobreza material foram, as maiores preocupações dos grupos que perseguiam esse ideal.

Com efeito, a fidelidade ao exemplo de Cristo e dos Apóstolos perdurou nos primeiros tempos do Cristianismo. A Senhora Pobreza recorda que “Esta vitória perdurou por um tempo muito longo, de maneira que cada dia mil milhares eram marcados com o sinal do Rei altíssimo (cf. Ap 7,3-8)” (Com, 33). Entretanto, recorda:

Mas ai! Depois de pouco tempo fez-se a paz, e essa paz foi pior que qualquer guerra: no princípio, foram poucos os assinalados; no meio, menos ainda; e no fim, pouquíssimos. E agora, certamente, eis que na paz está a minha maior amargura (cfr. Is 38,17), nela todos fogem de mim, todos me afugentam, não sou procurada por ninguém, por todos sou abandonada. Estou em paz com os inimigos, mas não com os de casa, [...] (Com, 34).”

Como se percebe através da citação acima, os cristãos que, antes, eram pobres, desde a Paz Constatiniana - trata-se do reconhecimento feito pelo Imperador Constantino, em 313, que passou a considerar o Cristianismo como religião lícita no Império Romano, o que fez cessar as perseguições contra os cristãos - se esqueceram do Cristo pobre e, aos poucos, foram abandonando

aquele estilo de vida mais austero. Situação que a Senhora Pobreza se lembra com tristeza: “[...]o diabo estava em muitos que estavam comigo, maltratando-os, e o mundo aliciava-os, a carne tentava-os, de modo que muitos começaram a amar o mundo e as coisas que estão no mundo (1Jo 2,15)” (Com, 35). A Pobreza passou a ser rejeitada e passou a ser vista como fraqueza; sendo por conta disto esquecida e desprezada. Nos tempos que se seguiram à Paz Constantiniana, até sua irmã, a Perseguição, lhe abandonou:

[...] minha irmã me abandonou (Lc 10,40) [...] [e], enquanto a paz era dada pelos perseguidores aos meus filhos, eles se estraçalhavam em luta doméstica e interna, invejando-se mutuamente, provocando-se mutuamente (Gl 5,26) na aquisição de riquezas e na torrente de prazeres (Com, 36).

Assim, o sentimento entre significativas parcelas da sociedade europeia ocidental, a partir do século XII, percebia percebia-se que a Igreja havia se afastado da austeridade dos primeiros tempos, até clérigos e religiosos se digladiavam pelo poder e pelas riquezas. A começar pelos cluniacenses, grupos clamavam por uma reforma. Segundo Gonzalez (2011, p. 341):

Ao sonho de uma reforma geral de acordo com o modelo monástico, somaram-se outros que, sem serem todos cluniacenses, participavam dos mesmos ideais. Em contraste com a corrupção que existia em quase toda a igreja no século X e no princípio do XI, o movimento cluniacense e outros que seguiram o mesmo padrão pareciam ser um milagre, um novo amanhecer em meio às trevas.

Algumas daquelas tentativas de reforma vieram a se constituir em novas ordens monásticas como foi o caso de cluniacenses e cistercienses; outras em ordens de cônegos regrantes, como os Cônegos de Santo Agostinho. Daqueles reformadores, a Pobreza tece uma série de elogios ao longo do capítulo 37. Todos eles se tornaram íntimos seus e se relembra com gozo: “Minha alma estava grudada com eles e havia em nós um só espírito e uma só alma (cf. Ef 4,4-5)” (Com 37). Entretanto, do fervor dos fundadores ao processo de institucionalização das novas ordens religiosas, a Pobreza ia ficando esquecida. Situação que ocorreu entre os Cluniacenses, os Cônegos Regulares e até entre os Cistercienses, segundo Bolton (1983, p. 40-44), os mosteiros estavam mais preocupados com a forma do que com o espírito, se esquecendo da Pobreza. De acordo com Bolton (1983, p. 45-46),

O ideal principal da espiritualidade, que os reformadores monásticos tinham sempre tendência para procurar nas condições da sua época, continha uma grande imprecisão quanto à questão da pobreza e à dificuldade de a definir. Se era evidente que o monge que queria ser “pobre de espírito” tinha que extirpar completamente o vício da propriedade pessoal, qual devia ser o grau deste “despojamento” e que forma podia tornar a sua vida pura no seio de uma comunidade que era, ela própria, frequentemente rica?

A Senhora Pobreza percebe que é Avareza a causadora do vício da propriedade mencionada, mencionado pela autora; , mas os falsos religiosos o chamam de Sabedoria ou Providência; indignada a Senhora Pobreza completa: “[...] assim mesmo impuseram-lhe o nome (cfr. Dt 22,17) de Discrição ou Providência, ainda que fosse melhor chamar essa discrição de confusão” (Com, 39). De fato, à medida que suas terras e serviços produzem mais e entesouram mais, tornaram-se operários que puseram a mão no arado, mas olham para trás. Nos capítulos subsequentes (40, 41, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 50), a Pobreza fala daqueles que tinham propósitos santos e de amor para com ela, entretanto, foram vencidos pela Avareza, que, muito honestamente, tomou o nome de Discrição e Providência. Mal que acometeu muitos daqueles que estavam inseridos nos propósitos de reforma da Igreja e haviam até aderido aos programas da *vita apostólica*, inclusive, entre os próprios Menores.

Entre eles próprios, a princípio seguidores da Altíssima Pobreza, mas sabemos que especialmente em torno dos anos de 1220, as tensões no interior da fraternidade minorítica – fraternidade dos Frades Menores, encabeçada por São Francisco de Assis -, estavam cada vez mais maiores. No Capítulo Geral de 1221, “[...] Francisco apresentou o texto da *Regra Prima ou não Bulada*, a qual foi rejeitada pela maioria dos frades, porque muito dura de ser observada. Foi-lhe pedido que redigisse novo texto” (DUARTE, 2004, p. 75). A Legenda Perusina conta que, naquele Capítulo, uma comissão de ministros foi pedir ao Cardeal Hugolino que convencesse o Fundador de aceitar a Regra de São Bento ou de Santo Agostinho ou de São Bernardo por que impõem uma pobreza individual, mas permitiam que o mosteiro tivesse rendas, que garantisse uma certa segurança à comunidade monástica. Francisco tomando o Cardeal pela mão, diante da assembleia, rejeita esta hipótese, veementemente, afirmando:

Irmãos meus, irmãos meus, Deus me chamou pelo caminho da humildade e me mostrou o caminho da simplicidade: não quero que

me falem de nenhuma Regra, nem de S. Agostinho, nem S. Bento nem de S. Bernardo. O senhor me disse que queria que eu fosse um novo louco no mundo; e Deus não quer conduzir-nos por outro caminho senão por esta sabedoria. Pela vossa ciência e sabedoria, Ele vos confundirá. [...] Então o Cardeal ficou estupefato e calado; e os frades todos cheios de medo (LP 114). –

Francisco rejeitou, com isto, toda a monasticização de sua fraternidade e todas as seguranças que ela poderia oferecer, para ser “um novo louco no mundo”, encantado – como nas novelas cavaleirescas – com a esposa do seu Senhor, isto é com a Senhora Pobreza. A Regra de Francisco é o Evangelho, especialmente, aquelas partes nas quais o Senhor ensinou e mandou aos seus discípulos que vivessem em pobreza, como o atesta o próprio *Sacrum Commercium*, no capítulo 31.

Após a morte de Francisco, a situação havia ficado mais tensa no interior da fraternidade. Teresinha Duarte (2004, 85-89) afirma que Frei Elias continuou governando a Ordem até o Capítulo de 1227, quando foi eleito, para a função de ministro geral o provincial das Espanhas, Frei João Parente. Sobre Frei Elias pesava uma série de descontentamentos e a resistência de um número considerável de frades, especialmente dos companheiros do Santo que ainda viviam. O generalato de Frei João Parente foi marcado por questões cruciais: a canonização de São Francisco; a realização do capítulo geral de 1230 em meio a muitas conturbações, como os desencontros em torno do traslado do corpo de São Francisco; a resistência da facção ligada a Frei Leão ante o processo de evolução, que transformava a *fraternitas* em uma Ordem de clérigos.

Gregório IX (anteriormente Cardeal Hugolino) canonizou, isto é reconheceu-o com santo elevou Francisco à honra dos altares, logo a 26 de julho de 1228 e, naquela ocasião incumbiu Frei Elias da construção de uma igreja em honra do Santo, onde se construiria um túmulo especial, para o qual os sagrados despojos deveriam ser trasladados. O traslado foi marcado para o dia 25 de maio de 1230, coincidindo com o Capítulo Geral, a ser celebrado na festa de Pentecostes daquele ano. Entretanto, o tal evento que deveria ter sido um acontecimento especial para a Ordem e para a cidade de Assis, aconteceu em meio a situações não esclarecidas, gerando muito mal estar. Naquele Capítulo, também, aconteceu que partidários de Frei Elias tentaram exigir a renúncia de Frei João Parente, tumultuando a assembleia. Naqueles anos, também, se consolidava uma facção liderada por Frei Leão, os zelosos defendiam que o *Testamento* de São Francisco deveria ser observado literalmente, da mesma forma que a *Regra*. Esta facção veio a se consolidar no grupo dos *zelanti*.

Se havia uma facção de frades zelosos, havia outra interessada em suavizar o programa do Fundador e alegava pontos confusos na Regra. Para esclarecer os pontos confusos quanto à observância da Regra e do Testamento, foi formada uma comissão para ir ao Papa elucidar aqueles pontos. Depois de ouvir aquela comissão, Gregório IX anunciou a sua decisão, por meio da bula *Quo elongati*, que foi a primeira interpretação pontifícia da Regra de São Francisco. Sobre esta bula pontifícia e seus efeitos, conclui Duarte (2004, p. 89):

Elaborada no sentido de trazer a concórdia no interior da Ordem, a *Quo elongati* foi um duro golpe para os *zelanti*, para quem era difícil aceitar as interpretações dadas à Regra e à decisão acerca do *Testamento*, que, indiretamente permitia não apenas o uso mas também as seguranças que o dinheiro oferece. Por outro lado, a citada bula favorecia a institucionalização e a clericalização da Fraternidade, transformando-a em uma ordem de pregadores. De qualquer maneira, terminava a fase heróica, em que predominou o ideal, para dar lugar aos interesses da instituição – ou ao menos, diríamos, para ser mais condizente com a realidade de cada dia.

Sem dúvida, um duro golpe para os *zelanti*, mas não a destruição dos mesmos que nos anos subsequentes se mantiveram bastante ativos e arregimentando outros para a sua causa, sobretudo por meio da produção escrita, como em hagiografias sobre São Francisco, como o é o caso da *Legenda dos Três Companheiros*, analisada por Carlos José Vieira (2009). Na análise deste documento, o autor concluiu:

Os autores da *Legenda* enfatizaram a imagem de Francisco extremamente pobre, fraterno e pregador, pois queriam perpetuar as relações entre os irmãos com as características dos primeiros tempos, uma vez que, à altura em que escreviam, fortes transformações ocorriam e a *fraternitas* dava lugar a uma Ordem religiosa com características clericais, situações que nem sempre preservavam os laços fraternos, como foram vividos nos tempos heroicos da *fraternitas* franciscana (VIEIRA, 2009, p. 68).

Assim, no capítulo 42 do *Sacrum Commmercium*, o autor coloca na boca da Pobreza um reconhecimento dos “bons religiosos”. Elogio, por certo, dirigido aos *zelanti*. Estavam entre eles os primeiros companheiros do Santo, ainda sobreviventes, como era o caso de Frei Leão, Frei Bernardo, Frei Gil, Irmã Clara,

dentre outros. Tinham resistido às tentações vindas em nome da Discrição e da Providência. “[...] eles batiam às portas do céu com clamores e entravam pela insistência das orações, superando-se na contemplação, desprezando todas as coisas terrenas” (Com, 42).

Voltando à sequência dos capítulos da obra, o capítulo 52 coloca na boca divina um discurso um tanto pessimista com relação à observância da pobreza, o que retrata as dificuldades vividas pelos frades adscritos à Regra, na década de 1230, com o retorno de Frei Elias ao generalato e à perseguição que moveu aos primeiros companheiros do Santo, enquanto a evolução da *fraternitas* progredia para uma ordem de clérigos.

Segue-se nos capítulos seguintes (53, 54, 55, 56 e 58), o diálogo entre a Senhora Pobreza, o Bem-aventurado Francisco e seus companheiros, culminando na aquiescência daquela Senhora em descer a montanha com eles, para ir aonde eles moravam (capítulo 59). Logo que chegaram, ela indaga:

Mostrai-me antes a capela, a sala do capítulo, o claustro, o refeitório, a cozinha, o dormitório e o estábulo, as cadeiras bonitas, as mesas bem lisas e as casas enormes. Pois não estou vendo nada disso; só o que vejo sois vós, alegres e felizes, transbordando de gozo, cheios de consolação (cfr. 2Cor 7,4), como se esperásseis que é só desejar e vos darão tudo.

Eles responderam dizendo: “Senhora e rainha nossa, nós, os teus servos, estamos cansados da longa viagem; e enquanto viestes conosco, também fizeste um grande esforço. Vamos então primeiro comer, se te agrada, e assim reforçados vamos fazer tudo conforme os teus planos (Com, 59).

Ela concorda, mas pede água para lavar as mãos e toalhas para secá-las. Então:

Trouxeram logo meio vaso de barro cheio de água, porque não havia ali um inteiro. Despejaram-na nas mãos dela, enquanto olhavam para cá e para lá, buscando uma toalha. Como não a encontraram, um deles ofereceu-lhe a túnica que vestia para enxugar as mãos. Ela, recebendo-a agradecida, louvava a Deus em seu coração, por tê-la unido a tais homens de valor (Com, 60).

Quando se dirigem à mesa:

[...] [a Pobreza] olhou ao redor e não vendo mais do que três ou quatro pedaços de pão de cevada ou farelo colocados na grama, ficou muito admirada, dizendo consigo: Quem jamais viu essas coisas nos séculos que passaram (cfr. Is 66,8; 51,9)? Bendito sejas, Senhor Deus (cfr. 1Cr 29,10; Lc 1,68), que cuidas de tudo (cfr. Sb 12,13); pois, quando queres, podes usar o poder (cfr. Sb 12,18); com essas obras, ensinaste o teu povo (cfr. Sb 12,19) a te agradecer”. Assim assentaram-se juntos, dando graças a Deus (cfr. Cl 3,17) por todos os seus dons (Com, 61).

Hóspede exigente, ela pede a comida em travessas, ao que os frades “ [...] trouxeram uma travessa cheia de água fria, para que nela todos molhassem o pão: ali não havia nem uma quantidade de travessas nem variedade de alimentos” (Com, 62). Quando ela lhes pede verduras, como não tinham nem jardineiro e nem hortelão, trazem-lhe ervas silvestres; ante o pedido de sal, para temperá-las, pediram para ir à cidade esmolá-lo e com relação às facas, concluíram que era melhor usar os dentes. Quando ela lhes pediu o vinho, justificaram que o melhor para “[...] a vida do homem é a água e o pão” e que ela, como esposa de Cristo deveria evitá-lo (o vinho), “[...] como se fosse veneno” (Com, 62)

Satisfeitos com aquela refeição:

[...] mais pela glória de tanta privação do que ficariam pela abundância de todas as coisas, bendisseram ao Senhor, diante do qual encontraram tanta graça, e levaram-na para um lugar em que pudesse repousar, porque estava cansada. E assim jogou-se despida sobre a terra nua. Pediu também um travesseiro para sua cabeça. Trouxeram logo uma pedra e colocaram embaixo dela (Com, 63).

Depois de refeita na mesa fraterna e no repouso, São Francisco e seus companheiros “Conduziram-na [a Senhora Pobreza] para uma colina e lhe mostraram todo o mundo que podiam ver, dizendo: “Senhora, este é o nosso convento” (Com, 63). Tem-se nestes últimos capítulos do documento o seu ápice, a defesa de uma vida pobre, fraterna e extremante livre: o mundo todo é o seu convento. Desapegados das comodidades das grandes cortes e mosteiros, se alimentado do que encontravam ou do que lhes dessem, repousando, muitas vezes, ao relento, como nos tempos heroicos da fraternidade, cultivavam os insígnis valores da pobreza, da fraternidade entre si e entre todas as coisas e gozavam da mais plena liberdade. Sentiam-se homens verdadeiramente livres, pois o mundo todo era o seu convento. Onde quer que estivessem se sentiam em casa.

Finalizando, nos capítulos 64 a 69, a Senhora Pobreza, muito satisfeita com o que viu, abençoa Francisco e seus companheiros:

Na verdade, o Senhor está convosco e eu não sabia (cfr. Gn 28,16). Eis que já vejo o que almejei, já tenho o que desejei, porque me uni na terra aos que representam para mim a imagem daquele com quem estou desposada nos céus. Que o Senhor abençoe a vossa fortaleza e receba as obras de vossas mãos (cfr. Dt 33,11) (Com, 64).

Notar a alegria da Senhora Pobreza em verificar naqueles homens a imagem de Cristo, por sua pobreza. Por isto, ela insiste:

Eu vos peço e rogo com insistência, como a meus filhos muito queridos (cfr. 1 Cor 4,14), que persevereis naquilo que começastes por inspiração do Espírito Santo, sem abandonar vossa perfeição, como alguns costumam fazer, mas, escapando de todas as ciladas das trevas, esforçai-vos sempre pelo que é mais perfeito. Altíssima é a vossa perfeição (Com, 65).

Ela sabe quão difícil é o que eles propõem, por isto os encoraja a se manterem perseverantes nos seus propósitos iniciais, isto é dos primeiros tempos. Era isto que os frades zelosos da observância da Regra estavam se esforçando para viverem e por conta da sua resistência em abraçar uma vida mais cômoda, estavam sofrendo perseguições diversas por parte de Frei Elias e de seus sequazes. Então, entendemos que tais palavras bem podem ter sido dirigidas a eles, encorajando-os a se manterem perseverantes. Eles, de fato, atualizavam no seu tempo as ações dos apóstolos dos mártires e dos confessores:

Os Apóstolos ao verem que é renovada sua forma de vida, que sua doutrina é pregada, e que por vós são demonstrados exemplos da santidade especial. Alegam-se os mártires vendo que, pela efusão do sangue sagrado, sua constância está sendo apresentada de novo. Saltam de alegria os confessores, porque sabem que em vós rememora-se frequentemente a sua vitória sobre o inimigo (Com, 68).

Por fim, ela os abençoa:

Recebi humildemente a graça que vos é oferecida, usando-a sempre dignamente em tudo para o louvor, a glória e a honra (cfr. Ap 4,9.11) daquele que morreu por vós, Jesus Cristo, Senhor nosso, que com o Pai e o Espírito Santo, vive e reina, vence e impera, Deus eternamente glorioso, por todos os séculos dos séculos. Amém” (Com, 69).

Ao abençoar os frades que se propunham e que se esforçavam para viver a mais autêntica pobreza, a Senhora Pobreza, dá-lhes o seu aval de contentamento com eles e os coloca sob o olhar divino, fonte de graça e de vida abundante. Viver esta intimidade com Deus era a aposta do grupo dos *zelanti*.

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O documento analisado apresentou, no seu interior, aspectos literários, místicos e religiosos que retrataram a caminhada de São Francisco, marcada pelo seu enamoramento pela Senhora Pobreza e pela pregação do Evangelho. Fazendo amplo uso da intertextualidade, o autor anônimo, exalta os *zelanti*, que pretendiam manter o modo de vida heróico, dos primeiros tempos do Franciscanismo, enquanto critica aqueles que se acomodaram à uma vida mais prudente e mais relaxada: “[...] finalmente levantaram-se entre nós aqueles que não eram dos nossos, certos filhos de Belial, falando coisas vãs, operando coisas iníquas, dizendo-se pobres, quando não eram” (Com, 38). Assim, o autor enaltece os frades zelosos e critica os relapsos.

Podemos, então, concluir que o *Sacrum Commercium* é uma obra de literatura espiritual e uma “arena”, aonde, se trava um duelo literário, embasado na intertextualidade com as Sagradas Escrituras, a fim de enaltecer a virtude da pobreza e garantir que a mesma fosse mantida entre os frades menores, visando corrigir aqueles frades que estavam aderindo à Prudência e à Discrição, relaxando na observância da Regra e mudando os rumos que São Francisco havia proposto para si e para os seus seguidores.

Apesar de escrito alguns séculos atrás Este tema continua atual. Vale lembrar que, na atualidade, a Igreja Católica vem recebendo críticas em relação à sua riqueza e à perda de sua autoridade, situação que muito possivelmente levou à renúncia do papa Bento XVI. Não por acaso, o novo papa tomou o nome de Francisco, coisa inédita na História. A escolha do nome de Francisco tem demonstrado que se trata de um programa de

governo e na proposta de uma reforma no pensamento e nos modos de construção de uma nova Igreja. Uma proposta de retorno à trajetória de Jesus Cristo, que viveu pobre e entre os pobres.

## **Title: The *Commercium Sacrum* or the alliance of San Francisco with the Lady Poverty**

### **Abstract**

The present work had as objective to analyze the “*Commercium Sacrum*” document. The author is anonymous, to which the criticism assigns to a more erudite Franciscan of the 13th century or beginning of the 14th century. The work presents lover Francisco of the Poverty, to whom welcomes as queen of the virtues. It was verified that the author used widely the intertextuality resource, which is proven by the various biblical references taken from Jó, Sao Paulo letter to the Romans, Acts of the Apostles and Mateus Gospel. The author anonymous exalts the *zelanti* and his life mode to the same time that makes this literary “game”, while criticizes those who accepted a cautious and relaxed life.

**Keywords:** Mendicant Hagiography; Saint Francis of Assisi; Literature.

## REFERÊNCIAS

- BOLTON, Brenda. **A Reforma na Idade Média**. Trad. Maria da Luz Veloso. Lisboa: Edições 70, 1983.
- DUBY, G., **A Idade Média idade dos homens**. Do amor e outros ensaios. Trad. J. B. Neto. S. Paulo: Cia das Letras, 1989.
- DUARTE, Teresinha. **Arautos da Paz e Bem: Os franciscanos em Portugal (1214-1336)**. 2004. 464f. Tese (Doutorado em História). Instituto de Ciências Humanas, Universidade de Brasília, Brasília, 2004.
- FALBEL, Nachman. **Os espirituais franciscanos**. São Paulo: Perspectiva, 1995.
- LEGENDA Perusina**. In. **São Francisco de Assis**. Escritos e biografias de São Francisco de Assis. Crônicas e outros testemunhos do primeiro século franciscano. 3. Ed. Petrópolis. Vozes: CEFEPAL. 1983. p. 727-846.
- GRÉGOIRE, R. L'adage ascétique Nudus nudum Cristum sequi, in **Studi Storici in on'Ure di O. Bertolini**. Pisa: 1972, t. I, p. 395-409.
- SACRUM Commercium**. In. Fontes Franciscanas Edição de Bolso. Santo André/SP: O mensageiro de Santo Antônio, 2012. Edição de Bolso VI. 5.
- VAUCHEZ, André. **A Espiritualidade da Idade Média Ocidental Séc. VIII - XIII**. Trad. Teresa Antunes Cardoso. Lisboa: Editorial Estampa, 1995.
- VIEIRA, Carlos José. **A Imagem de São Francisco construída pela Legenda dos Três Companheiros: O Alter Christus**. Monografia de Final de Curso. Catalão: UFG, 2008.



# 3

## CAPÍTULO

### **COMUNICAÇÃO UM ATO PEDAGÓGICO, EDUCAÇÃO UM ATO COMUNICATIVO: A EDUCOMUNICAÇÃO NO ENSINO DE HISTÓRIA.**

Pacheco, Larissa Cristina <sup>1\*</sup>

<sup>1</sup> Universidade Federal de Goiás – Mestrado Profissional em História

\* email: larissacrispacheco@gmail.com

## **RESUMO**

Diante de um contexto de transformações políticas, sociais e pedagógicas, que sofremos nas últimas décadas, os professores começam a desenvolver experiências em sala tendo como recursos didáticos jornais, televisão, cinema e outros, buscando ampliar as possibilidades de práticas pedagógicas inovadoras no ensino de História, abrindo espaço para as mídias. Com isto, provoca-se uma ruptura do modelo de aula reprodutivo, deixando o aprendizado mais estimulante e despertando habilidades dos alunos através de um universo interativo, marcado com intercâmbios de ideias, linguagens e circulação de novos conhecimentos. Graças a maior aproximação entre forma de ensino e sociedade

em movimento, a união entre comunicação e educação possibilitou o surgimento de um novo campo de intervenção social; a figura do educomunicador. Este profissional atua com os educadores e reconhece que o professor não é o único que acumula conhecimento, mas que este é construído em conjunto na sala de aula, respeitando a diversidade de representações. Desta forma, este trabalho propõe a reflexão sobre as práticas educomunicativas no ensino de história em escolas de Catalão/GO e suas contribuições para a formação da cidadania.

**Palavras-chave:** Educomunicação; Ensino; História.

Revisado pela Orientadora Teresinha Maria Duarte, [teresinha\\_duarte@yahoo.com.br](mailto:teresinha_duarte@yahoo.com.br)

Pacheco, Larissa Cristina; "COMUNICAÇÃO UM ATO PEDAGÓGICO, EDUCAÇÃO UM ATO COMUNICATIVO: A EDUCOMUNICAÇÃO NO ENSINO DE HISTÓRIA", p. 49-60 . In: Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação da Regional Catalão (2. : 2014 : Goiás) **Coletânea Interdisciplinar em Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação - Volume 2 : Humanidades e Letras**. Anais [livro eletrônico] / organizado por Adriana Freitas Neves, Idelvone Mendes Ferreira, Maria Helena de Paula, Petrus Henrique Ribeiro dos Anjos. São Paulo: Blucher, 2015. ISBN: 978-85-8039-111-4, DOI 10.5151/9788580391114-V2\_Cap3

# 1. INTRODUÇÃO

Este artigo foi construído a partir do projeto de pesquisa de mesmo nome apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em História, da Universidade Federal de Goiás em agosto de 2014. Nossa proposta é conhecer os meios de comunicação utilizados pelos professores de História do ensino médio na Escola Estadual Rita Bretas Paranhos e no Colégio Objetivo em Catalão/GO, e como estes meios de comunicação são utilizados como recurso para dinamizar e ampliar a participação dos estudantes nas aulas, a fim de, contribuir para a educomunicação.

Acreditando nesta perspectiva inovadora em aliar meios de comunicação, ensino de História e formação dos professores, a pesquisa, que se encontra em estágio inicial de levantamento bibliográfico, optou por realizar um estudo qualitativo, que consistirá no levantamento de informações e análise sobre a contribuição da comunicação educativa a serviço da construção da cidadania no ensino de história. Serão observados aspectos referentes à aplicação das mídias no ensino de história, bem como a postura dos professores e alunos frente à nova realidade. Em seguida serão realizadas as pesquisas de campo para coleta e o registro de análises de dados. Serão levantados os principais meios de comunicação utilizados pelos professores de História para identificar como os recursos midiáticos podem dinamizar e ampliar a participação dos estudantes nas aulas e, por conseguinte, analisar, interpretar e discutir os dados e verificar a importância inserir a figura do educador enquanto profissional capacitado para lidar com a mídia e a sala de aula.

## 1.1. EDUCOMUNICAÇÃO E SALA DE AULA

A partir de 1940, houve uma evolução dos modelos comunicacionais e seus impactos sobre a comunicação pedagógica no mundo. A relação escola-televisão se concretizou por muitos anos com hostilidade. Professores eram apáticos aos meios de comunicação, de forma que o saber escolar era o único verdadeiro. Nos anos de 1970, período em que o Brasil era conduzido por uma ditadura militar, cresce a prática comunicativa que insere o indivíduo no centro da comunicação e documentação popular, fato que possibilitou a emergência da comunicação educativa. Mas foi entre 1980/90 com a luta por uma comunicação democrática participativa pelas massas populares que acabou por influenciar a ação de vários grupos sociais como, por exemplo, as organizações não governamentais (ONGs, igreja, sindicatos) e a escola.

O que podemos acompanhar na atualidade é uma superação da proposta

comunicativa popular em vigor nos anos de 1970 e 1980. Um grande salto para a “democratização” dos meios de comunicação pode ser marcado pela Lei 9.612/98 que regulamenta a radiodifusão de baixa potência, como as rádios comunitárias e canais de TV comunitários, onde as massas populares assumem um papel atuante na mídia voltada para atender suas necessidades, tornando a comunicação acessível e informativa tanto para a cultura e para o conhecimento.

Acompanhado a tais modificações no setor social, há também uma reestruturação pedagógica no final dos anos 1990 e início do século XXI. A escola, além de dedicar-se aos ensinamentos científicos, também vai preparar os alunos para o exercício de seus direitos de cidadão. Abre-se espaço para que o então receptor seja um co-construtor da mensagem, cujo conhecimento resulta nas interações com outros atores humanos e inclusive com a mídia. A utilização de tecnologias de comunicação como rádios, TVs e internet pelas organizações comunitárias e ONGs é exemplo da democratização dos meios de comunicação em massa que chega até as salas de aula através dos alunos.

Os professores começam a desenvolver experiências em sala tendo como recursos didáticos jornais, televisão, cinema e outros, buscando ampliar as possibilidades de práticas pedagógicas inovadoras no ensino de História, abrindo espaço para as mídias. Com isto provoca-se uma ruptura do modelo de aula reprodutivo, deixando o aprendizado mais estimulante e despertando habilidades dos alunos através de um universo interativo, marcado com intercâmbios de ideias, linguagens e circulação de novos conhecimentos.

Neste contexto de transformações, graças a maior aproximação entre forma de ensino e sociedade em movimento, a união entre comunicação e educação possibilitou o surgimento de um novo campo de intervenção social; a figura do educador comunicador.

Segundo Geneviève Jacquinet (1998, p.10), o educador comunicador “É alguém que tem dupla função teórica, trabalhando na convergência entre as ciências da educação e as ciências da comunicação”. Trata-se de um profissional que elabora diagnósticos e coordena projetos na inter-relação comunicação e educação, implementa programas com o intuito de se relacionarem com a mídia e assessora educadores no adequado uso dos recursos da comunicação enquanto instrumento de expressão da cidadania. O educador comunicador reconhece que o professor não é o único que acumula conhecimento, conhecimento este construído em conjunto na sala de aula, respeitando a diversidade de representações.

Os alunos ao chegarem às salas de aula vêm com uma educação informal, repassada pelo convívio familiar e pelos meios de comunicação. São os saberes prévios, muitas vezes discriminados pelo professor tradicional, que acredita

existir somente a cultura e o saber através da educação escolar. Pensando conforme Ana Maria Monteiro (s.d.), para o ensino de história devem-se considerar as referências culturais do grupo familiar que sustentam as construções identitárias e deve-se reelaborar conteúdos e formas de aprendizagem para os alunos através de uma nova perspectiva, uma nova configuração, que busca não apenas aprender, mas fazer incorporar o significado e sentir-se parte do mesmo. É necessária uma reestruturação didática capaz de transcender a escola dos seus muros e ir atrás de outras formas de ensino.

Para Rösen (2001 apud GERMINIANI, 2011, p. 62), a consciência da relação passado, presente e futuro não se produzem somente na escola, mas em outros espaços como museus, arquivos, família e meios de comunicação. Existe uma importância cada dia maior da mídia na vida cotidiana das pessoas, em especial da nova geração escolar, que recebe informações a todo tempo, seja pela televisão, pelo rádio, pela *web* e tantos outros. É importante aproximar a escola da comunicação educativa a partir de uma perspectiva que valorize a participação do aluno e dos adultos no processo de aprendizagem e na construção da cidadania. Neste momento entra em cena a educomunicação.

O profissional que atua nesta área, o educador, é um professor do século XXI que integra os diferentes meios nas suas práticas pedagógicas. Ele reconhece o potencial educativo envolto nos veículos de comunicação, sejam eles de grande ou pequeno alcance. Acredita ainda que não é só o professor que tem o poder da palavra, não é o único que acumula conhecimento, o educador se serve dos conhecimentos para construir uma representação de mundo que não é mais objetiva, mas relativa. Faz do ensino de história “lugar de troca e de diálogos entre atores e saberes distintos que se encontram e se recriam” (MONTEIRO, s.d.), utilizando dos meios de comunicação para uma reflexão crítica, de diálogo entre memórias, entre os saberes trazidos de casa através da mídia e entre o conhecimento escolar.

O ofício do historiador requer a procura de um diálogo com o presente através do método da investigação de fontes e da pesquisa científica. Para Albuquerque Jr., o historiador é comparado a um artesão que desenvolve seu trabalho, o de fazer História como uma manufatura. O historiador busca no fragmento de narrativas do passado tecer coerência, costurar as entrelinhas e construir saberes. “O historiador, assim como as rendeiras, deve saber conectar os fios, amarrar os nós, respeitando os vazios e silêncios que também constituem o desenho do passado” (ALBUQUERQUE JR., s.d. p. 5).

Neste sentido, o historiador ao fazer história faz arte, analisa o discurso, busca nos detalhes o que ninguém vê e por isto tem uma importância social. O que o pesquisador escreve, o que o professor fala em sala vai refletir no seu público.

Assim, o historiador tem uma tarefa importante como também acredita Michel de Certeau (2000), que reflete sobre sua importância enquanto formador de opinião e enquanto sujeito histórico, dentro e fora das salas de aula. Percebemos que o ofício do historiador é mais que dar aulas de história ou coletar fontes. Ele dá sentido ao passado, dá significância aos fatos e, por conseguinte, a vida presente. Enquanto professor, o historiador tem o papel social de formar cidadãos conscientes, de despertar e ou aguçar a crítica e de dar condições para reflexão.

Os métodos da história passam por uma aproximação com outras áreas do saber e de uma reavaliação, considerando as representações da sociedade, de forma que a história não é mais a ciência dona de verdade. A história então assume um caráter crítico a partir da aproximação com outras ciências, como acredita Certeau “... a relação que ela mantém com diversas ciências lhe permite exercer, com referência a cada uma delas, uma função crítica necessária, e lhe sugere também o propósito de articular em conjunto os limites evidenciados desta maneira”, (Certeau, 2000, p. 89).

No campo da comunicação, vivenciamos o fenômeno do crescimento de uma comunicação diferenciada, onde um grupo de agentes culturais tanto no Brasil, quanto na América Latina, acreditam na comunicação enquanto um bem social que deve ser implementado para o bem comum e para a construção da cidadania, que vai além da educação introduzida nas escolas. Assim, para Cecília Peruzzo (2002, s.p.):

A participação na comunicação é um mecanismo facilitador da ampliação da cidadania, uma vez que possibilita a pessoa tornar-se sujeito de atividades de ação comunitária e dos meios de comunicação ali forjados, o que resulta num processo educativo, sem se estar nos bancos escolares. A pessoa inserida nesse processo tende a mudar o seu modo de ver o mundo e de relacionar-se com ele. Tende a agregar novos elementos a sua cultura.

Ainda neste contexto de reconfigurações sociais e pedagógicas, o professor é peça importante que vai marcar e orientar diferentes abordagens e encaminhamentos. Ele deixa de ser o único que tem direito à palavra, abrindo espaço para os alunos se manifestarem sobre seus conhecimentos trazidos dos diversos meios de comunicação. “O docente deixa de ser o único capacitado a ensinar, [...] porque a informação pertence a todos e aos meios. Isso coloca em pé de igualdade os alunos e professores” (JACQUINOT, 1998, p.11).

Na historiografia, sob a perspectiva da Cultura Histórica, acreditamos que

a narrativa histórica não é mais exclusividade dos historiadores. Como propõe Elio Chaves Flores, a historiografia, “Ela tanto pode ser narrada pelo cronista, jornalista, cineasta, documentarista ou memorialista.” (FLORES, 2007. p. 96).

O professor não é o único detentor do conhecimento e nem os estudantes meros expectadores e os conteúdos escolares desconectados de suas vidas. A informação que chega aos alunos de forma fácil e destorcida precisa ser vista como aliada nas aulas. A maneira mais eficaz de trabalhar isto é fazer uma ligação entre meios de comunicação, internet e saberes escolares. O educador precisa estimular e incentivar seus alunos a serem pesquisadores e a transformar suas aulas em oficinas de construção do conhecimento.

O conhecimento que o aluno trás em particular de sua prática cotidiana é chamado de conhecimento tácito e pode ser entendido como aquilo que uma pessoa é capaz de realizar com eficácia e que é adquirido com as experiências de vida. Trata-se de uma forma de conhecimento subjetivo, não mensurável, de difícil captura e transmissão e, por isso mesmo, muito valioso. Este conhecimento prévio dos alunos em se tratando de Cultura da História é importante se valorizado na medida em que o aluno não pode se sentir um depositário de ideias e sim um agente construtor do seu conhecimento com conexão com sua forma de ver o mundo, tal qual acredita Barca (2004 apud CONCI, 2010, p. 51):

[...] ora se o professor estiver empenhado em participar numa educação para o desenvolvimento, terá de assumir-se como investigador social: aprender a interpretar o mundo conceptual dos seus alunos, não para de imediato o classificar em certo/errado, completo/incompleto, mas para que sua compreensão o ajude modificar positivamente a conceptualização dos alunos, tal como o construtivismo social propõe. Nesse modelo o aluno é efetivamente visto como um dos agentes do seu próprio conhecimento, as atividades das aulas, diversificadas e intelectualmente desafiadoras, são realizadas por estes e os produtos daí resultantes são integrados na avaliação.

Esta troca entre conhecimento da escola e conhecimento informal, principalmente os trazidos dos meios de comunicação, tem grande importância no ensino de História a partir do momento em que exista uma barganha, diálogos, confrontos de ideias, que são essenciais para a formação de opinião e o consequente despertar para a cidadania, tal qual Monteiro (s.d. p.15):

O ensino de história é, potencialmente, um lugar onde memórias se inter cruzam, dialogam, entram em conflito; lugar no qual, também se busca a afirmação e registro de [...] determinadas versões e explicações sobre as sociedades, a política, o mundo [...] ‘lugar de fronteira’, que possibilita o diálogo entre memórias e ‘historia conhecimento escolar’ [...] Lugar do contraditório, portanto, de embates.

O aluno deve ser valorizado enquanto possuidor de um conjunto de ideias históricas ao chegar à escola. A família, a comunidade e os meios de comunicação não podem ser ignorados neste processo, como afirma Barca (2001. p. 15)

O meio familiar, a comunidade local, os *media*, especialmente a tv, constituem fontes importantes para o conhecimento histórico dos jovens, que a escola não deve ignorar nem menosprezar. É a partir da detecção destas ideias – que se manifestam ao nível do senso comum, e de forma muitas vezes fragmentada e desorganizada – que o professor poderá contribuir para as modificar e tornar mais elaboradas.

A perspectiva da Cultura Histórica procura uma articulação entre o processo histórico e a produção, a transmissão e a recepção do conhecimento histórico. É uma valorização dos conceitos históricos escolares tanto na formação do professor, “quanto na produção e difusão de uma tradição escrita e midiática à margem da ciência histórica (...) a cultura histórica não está exclusivamente presa ao ofício do historiador...” (FLORES, 2007, p. 85).

Pensar em cultura histórica é pensar em um saber adquirido, em uma história sem historiadores e em uma infinidade de intelectuais como cineastas, jornalistas, memorialistas e artistas, por exemplo, que produzem conhecimento histórico também através da mídia.

Neste contexto, é necessário perceber que o poder da cultura não está mais na escola. Está em todos os espaços, inclusive nos meios de comunicação e que os professores são aqueles que norteiam o conhecimento e não são os detentores únicos do conhecimento, tal como afirma Certeau (apud FLORES, 2007, p. 96):

O poder cultural não está mais localizado em uma escola. Ele infiltra-se em qualquer espaço com a televisão. E se personaliza-se. Introduce por toda parte os seus produtos. Faz-se íntimo. Isso muda a posição da escola, [...] Os docentes não estão mais no centro da cultura, mas nas suas bordas.

Acreditando nesta perspectiva inovadora que se preocupa também com a formação dos professores, são notados aspectos referentes à aplicação das mídias no ensino de história, bem como a postura dos professores e alunos frente à nova realidade.

O que observamos na prática é que os professores utilizam, por exemplo, de fotografias, reportagens e cinema, que ao serem apresentados aos alunos, quase sempre funcionam como ilustração, complementação ou substituição de algum conteúdo das várias disciplinas e não estão revestidos de profundidade e contextualização.

Acreditando que um dos papéis do professor é educar para a sociedade, para a construção do saber e do protagonismo social, para o exercício dos direitos e dos deveres do cidadão e percebendo as grandes mudanças sociais que a aproximação entre produção de conhecimento, tecnologia da informação e cidadania tem produzido, o que este estudo se propõe é mostrar como o ensino de história e os meios de comunicação podem ser grandes aliados no processo educacional, e como podem despertar a participação social e a consciência crítica nos alunos através da educomunicação.

**Title: Communication pedagogical act, education is a communicative act : the educommunication in history teaching.**

**Abstract**

Given a context of political, social and pedagogical changes we have suffered in recent decades teachers begin to develop experiences in the classroom with educational resources as newspapers, television, cine and other, seeking to broaden the possibilities for innovative teaching practices in the teaching of history, opening space for media. With this causes a break - up of the reproductive class model, leaving the most stimulating and arousing learning skills of students through an interactive universe, marked by exchanges of ideas, languages and circulation of new knowledge. Thanks to closer relations between the form of teaching and moving company, the union between communication and education enabled the emergence of a new field of social intervention ; the professional of educommunication. This professional works with educators and recognizes that the teacher is not the one who accumulates knowledge, but this is built together in the classroom, respecting the diversity of representations . Thus, this paper proposes a reflection on the educommunicatives practices in history teaching in schools in Catalão/GO and his contributions to the development of citizenship.

**Keywords:** Educommunication; Teaching; History.

## REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE JR. Durval Muniz de. **O tecelão dos tempos**: O historiador como artesão das temporalidades. Revista Eletrônica Boletim do TEMPO, Ano 4, n. 19, Rio, 2009.
- AZEVEDO, Crislane Barbosa de. LIMA, Aline Cristina da Silva. O uso de fontes e diferentes linguagens no ensino de história na educação básica. **XVI seminário de Pesquisa do CCSA**, nov.2010, s.p.
- BARCA, Isabel. Educação histórica: Uma nova área de investigação. **Revista da Faculdade de Letras**. Porto, III Série, v. 2, 2001, p. 13-21.
- CANEN, Ana. Universos Culturais e representações docentes: subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural. **Revista Educação & Sociedade**. a. 22, n. 77, dez. 2001, p. 207-227
- CERTEAU, Michel de. A operação historiográfica. In: **A escrita da história**. MENEZES. Maria de Lourdes. (trad.), 2ª ed. Rio de Janeiro:Forense Universitária, 2000. p. 65-118.
- CONCI. Tatiana Cabreira. Narrativa histórica: Uma nova perspectiva em sala de aula. p. 49-58, nov. 2010. Trabalho apresentado nos Anais do 3º Seminário de Educação Histórica – **Desafios da aprendizagem na perspectiva da Educação Histórica**, UFPR, nov.2010.
- FLORES, Elio Chaves. Dos feitos e dos ditos: História e cultura histórica. **Revista de História**. Saeculum, v.16, jan./jun. 2007. p. 83-102.
- GERMINIANI, Geyso. Educação histórica: A constituição de um campo de pesquisa. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 42, p. 54-70, jun 2011. Disponível em: <http://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/histedbr/article/view/3261>. Acessado 03/09/2014.
- JACQUINOT, Geneviève. O que é um educador: O papel da comunicação na formação dos professores. Palestra proferida no I Congresso Internacional de Comunicação e Educação, São Paulo, mai.1998. Disponível em: <http://www.usp.br/nce/aeducucomunicacao/saibamais/textos/>. Acessado em 04/06/2014
- MONTEIRO, Ana Maria. A história ensinada: algumas configurações do saber escolar. **Revista História & Ensino**, Londrina, v. 9, p. 37-62, out. 2003.
- \_\_\_\_\_. Ensino de História: entre história e memória. Disponível em: <<http://www.ufrj.br/graduacao/prodocencia/publicacoes/pesquisa-pratica-educacional/artigos/artigo1.pdf>>. Acesso em 23 dez. 2013.
- PAGÈS BLANCH, Joan. Tiempo, Memoria, Lenguajes y Enseñanza de Historia: Entrevista com el professor Dr. Joan Pagès Blanch. **Revista OPSIS**, Catalão, v. 13, n. 1, p. 17-30, jan./jun. Entrevista concedida a Regma Maria dos Santos.
- PERUZZO, Cecília M. Krohling. Comunicação comunitária e educação para a cidadania. **Revista PCLA**, v. 04, n. 2, out/dez 2002. Disponível em: <<http://www2.metodista.br/unesco/PCLA/revista13/artigos%2013-3.htm>>. Acesso em 07 fev. 2014.
- PESAVENTO, Sandra Jatahy. Em busca de uma outra História: Imaginando o imaginário. **Revista Brasileira de História**. v. 15, n. 29, 1995. p. 9-27.
- RODRIGUES, Adriana Alves. Jornalismo e educação: a produção de narrativas multimídia no ensino-aprendizagem. **Revista Mediação**, Belo Horizonte, v.15, n. 17, p. 95-107, jul./dez. 2013.

ROSSINI, Miriam de Sousa. In: O lugar do audiovisual no fazer histórico: uma discussão sobre outras possibilidades do fazer histórico. **História e Linguagens**: Texto, imagem, oralidade e representações, Lopez, Antonio Herculano (org.). Rio de Janeiro, 7Letras, 2006. p. 113-133.

RUSEN, Jörn. Didática: Funções do Saber Histórico. In: RÜSEN, Jörn. **HistóriaViva: Teoria da História III** – formas e funções do conhecimento histórico. Trad. Estevão Rezende Martins. Brasília: Ed. da UnB, 2007.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. As fontes históricas e o ensino da História. In: **Ensinar história**. São Paulo, Scipione, 2004. p. 89-110.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação**: contribuições para a reforma do ensino médio. São Paulo: Paulinas, 2011. 132p.

\_\_\_\_\_, Ismar de Oliveira. Uma educomunicação para a cidadania. **Núcleo de Comunicação e Educação/USP**. Disponível em: < <http://www.usp.br/nce/?wcp=/aeducomunicacao/texto>>. Acesso em: 03 fev. 2014.

ZARTH, Paulo Afonso. Ensino de história, participação da comunidade e cultura histórica. **Revista de História**. Saeculun, n. 6/7, jan./dez./ 2000/2001.

# 4

## CAPÍTULO

### **O VOTO FRENTE À REFORMA POLÍTICA: PROPOSTAS PARTIDÁRIAS PARA UM NOVO CENÁRIO ELEITORAL BRASILEIRO**

de Castro, Leonardo Aires <sup>1\*</sup>; Abreu, Jonas Modesto <sup>2</sup>

<sup>1</sup> Graduando em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Goiás. Bolsista de Iniciação Científica PIBIC UFG/CNPq. Artigo revisado pelo orientador do projeto, Professor Dr. Jonas Modesto de Abreu

<sup>2</sup> Professor de Ciência Política da Universidade Federal de Goiás. Orientador e coautor do artigo

\* email: leoaiores@outlook.com

## **RESUMO**

As eleições de 2014 foram pautadas em propostas que fugiam do desiderato comum da população até as jornadas de junho de 2013, propostas essas encabeçadas por uma vontade de reformar não apenas alguns pontos do modelo político, mas todo ele. Em função de levar os anseios e conflitos da sociedade civil para todos os níveis das instituições políticas de poder do Estado, o partido político se converte em instituição indispensável para o exercício da democracia representativa. No cenário em que partidos surgem e desaparecem a cada eleição, encontram-se tanto partidos históricos, solidificados ideológica e programaticamente, quanto

às comentadas legendas de aluguel que favorecem as negociatas e mazelas que vulgarizam o jogo de poder e a identidade partidária. Atualmente, a reforma do sistema político brasileiro é um dos temas mais debatidos nos meios políticos intelectualizados e, em diversos seguimentos organizados de nossa sociedade. Os partidos políticos são instituições centrais no decurso de uma reforma política que, aparentemente, tornou-se inevitável. Logo, as regras eleitorais devem se modificar com esse novo paradigma político, como por exemplo a instituição máxima e soberana da expressão popular, o voto. A discussão dos modelos eleitorais é o objetivo desse trabalho, não almejando estabelecer uma forma "perfeita" nas diversas estudadas. Embasando na produção bibliográfica nacional sobre o assunto, discutindo pontos favoráveis e negativos, este artigo analisará as propostas de reforma do sistema do voto no Brasil tendo como referência os partidos políticos mais relevantes no nosso atual jogo de tomada de decisões.

**Palavras-chave:** Reforma Política; Partidos Políticos; Voto.

Revisado pelo Orientador Jonas Modesto Abreu, contato: abreujm9@yahoo.com.br

de Castro, Leonardo Aires; Abreu, Jonas Modesto; "O VOTO FRENTE À REFORMA POLÍTICA: PROPOSTAS PARTIDÁRIAS PARA UM NOVO CENÁRIO ELEITORAL BRASILEI", p. 61-78 . In: Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação da Regional Catalão (2. : 2014 : Goiás) **Coletânea Interdisciplinar em Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação - Volume 2 : Humanidades e Letras**. Anais [livro eletrônico] / organizado por Adriana Freitas Neves, Idelvone Mendes Ferreira, Maria Helena de Paula, Petrus Henrique Ribeiro dos Anjos. São Paulo: Blucher, 2015. ISBN: 978-85-8039-111-4, DOI 10.5151/9788580391114-V2\_Cap4

## 1. INTRODUÇÃO

A reforma política bate à porta do Congresso Nacional e urge na sociedade como um todo. Nas eleições de 2014, candidatos a deputado federal, senador e presidência se desdobraram para apresentar à sociedade um conjunto de propostas que podem conduzir o Brasil para um novo estágio do nosso processo democrático. Independente do campo ideológico e programático que diferencia os partidos políticos; hoje, amplos segmentos da classe política nacional entendem a necessidade de se promover mudanças nas regras do jogo eleitoral, buscando mais transparência nas ações políticas e nos mecanismos de combate à corrupção.

Nessa perspectiva, os partidos políticos brasileiros buscam sedimentar, tanto na sociedade, quanto entre os agentes e agremiações do universo político, a coalizão imprescindível para a realização da reforma política; cabendo ao executivo federal o papel de conduzir as negociações e ponderar, em conjunto com o Congresso Nacional, no processo de construção das novas regras que irão estabelecer a forma de se conduzir a política de nosso país nos próximos anos. Indícios deste processo que está em curso pôde ser visualizado durante a propaganda eleitoral de candidatos que concorriam à distintos cargos nestas eleições de 2014.

Inserido neste contexto, o partido político desempenha papel essencialmente relevante, pois ele espelha os interesses de seus membros, os candidatos. É no âmago da estrutura partidária que os candidatos – em regra – desenvolvem as suas propostas para a reforma do sistema político nacional e, em função disso, é do interesse deste trabalho apresentar os programas partidários e, a partir deles, compreender como vem sendo tratado o tema VOTO, até o momento, o mais mencionado, centro das discussões sobre a reforma política brasileira. Isso envolve uma discussão direcionada às ações que objetivam aprimorar o agir político, ampliar a representatividade do cidadão comum e diminuir as mazelas institucionais que degradam a imagem da democracia de nosso país.

O voto é o instrumento mais valioso e representativo da vontade popular. A existência do voto é indispensável para assegurar a manifestação da vontade social e, em decorrência disso, ele se constitui em pilar central dos regimes políticos assentados no Estado Democrático de Direito. Garantido pela Constituição de 1988 de maneira secreta e obrigatória, após os 18 anos, sendo opcional entre os cidadãos de 16 e 17 e maiores de 70 anos, o voto universal no Brasil espelha o contexto de demandas democráticas do momento da redemocratização brasileira que se dá após um regime autoritário comandado por militares que durou mais de duas décadas, sendo a essência do voto a construção de um

sistema político justo e coerente. Passados 26 anos deste momento de clamor democrático inicial, observa-se uma nova demanda por mudanças nas regras do jogo político que, ao longo dos anos, já vêm sofrendo mudanças pontuais, ajustes e remendos que aparentemente têm sido insuficientes para sanar o desgaste ou saturação do modelo original.

Assim, intentando corrigir os erros do passado e aperfeiçoar o nosso modelo de voto, tornando-o exemplar, como ocorre com o modelo nacional de voto em urnas eletrônicas, a reformulação do sistema de exercício do voto no Brasil se tornou imprescindível para o aprimoramento da atual máquina eleitoral brasileira. Para seguir nesta direção, este artigo dispõe sobre propostas partidárias que intentam a modificação da estrutura do voto, no sentido mais amplo, orientando-se por autores que atualmente ganharam prestígio de referência nacional, Cícero Araújo, Cristian Klein, Fernando Limongi, Jairo Nicolau, Leonardo Avritzer, Maria Victoria Benevides e Renato Janine Ribeiro.

## **2. O FOCO DE ANÁLISE**

Para dar sentido eficiente e relevante à pesquisa, apenas serão analisados os partidos políticos que têm representatividade no legislativo federal e que concorreram com candidaturas próprias às eleições presidências de 2014: Partido dos Trabalhadores (PT), Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), Partido Socialismo e Liberdade (PSOL), Partido Verde (PV), Partido Social Cristão (PSC) e Partido Socialista Brasileiro (PSB). De toda forma, sempre que necessário, também serão mencionadas as proposições relevantes advindas de partidos políticos expressivos que se apresentaram apenas coligados, sem candidatura presidencial própria, nesta eleição.

O Brasil adota os sistemas majoritário e proporcional de votos. Presidente da República, governadores de estado e do Distrito Federal, prefeitos e senadores, são cargos decorrentes de eleições majoritárias. Deputados Federais, deputados estaduais e distritais e vereadores são extraídos de pleitos proporcionais. O sistema majoritário, em um ou dois turnos, e o sistema proporcional de lista aberta, rendem diversas discussões no contexto geral dos debates sobre a reforma política brasileira. O mesmo se verifica nas discussões no Congresso Nacional. De forma genérica, é possível afirmar que todos os partidos analisados possuem uma proposta específica de modificação das regras eleitorais e, nela, identificamos as suas raízes programáticas ou ideológicas.

## 2.1 AS PROPOSTAS DOS PARTIDOS

Dá para afirmar com segurança que são poucos os partidos que neste momento prestabeleceram diretrizes concretas sobre as reformas que pretendem levar a cabo caso componham bancadas no próximo quadriênio legislativo ou na Constituinte, exclusiva ou não. Nesta altura dos acontecimentos já há algumas sinalizações genéricas do rumo dos interesses partidários em consequência das posições ocupadas no jogo de poder que envolve a tomada de decisões e das condutas programáticas e ideológicas de cada partido. Contudo, conforme salienta Nicolau (2003), também não se pode deixar de notar que há uma preocupante generalização e um limitado aprofundamento no que tange a questão programática e de aplicabilidade das propostas em discussão, situação preocupante quando se sabe que se trata de um tema que vem sendo discutido no âmbito partidário pelo menos desde 1990.

Em função do papel de centralidade que vem ocupando no cenário político nacional, a análise enfoca inicialmente o Partido dos Trabalhadores, que atualmente mantêm uma página eletrônica na qual busca cumprir a dupla função de, ao mesmo tempo, estimular a participação dos cidadãos no processo de reforma do sistema político brasileiro e, seguindo pela mesma direção, coletar assinaturas em quantidade suficiente para dar caráter de legitimidade, via pressão popular, ao intento de promover a reforma. No que diz respeito à estrutura do voto, o PT propõe a mudança da lista aberta para uma lista pré-ordenada, visando fortalecer os partidos políticos. Sendo assim, se deixaria de votar em um candidato, no personagem político, direcionando o voto para o partido político e suas diretrizes programáticas ou ideológicas. Caberia ao partido disponibilizar os nomes em uma lista ordenada, da qual seriam retirados para ocupar as cadeiras legislativas conquistadas eleitoralmente os integrantes ordenados segundo a conveniência dos partidos. Os partidos políticos e não o número de votos concedido ao candidato definiram os elementos prioritários para representar a legenda partidária nos nossos três níveis de parlamento.

Em consonância com a proposta do Partido dos Trabalhadores, o PSOL também defende o voto em lista pré-ordenada. O mesmo ocorre com o Democratas (DEM). No entendimento do Partido da Social Democrata Brasileira, a votação em lista pré-ordenada se mostra positiva para a democracia, mas há a ressalva de se deixar o eleitor escolher a personalidade que o agrada, propondo um sistema distrital misto, no qual as unidades federativas seriam divididas em distritos eleitorais nos quais a ordem dos integrantes da lista partidária seria estabelecida pelo sistema eleitoral majoritário. Tal qual o PSDB, o Partido Popular Socialista (PPS) também propõe o modelo distrital misto de voto.

Próximo desta proposta, o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) defende um modelo mais centralizador, chamado de "distritão". Neste caso, ao invés de se dividir as unidades federativas em vários distritos, seria formado um único distrito e os integrantes prioritários da lista também seriam definidos pelo sistema eleitoral majoritário. O Partido Social Cristão (PSC) também se associa a este modelo.

Em 2011 o Partido Socialista Brasileiro (PSB) manifestou posição em favor de se manter a atual estrutura eleitoral do voto, apesar disso e das particularidades que apartam a candidata presidencial de 2014 da legenda do partido, o programa de governo de Marina Silva destacou a necessidade de se por fim às eleições proporcionais no Brasil, concedendo as cadeiras legislativas a quem de fato conquistasse os votos necessários para ocupá-las, apontando, desta forma, para uma eleição majoritária que definisse os nomes dos legítimos ocupantes. Todavia, no programa presidencial de governo de Mariana Silva, concorrente pelo PSB, não há nenhuma menção a modelos centrados em distritos ou em listas pré-ordenadas.

Entre os partidos que apresentaram candidatura própria às eleições presidenciais deste ano, o Partido Verde (PV) é o único que não apresentou indicativos claros a respeito de uma reforma no sistema político e eleitoral de país, isso impede o seu enfoque nas discussões em voga.

#### Quadro 1

PARTIDOS POLÍTICOS	PROPOSTAS SOBRE O VOTO
PT	VOTO EM LISTA PRÉ-ORDENADA
PSDB	VOTO DISTRITAL MISTO
PMDB	DISTRITÃO
PSB	VOTO MAJORITÁRIO
PSOL	VOTO EM LISTA PRÉ-ORDENADA
DEM	VOTO EM LISTA PRÉ-ORDENADA
PSC	DISTRITÃO
PPS	VOTO DISTRITAL MISTO

Fonte: site oficial dos partidos.

### 2.1.2 O PROBLEMA NA ÓTICA DOS ESPECIALISTAS

É relevante iniciar esta parte do trabalho descrevendo o atual panorama das regras eleitorais brasileiras. O sistema de voto adotado pelo Brasil para se eleger deputados e vereadores é proporcional e definido por uma lista aberta. Neste sistema, o eleitor tem a possibilidade de votar em um candidato qualquer ou na legenda partidária, sendo que no caso da legenda, os votos dados à sigla de cada partido político são contabilizados apenas para a somatória do quociente partidário, elemento matemático utilizado para calcular o número de cadeiras legislativas conquistadas pelos partidos ou coligações de partidos. Para se promover a distribuição das cadeiras legislativas entre todos os partidos concorrentes pode se adotar como critério tanto o quociente eleitoral, quando a divisão sucessiva (CINTRA, 2006, p. 130-131).

Os defensores deste modelo o apontam como sendo um dos mais democráticos possíveis, pois entendem que ele aproxima o eleitor do candidato, argumentando que na sua dinâmica se produz a necessidade do candidato buscar fortalecer constantemente os seus laços de proximidade com o eleitor. De acordo com Cintra (2006, p. 130):

O parlamento deve ser um mapa acurado das divisões e tendências da sociedade, reproduzindo-as em seus tamanhos relativos. Para seus propugnadores, ele é mais justo, representativo e atende melhor ao imperativo democrático de dar voz às minorias, do que o princípio majoritário (2006, p. 130).

Todavia, a prudente distinguir o sistema majoritário do sistema proporcional. Enquanto o primeiro privilegia a governabilidade, o segundo se apegá aos valores políticos da representatividade (KLEIN, 2007, p. 25). Neste caso, se o primeiro se preocupa com a capacidade de governar, não priorizando às demandas por abrangência da representatividade, o segundo, em sentido contrário, se apegá prioritariamente a este quesito, colocando em segundo plano a preocupação com a constituição de um "governo forte". No que tange às defesas do voto proporcional em lista aberta, seu maior triunfo é a defesa da fiel obediência à vontade do eleitor.

Entre os fatores que pesam contra este modelo de sistema de voto destaca-se a corrupção decorrente da disparidade econômica entre os candidatos. Os críticos relacionam que o nível de corrupção se eleva quando o sistema de votos se pauta apenas em candidatos, em personalidades da política. Em regra, eles se tornam reféns de seus eleitores e financiadores de suas campanhas que se

tornam cada vez mais dispendiosas. A infidelidade partidária é outro entrave apontado pelos críticos do voto proporcional de lista aberta. Argumenta-se que os partidos políticos não possuem força de coerção suficiente sobre os seus integrantes e, no cenário descrito, o "troca troca" de partidos ajuda a desestabilizar o parlamento. Klein, por exemplo, discorda da plenitude desta linha de argumentação e alerta para a continuidade deste problema em caso de adoção do sistema de lista fechada:

Entre 1985 e 2001, 28,8% dos deputados mudaram de legenda durante o mandato. Esse troca-troca distorce a noção de representação por partidos. A solução, porém, não passa pela alteração do sistema eleitoral. Sistemas de lista fechada também tem a capacidade de incentivar a mudança de sigla, pois um político descontente, cujo nome foi rebaixado ou excluído da lista, pode buscar uma posição melhor na lista de outro partido. (KLEIN, 2007, p. 91).

Para Klein (2007, p. 17), a competição intrapartidária e o individualismo político também são problemas abordados pelos críticos do voto de lista aberta. Alegam que, ao individualizar a campanha, o partido passa a sentir a necessidade de competir internamente por votos, enfraquecendo as suas representações. De modo geral, ao assumir a cadeira no parlamento, o personagem político passa a agir de acordo com as suas perspectivas, deixando de lado o centralismo partidário e a obediência programática. Porém, não há consenso a respeito desta linha de argumentação, sobretudo porque ela é generalizante, não leva em consideração o perfil individual dos partidos políticos inseridos no jogo do poder decisório brasileiro.

Definido isso, a discussão se volta para as propostas partidárias em torno do voto proporcional em lista fechada pré-ordenada e do voto distrital e "distritão". A intenção é descrever as características mais marcantes de cada modalidade de votação, buscando delinear os seus pontos positivos e negativos a partir da visão crítica especializada.

A lista pré-ordenada, apresentada como mecanismo de fortalecimento dos partidos políticos em detrimento do personagem político, é visto por Cristian Klein (2007) em sentido de concordância, uma vez que o autor também entende que ele conduz ao fortalecimento da plataforma partidária em detrimento da escolha de uma personalidade política pelo eleitor. O fortalecimento da disciplina partidária, em tese, fortalece os interesses programáticos da legenda e beneficia o efetivo combate à corrupção e à infidelidade dos agentes partidários.

Segundo Klein (2007, p. 18), o mecanismo de fortalecimento do partido se deve às eleições terem os partidos políticos e não os candidatos legislativos como centro das disputas eleitorais. "*Com relação ao sistema de lista fechada, entretanto, a menos controvérsia. Os modelos confirmam o consenso na literatura de que esses são os sistemas mais refratários ao cultivo da reputação pessoal e os mais incentivadores da reputação partidária*" (KLEIN, 2007, p. 59). Nicolau (2003, p. 219) chama atenção para o fato dos parlamentares que integram o chamado "baixo clero" partidário manifestarem constantemente o desagrado com a possibilidade de ficarem à mercê das elites partidárias, do privilégio oligárquico dos líderes mais destacados nas estruturas dos partidos políticos.

Os defensores da lista fechada também destacam a valorização da disciplina partidária que demarca a identidade dos partidos políticos. Ao tornar o partido a esfera máxima de controle dos parlamentares, as decisões individuais estariam em consonância com as orientações da direção partidária. Se crê na diminuição da corrupção, a acolhida do financiamento exclusivo da campanha somente seria viável em condições de lista fechada, teríamos o fim dos favores aos grandes empresários e outros setores de financiamento de campanhas individuais (KLEIN, 2007, p. 45-69).

Para os críticos, as listas fechadas pré-ordenadas carregam diversos defeitos que justificam a sua não adoção, o principal é a redução do exercício da democracia. Argumentam que ao se retirar a possibilidade do eleitor escolher entre personagens da política, obriga-o a escolher partidos que podem ou não o representar as suas demandas mais específicas, obstruindo as suas possibilidades que se assentam no campos das particularidades que ferem a liberdade democrática de escolha. Seguindo a lógica de poder democrático, com a lista fechada o eleitor perde a prerrogativa de punir os parlamentares que não correspondem às suas aspirações, transferindo aos partidos políticos o poder de aplicar a repreensão (KLEIN, 2007, p. 43-53). Nicolau (2008, p. 135) alerta para a derrocada da *accountability* personalizada, a ligação direta entre o representante e o representado que danifica a formulação de uma representatividade coesa.

Fernando Limonge discorda que a lista fechada atenua a infidelidade partidária associada aos parlamentares eleitos sob os valores do modelo atual de voto. Para ele, a disciplina no contexto brasileiro já é bastante edificada:

Isso é um mito. Simplesmente não é verdade. Os políticos que estão filiados a um partido votam com o seu partido. De 1989 a 1999 ocorreram 675 votações nominais válidas na câmara

dos deputados. Nessas votações, a disciplina média do plenário, observando a indicação do líder partidário e como ele votou, é de 91,8%. Ou seja nove em cada dez parlamentares votam com seu partido. Isso significa que o plenário é plenamente previsível, com base na indicação de seus líderes. (LIMONGE, 2003, p. 465)

Cristian Klein também adverte para o mito de que a lista fechada fortalece os partidos políticos, o "ponto que gostaríamos de ressaltar, no entanto, é que a construção de partidos fortes não passa, necessariamente, pela mudança do sistema eleitoral. Partidos são fortalecidos por regras internas, pertinentes à sua própria organização". (KLEIN, 2007, p. 80). Aqui fica claro que para o autor não haveria um incremento no poder partidário somente com a mudança do sistema eleitoral.

Passando para o sistema majoritário, temos que delimitar o que seria o modelo distrital abordado pelos partidos. Trata-se de um sistema que divide o território nacional em distritos eleitorais, espaços geográficos que podem ser de tamanho de unidades federativas, é o caso do distrito, ou de uma região, os chamados distritos, nos quais seriam eleitos os representantes através de maioria relativa ou absoluta de votos (CINTRA, 2006, p. 129).

A prerrogativa central dos defensores do sistema majoritário é a instrumentalização da governança, ou seja, o aprimoramento do processo decisório na instância legislativa. Sob a égide deste modelo, o executivo não encontraria dificuldades para estabelecer coalizões. Mesmo que o sistema majoritário inclinasse para o bipartidarismo, seguiria a tendência do partido que encabeça o governo federal manter a maioria no Congresso Nacional (KLEIN, 2007, p. 37). Além do mais, o distrito leva ao parlamento candidatos que possuem interesses vinculados ao espaço geográfico que constrói uma responsabilidade em relação ao seu eleitorado (CINTRA, 2006, p. 129). No mesmo entendimento, Defensor do voto distrital, Nicolau (2003, p. 221) esclarece a sua crítica ao sistema de voto proporcional em lista aberta:

[...] determinadas áreas conseguem eleger seus representantes (políticos que tem como base eleitoral o seu domicílio e outros municípios adjacentes) e outros não; algumas conseguem eleger mais de um parlamentar, enquanto outras são incapazes de fazê-lo. Certos municípios populosos apresentam muitos candidatos, mas a dispersão de votos entre eles faz com que nenhum se eleja. De outro lado, alguns municípios menores que apresentam um único candidato acabam elegendo-o (2003, p. 221).

Outra linha argumentativa defendida para a adoção desse sistema se encontra no combate à desfragmentação partidária, criando um obstáculo institucional, o voto distrital, para se buscar a concentração em partidos de grande influência, inibindo a existência dos partidos de aluguel e a fins. Também se enfoca a diminuição dos gastos com campanha, visto que com o espaço geográfico reduzido não haveria necessidade do emprego de grandes quantidades de recursos nas campanhas eleitorais (LAGO; RAMOS, 2012, p. 719-722).

Entretanto, tais afirmativas não encontram respaldos energéticos que consigam se sustentar. Algumas falhas pontuais podem colocar em risco a própria noção de democracia, como apontam Lago e Ramos (2012, p. 723):

Pessoas que vivem nos mesmos espaços têm desejos, expectativas e demandas distintas, ao passo que outras separadas por longas distâncias físicas possuem grande proximidade e afinidade no que diz respeito às opiniões, ideias e projetos de sociedade. Portanto, ao traduzirem tais “visões de mundo” em opções políticas, por exemplo, na hora de escolherem um representante, os eleitores precisam de opções que lhes assegurem a defesa dessas concepções, que lhes são características, acerca da realidade, não a representação de espaços geográficos que já não mais servem como fator de construção de identidades.

Sob este enfoque se coloca em cheque o argumento de que os distritos produziram benefícios ao sistema eleitoral por representarem regiões diminutas. Em particular, esse modelo desfavorece as minorias políticas que somente alcançaram a participação legislativa em função do sistema proporcional de voto. Com o voto distrital, minorias representativas dos negros, indígenas, ambientalistas, GLBTs e evangélicos, por exemplo, teriam maiores dificuldades para se fazerem representar legislativamente. Vale destacar, que em regra, são esses setores minoritários de nossa sociedade que mais demandam atuar no universo da produção de um sistema legal que ainda os negligencia (LAGO; RAMOS, 2012, p.724-725).

No que tange a diminuição de custos das campanhas eleitorais em um sistema distrital, ainda não há pesquisas que comprovem tal lógica argumentativa. A grosso modo, é possível acreditar que quanto mais acirrada fica a disputa em um determinado distrito, maior será a demanda de materiais e ações destinadas a sanar o lapso de votos pendentes, gerando gastos de campanha cada vez maiores.

Em primeiro lugar trata-se, mais uma vez, de algo hipotético. Não existe qualquer estudo que demonstre, por exemplo, relação positiva entre o montante de recursos gastos pelos candidatos e o espaço ao qual ele direciona sua campanha. Ou seja, não há como dizer, por exemplo, que os deputados gastam mais à medida que dispersam geograficamente suas campanhas durante o período eleitoral (RAMOS; LEMOS, 2012, p. 374-375).

Sobre o voto distrital misto, apontado por muitos como a proposta mais razoável para a reforma política brasileira, por entenderem que ele contempla os mais diversos interesses no âmbito legislativo. Klein (2007, p. 18) destaca que esse modelo congrega o que há de melhor nos modelos majoritário e proporcional, relativizando os pontos negativos que atrapalham a adoção de apenas um deles. Prevalece aqui a ideia de que unindo ambos os modelos poderíamos alcançar a satisfação tanto no campo parlamentar, quanto no social.

O sistema funcionaria a partir de dois votos, um majoritário para se eleger um personagem político lotado no distrito e outro partidário para atender a necessidade de eleição de um representante no contexto eleitoral geral. Enzweiler (2008, p. 129) alerta para os posicionamentos críticos à adoção do modelo distrital misto de voto, que apontam deficiências na proporcionalidade adotada e no critério majoritário, enfim, observando que este modelo não absorve apenas o que há de melhor nos dois modelos originais, incorpora o que há de mais negativo também.

### **3. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A reforma política expressa um combate perpétuo entre forças políticas e sociais. Ela envolve interesses que ultrapassam o quadro representativo e adentra em todos os cantos do nosso país. Sua imprudência pode provocar problemas institucionais de dimensões ultra danosas, suplantando liberdades conquistadas duramente conquistadas ao longo dos anos. Entretanto, não existe um sistema político perfeito e muito menos fórmulas que satisfaçam as demandas de todos os setores da sociedade nacional. Conforme salienta Klein (2007, p. 27), não "é possível determinar que um método seja melhor que o outro. Não há sistema eleitoral perfeito, e sim mais ou menos adequados a princípios que se querem ou se devem atender."

Os efeitos esperados quase sempre se chocam com os efeitos concretos, afinal,

é impossível que eles impactem positivamente o todo de maneira homogênea e harmônica. Não há conciliação entre os integrantes da sociedade civil e muito menos das estruturas institucionais que se cruzam para concretizar as reformas em debate (CINTRA, 2006, p. 128). Contemporânea da Constituição de 1988, a bandeira da reforma política não pode ser tomada apenas pelas estruturas formais do processo democrático. O povo, dotado de liberdade e vontade deve se abastecer de informações sobre o tema e participar ativamente do processo de reforma política em curso.

Não é tarefa simples apontar qual seria o melhor sistema eleitoral para se adotar atualmente no Brasil. É evidente que há problemas explícitos que precisam ser corrigidos, mas não podemos ignorar os ganhos de alguns mecanismos que nos permitem, hoje, gozar de uma das maiores democracias do mundo. É importante frisar que a constante manutenção da democracia gera a própria reprodução do seu fortalecimento, isso por si só, deveria ser o parâmetro da reforma política em todas as suas esferas.

De todo modo, não é possível singularizar a análise da reforma política. Nosso sistema político é todo interligado e não são mudanças esporádicas que suprirão as deficiências sistêmicas que todos nós observamos diariamente.

Sendo assim, essa pesquisa se restringe a levantar algumas opções dadas pelos partidos políticos no campo do sistema de exercício do voto e acompanhá-las no seu aspecto argumentativo. Essa disputa que se dá no campo das ideias e dos interesses não envolve um espectro político específico. Não há uma divisão que envolva propostas nos campos da direita e da esquerda partidária, situação essa que pode abrir caminho à uma condição favorável de debate sobre os diversos pontos e temas que envolvem a reforma do sistema político no Brasil.

## **Title: The Vote in front of the Political Reform: Party proposals for a new Brazilian electoral scene.**

### **Abstract**

The 2014 elections were guided by proposals that didn't match the popular will until June 2013, proposals these which headed by an unique desire to reform not just some points of the political model, but all of it. In order to take the concerns and conflicts of civil society at all levels of the political institutions of state power, the political party becomes indispensable for the exercise of representative democracy institution. In the scenario where parties come and go every election, we have both: historical parties, ideologically and programmatically solidified, as the famous rental subtitles, that lead to bargaining and issues that vulgarize the power play and party identity. Presently, the reform of the Brazilian political system is one of the most debated topics in the intellectualized political circles, and in several organized groups of our society. The political parties are central institutions in the course of political reform which apparently became inevitable. In this manner, the electoral rules should be modified with this new political paradigm, such as the maximum and sovereign institution of popular expression, voting. The discussion of electoral models is the goal of this work, not aiming to establish a "perfect" way in the various studied. Basing on national academic output on the subject, discussing favorable and negative points, this article will examine the proposals for reform of the voting system in Brazil with reference to the most relevant political parties in our current game-making decisions.

**Keywords:** Political Reform; Political Parties; Vote.

## REFERÊNCIAS

- AVRITZER, Leonardo; ANASTASIA, Fátima. **Reforma política no Brasil**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.
- BENEVIDES, Maria Victória de Mesquita; VANNUCHI, Paulo; COMPARATO, Fábio Konder. **Reforma política e cidadania**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2003.
- CINTRA, Antonio Octavio. Sistema Eleitoral. In: Leonardo Avritzer; Fátima Anastasia (Org.). **Reforma Política no Brasil**. 1 ed. Belo Horizonte: UFMG, 2006.
- \_\_\_\_\_. Reforma Política: mudando os termos da Conexão Eleitoral. In: Timothy Mulholland; Lúcio R. Rennó (Org.). **Reforma Política em Questão**. 1 ed. Brasília: UnB, 2008.
- ENZWEILER, Romano José. **Dimensões do sistema eleitoral**: o distrital misto no Brasil. Florianópolis: Conceito Editorial, 2008.
- LAGO, Ivann Carlos; RAMOS, Flávio. **O Voto Distrital no Contexto da Reforma Política**: implicações na institucionalidade democrática e no princípio da representação. Recife: Revista Política Hoje, v. 20, n. 2, 2012.
- LIMONGI, Fernando. Mesa voto distrital, voto proporcional e coligações. In: Maria Victória Benevides, Paulo Vanuchi e Fábio Konder (Org.). **Reforma Política e Cidadania**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2003. P. 462 a p. 466..
- NICOLAU, Jairo. Lista Aberta, Lista Fechada. In: Leonardo Avritzer e Fátima Anastasia. (Org.). **Reforma Política no Brasil**. 1 ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.
- \_\_\_\_\_. A Reforma da Representação Proporcional no Brasil. In: Maria Victória Benevides; Paulo Vannuchi; Fábio Konder (Org.). **Reforma Política e Cidadania**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2003. P. 201 a p.224.



Coletânea Interdisciplinar em Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação - Vol. 2

# **PARTE II**

## **EDUCAÇÃO**

SÃO PAULO  
2015



# 5

## CAPÍTULO

### **EXPERIÊNCIAS DE LEITURA DE CRIANÇAS NO CONTEXTO ESCOLAR: O TEMPO COMO ELEMENTO PROMOTOR**

Larovere, Andrea Del <sup>1</sup>; Peres, Selma Martines <sup>2</sup>

<sup>1</sup> Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFG/CAC

<sup>2</sup> Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFG/CAC

\* email: andreadellarovere@yahoo.com.br

## **RESUMO**

Este artigo apresenta um recorte de uma pesquisa de mestrado finalizada no primeiro semestre de 2014, no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFG/RC em que se buscou conhecer as experiências de leitura vividas por quatro alunos, estudantes do quinto ano do ensino fundamental de uma escola municipal da cidade de Catalão – GO, constituídas nos contextos escolar e extraescolar. Trata-se de uma pesquisa do tipo etnográfica, em que foram realizadas entrevistas e observações para constituir a coleta de dados. O embasamento teórico aporta-se nos conceitos de *experiência* em Larrosa (1996; 2002; 2003; 2004) e de *leitura* em Yunes (2003), Soares

(1999), Paulino (2001), entre outros, que auxiliam na compreensão das experiências de leitura. Os resultados da pesquisa sinalizam que a experiência de leitura encontra possibilidades para constituir-se, a partir de alguns elementos promotores, dentre eles o tempo. Nesse sentido, o recorte apresentado neste texto traz a questão do tempo, que se evidenciou como um dos fatores determinantes da constituição da experiência de leitura de crianças do quinto ano do ensino fundamental.

**Palavras-chave:** Experiência de Leitura; Leitura Escolar; Tempo.

Revisado pela Orientadora Selma Martins Peres, contato: selmamartines@uol.com.br

Larovere, Andrea Del; Peres, Selma Martines; "EXPERIÊNCIAS DE LEITURA DE CRIANÇAS NO CONTEXTO ESCOLAR: O TEMPO COMO ELEMENTO PROMOTOR", p. 79-90 . In: Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação da Regional Catalão (2. : 2014 : Goiás) **Coletânea Interdisciplinar em Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação - Volume 2 : Humanidades e Letras**. Anais [livro eletrônico] / organizado por Adriana Freitas Neves, Idelvone Mendes Ferreira, Maria Helena de Paula, Petrus Henrique Ribeiro dos Anjos. São Paulo: Blucher, 2015. ISBN: 978-85-8039-111-4, DOI 10.5151/9788580391114-V2\_Cap5

## 1. INTRODUÇÃO

Esse estudo é o recorte da dissertação de mestrado intitulada “Experiências de leitura de crianças em diferentes contextos”, que partiu da inquietação em conhecer as experiências de leitura vivenciadas por quatro alunos, estudantes do quinto ano do ensino fundamental de uma escola da rede municipal de ensino da cidade de Catalão - GO. O objetivo central da investigação foi conhecer e analisar as experiências de leitura vivenciadas por esses alunos, tanto no espaço escolar como fora dele.

Para investigar a questão das experiências de leitura, foi utilizado o estudo de caso do tipo etnográfico, pautado em André (2005), que observa que esse tipo de estudo permite que se faça ao longo da pesquisa novas descobertas e que se acrescente novos aspectos à problemática, de forma a ampliar as experiências e a permitir que se aprofunde na temática abordada, ou ainda, que se colha pistas para estudos futuros. Para coletar os dados que embasaram a pesquisa, foram realizadas observações participantes no contexto escolar e extraescolar, além da coleta das narrativas que aconteceram através de entrevistas semi-estruturadas (BOGDAN; BIKLEN, 1994)

O aporte teórico baseou-se nos conceitos de *experiência*, de acordo com as análises de Larrosa (1996; 2002; 2003; 2004) e de *leitura*, a partir do estudo das obras de Yunes (2003), Soares (1999), Paulino (2001) e outros. Tais conceitos foram fundamentais para a elaboração do conceito de experiência de leitura que apresento neste texto, trabalhado principalmente por Larrosa (1996).

## 2. EXPERIÊNCIA, LEITURA E EXPERIÊNCIA DE LEITURA

Na etimologia da palavra 'experiência', segundo Larrosa (2004), é possível encontrar significados como: provar, perigo, ou a ideia de prova ou travessia, desta forma, se pode dizer que a palavra experiência nos convida a atravessar, a adentrar o campo do perigo, a correr riscos, enfim, a provar uma travessia perigosa. Larrosa (2004, p. 153) diz que: “Em português se diria que a experiência é ‘o que nos acontece’”. Desta forma, pode-se dizer que a experiência está intimamente ligada ao que acontece, ao que nos atinge, a algo que nos permita experimentar.

Por outro lado, a subjetividade permeia a leitura e, ao ler um texto, o leitor ressitua a leitura colocando-a sob o ângulo de sua historicidade (YUNES, 2003a), porque, conforme Yunes (2003a, p. 10), “[...] quem lê o faz com toda sua carga pessoal de vida e experiência, consciente ou não dela, e atribui ao lido as marcas pessoais de memória, intelectual e emocional”.

Desse modo a experiência de leitura se constitui a partir das situações vividas e interiorizadas que ocorrem de modo distinto em cada indivíduo. Portanto, para Larrosa (2002, p. 27): “Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência.”

A experiência de leitura não segue padrões, normas, mas é motivada por um desejo, uma necessidade, que quando vem ao encontro da busca inconsciente do leitor (PAULINO, 2001) se torna um acontecimento (LARROSA, 1996) marcante e inesquecível e, para que a experiência de leitura se constitua é necessário o encontro entre o leitor e a leitura.

A velocidade dos episódios cotidianos e a necessidade que as pessoas têm de buscar o novo fazem com que não parem suas atividades, e “por não podermos parar nada nos passa.” (LARROSA, 2004, p. 160). Por conta disso, os alunos pesquisados citaram o tempo como um dos fatores condicionantes da experiência de leitura.

Para elucidar a questão do tempo relacionada à experiência de leitura, trago neste recorte situações vividas e observadas principalmente no contexto e que se constituíram em fatores promotores para a constituição da experiência de leitura. O que foi verificado é que além do encontro entre o leitor e a leitura, era necessário tempo para que a leitura se constituísse em experiência.

### **3. EXPERIÊNCIAS DE LEITURA E A QUESTÃO DO TEMPO NO CONTEXTO ESCOLAR**

Para identificar possíveis conexões entre a experiência de leitura nas práticas de leitura realizadas no contexto escolar, foi perguntado aos alunos (Nara, Isabela, Carlos e Vinícius – nomes fictícios) como era o momento da leitura na escola. De acordo com as observações e narrativas, os alunos liam na sala de aula tendo como principal material de leitura os livros didáticos, e a prática de leitura mais utilizada era a silenciosa, feita com os olhos, com os alunos sentados nas carteiras. As leituras para descontração, de livre escolha, ocorriam no final das aulas, nos intervalos ou na hora do recreio, conforme relatou Nara:

Nara: Tem vezes que a professora [deixa ler] quando pegamos um livro. Quando tem duas aulas, ela deixa lermos um pouquinho.

Entende-se que a leitura era realizada para preencher o tempo que “sobrava” nas aulas, ou seja, era utilizada como coadjuvante, e que a leitura

feita no contexto escolar para descontração não era vista como formadora ou auxiliar no processo de aprendizagem. Segundo Carlos, as professoras liam quando não havia outros afazeres, como utilizar o livro didático ou copiar.

Carlos: A professora [de Língua Portuguesa] gosta muito de contar história para nós quando não tem nada para fazer.

O contexto e o tempo escolar não são neutros, pelo contrário, são organizados segundo o que se convencionou como ideal para o ensino e a aprendizagem. Assim, o espaço e o tempo escolar educam e fazem parte da cultura das instituições educativas. De acordo com Soares (1999, p. 21),

[...] a ideia de sistematizar o [...] *tempo* se impunha, ideia que se materializou numa organização e planejamento das atividades, numa divisão e gradação do conhecimento, numa definição de modos de ensinar coletivamente. (grifos da autora).

Nesse sentido, trata-se de espaço/tempo instituído com normas, planejamento e metas a cumprir (SOARES, 1999). O tempo no contexto escolar é também um tempo de cumprir deveres, isto é, sempre há algo a fazer conforme os objetivos pedagógicos. No tempo escolar o “ler por ler” (SOARES, 1999) não se expõe, porque, ao que parece, preconiza-se que toda ação pedagógica deve ser subsidiada por um objetivo também pedagógico, que talvez não ficasse explícito na leitura apenas pelo prazer.

É interessante observar que as leituras que fogem aos fins pedagógicos são permitidas nos momentos de espera. Pode-se ler no tempo da troca dos professores na sala de aula, no tempo livre do recreio, nos momentos finais da aula; é nesse tempo, o de espera, o tempo livre, de ócio, quando não há outros afazeres, que a leitura se desnuda, é dada a ler (LARROSA, 2003). Por conseguinte, os alunos a buscavam nesses momentos, num movimento no qual se configurava o querer ler pelo prazer de ler, ou, no caso do contexto escolar, aguardavam por algo ou alguém, enquanto o corpo ainda necessitava seguir o tempo escolar - quando era preciso sentar e silenciar.

Observou-se no cotidiano escolar que não havia um horário nem um local reservado à leitura. Em suas narrativas os alunos disseram que liam na sala de aula ou no recreio, e que o pátio era um local agradável para a prática da leitura se não houvesse barulho, principalmente no intervalo.

Nesse sentido, observou-se que não havia um espaço ou um horário próprio para a prática da leitura, mas os alunos consideravam importante dispor de um local com as seguintes características:

Nara: Um lugar mais calmo, que não tem muita conversa, tipo uma biblioteca, um lugar mais fresco, confortável.

Vinícius: Um canto igual uma sala, com livros.

Isabela: Devia ter um lugar muito silencioso, para todo mundo vir e ler com calma, aberto na hora do recreio para não ficar atrapalhando a leitura. (grifos meus).

Um local com livros, uma sala de leitura ou uma biblioteca fazia parte do imaginário dos alunos como um bom espaço para leitura. Cabe notar que os alunos requeriam um local reservado, confortável, onde os livros estivessem disponíveis. E, ainda, um local em que se pudesse ler com “calma”, sem ser interrompido pelo colega ou pelo sinal avisando dos afazeres referentes ao tempo escolar.

Talvez a ideia de leitura agradável sem a marcação de um tempo predeterminado dê algumas pistas para a experiência de leitura. O tempo fixo, conforme anunciado nas narrativas, obstrui as possibilidades de experiência (LARROSA, 2002).

Ainda sobre o local da leitura na escola, Carlos descreveu um local mais peculiar, que fosse usado para brincar e ler.

Carlos: Devia [ter] um jardim [...] uma árvore, aí todo mundo sentava. [...] onde era minha sala era só grama, [...] junto com aquela outra sala ainda. Tinha uma árvore bem no meio e todo mundo jogava bola. Na hora do recreio os meninos pegavam a bola [...] e podia ir lá para trás. [...] não tinha esse muro e nem tinha porta nesse porão e você podia rodear a escola brincando. (grifos meus).

Para Carlos, um local gramado com árvore, além de ser um bom espaço para brincar ou praticar seu esporte favorito, o futebol, também poderia ser um bom espaço para ler, espaço que já fizera parte da escola, mas que segundo ele não foi usado para esse fim.

Carlos apresentou alguns vestígios para se pensar a leitura enquanto experiência. Ele falou de muros, portas, portões e porão no contexto escolar. Pensar a leitura na escola talvez exigisse romper esses dispositivos de aprisionamento sob os quais os estudantes - e também professores, gestores e funcionários - vêm vivendo. Cabe observar que:

[...] a escola é uma instituição em que o fluxo das tarefas e das ações é ordenado através de procedimentos formalizados de ensino e de organização dos alunos em categorias (idade, grau, série, tipo de problema, etc.), categorias que determinam um tratamento escolar específico (horários, natureza e volume de trabalho, lugares de trabalho, saberes a aprender, competências a adquirir, modos de ensinar e de aprender, processos de avaliação e de seleção, etc.). (SOARES, 1999, p. 21).

Carlos nos leva a refletir na possibilidade e na liberdade de poder circular por espaços onde não haja paredes, controle, normas e pragmatismos, na possibilidade de ler livremente à sombra de uma árvore, sem a marcação do tempo cronológico e/ou didatizado. A pista dada por Carlos parece dizer que o tempo para a prática da leitura está enredado em práticas fortemente escolarizadas. É importante frisar que não se trata de adotar uma postura espontaneísta contra qualquer ação pedagógica. O que se problematiza são algumas práticas adotadas na escola e repetidas nos contextos extraescolares, que não contribuem para que o leitor tenha experiências de leitura. Nessa perspectiva, cabe não só repensar o ensino da leitura e sua prática, mas também refletir sobre os efeitos desse ensino nos alunos.

Na narrativa de Carlos, pude verificar que ele não considerou a possibilidade de realizar a leitura no horário do recreio, por alguns motivos:

Carlos: [...] ninguém vai querer perder o recreio [...] ainda tem barulho [...] nem compensa você ler, você vai ler e os meninos vão ficar fazendo barulho. (grifos meus).

Para Carlos, ler no momento do recreio significava “perder”. Perder o tempo da brincadeira, tão raro no espaço e tempo escolar. Assim, para ele o tempo da brincadeira não pode ser perdido com uma prática escolar – a leitura. Pensado para equilibrar as tarefas e os compromissos da sala de aula, o recreio é destinado ao divertimento e, nesse tempo, Carlos precisava extravasar, mover seu corpo, brincar. Ele disse que “não compensa ler no recreio” porque seu desejo era se divertir participando da brincadeira e do barulho feito pelos colegas. A brincadeira no pátio era uma das poucas atividades lúdicas na escola e Carlos não queria abrir mão disso, pois para ele leitura não fazia parte da brincadeira no pátio. Além disso, ele justificou que para ler era necessário silêncio e tranquilidade, condições essas que não encontraria no recreio junto a seu grupo de colegas.

Na narrativa de Carlos pôde-se perceber também o desejo de sair da sala para realizar outras atividades, como dar um recado ou ir ao banheiro, ou seja, a distração era importante para ele, uma vez que na sala de aula o que realizava era a cópia. Assim, o aluno buscava subterfúgios que não o amarrassem a essa atividade ou à leitura proposta pela escola (SOARES, 1999). Ao mesmo tempo, se rendia às leituras que lhe traziam o humor, as informações sobre futebol, leituras que poderiam se constituir em experiência, dados os anseios do leitor, a busca e a atemporalidade (LARROSA, 1996) da leitura requerida por ele.

Pode-se dizer que as práticas de leitura que aconteciam no contexto escolar eram em geral realizadas na sala de aula, quando os alunos ficavam sentados nas carteiras, acompanhando com os olhos os fragmentos de texto presentes no livro didático. Essas leituras parecem constituir um fio frouxo, que pode se unir à experiência de leitura, mas que necessita de outros fios como o tempo, a subjetividade, o desejo e a completude para se entrelaçar à experiência.

O que se verificou foi que a leitura realizada na escola, principalmente no ambiente da sala de aula, ocorria nos livros didáticos e com fins pragmáticos. “Em livros didáticos encontram-se [...] fragmentos de textos maiores [...], textos curtos, para que possam ser analisados e estudados em profundidade no tempo limitado imposto pelos currículos e horários escolares [...]” (SOARES, 1999, p. 30). Logo, o tempo escolar/pedagógico faz com que os textos sejam didatizados, trabalhando não o todo, mas parte dele, com o objetivo de observar ortografia, gramática, pontuação, em detrimento do sentido (PAULINO, 2001), da experiência e da formação (LARROSA, 1996). Os indícios de uma experiência de leitura no contexto escolar ficaram reservados a ações de resistência, a partir de subterfúgios criados pelos alunos ou nos intervalos, em que os tempos de espera se revelavam.

O tempo, como condição para que ocorra a experiência (LARROSA, 2002), foi recorrente nas narrativas dos alunos. Sair da sala de aula, onde havia normas e um tempo fixo, era permitir-se experimentar, era dar-se tempo. Ir além da aquisição de informações parece ser o caminho para a experiência de leitura.

Foi possível observar que a leitura nos contextos extraescolares, em geral na casa dos alunos ou de seus familiares (tios, primos, avós), era uma leitura socializante (PAULINO, 2001), despreziosa, realizada quando e como desejavam e, embora fosse marcada pelos traços da escolarização, pois muitos dos materiais de leitura lidos em casa eram provenientes do contexto escolar e de suas práticas, apresentava os fios da afetividade, descontração, ludicidade, em que é possível “ler por ler” (SOARES, 1999) e experienciar a leitura, dadas as condições temporais, particulares e subjetivas da leitura realizada no contexto doméstico.

O tempo da aprendizagem (SOARES, 1999) ou o tempo da leitura são igualmente determinados, e isso não permite que a leitura se constitua em experiência, pois, conforme verificado, o leitor precisa de tempo para que a leitura possa tocá-lo e então se constituir em experiência.

## **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Conforme visto, os alunos expressaram a importância de realizar uma leitura em que a liberdade temporal estivesse presente, a importância de ler, mergulhar na leitura, de modo que o leitor pudesse ler a sua maneira, a seu tempo. Tempo que parece não ser revelado no contexto escolar por conta das tarefas a serem cumpridas. Assim, a leitura parece não se aprofundar, não deixar marcas, dificultando, desse modo, a constituição das experiências de leitura.

Em linhas gerais, a falta de tempo consiste em um dos principais fatores que dificultaram a constituição da experiência de leitura no contexto escolar, principalmente no ambiente da sala de aula. Contudo, foi possível encontrar experiências de leitura que se constituíram no contexto escolar, porém num contexto distinto da dinâmica da sala de aula. Constatou-se que em eventos nos quais se percebeu certa flexibilidade do tempo, que este agiu como promotor das experiências de leitura, dando ao leitor a oportunidade de experimentar a leitura a seu modo, a seu gosto, a seu tempo.

## **Title: Reading experiences of children in the school context: time as a promoter element**

### **Abstract**

This article presents a part of a research finalized in the first half of 2014, the Graduate Program in Education of UFG / RC which we looked for to know the reading experiences that were lived by four students, students of the fifth grade of elementary school at elementary school of Catalão - GO, formed in school and extraescolar contexts. This is a kind ethnographic survey, which interviews and observations were conducted to provide data collection. The theoretical foundation brings are concepts of experience in Larrosa (1996; 2002; 2003; 2004) and reading Yunes (2003), Soares (1999), Pauline (2001), and others, that assist us understand the experiences of reading. Research results indicate that the reading experience is possible to be created, from some elements propellants, among them time. In this sense, the cut presented in this paper brings the issue of time, which was evident as one of the factors that promote the formation of the reading experience for children from the fifth grade of elementary school.

**Keywords:** Reading Experience; School Reading; Time.

## REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.
- LARROSA, J. **La experiencia de la lectura**. Estudios sobre lectura y formación. Barcelona: Laertes, 1996.
- \_\_\_\_\_. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, Universidade Estadual de Campinas, Departamento de Linguística, n. 19, jan./fev./mar./abr. 2002.
- \_\_\_\_\_. Dar a leer...quizá – Notas para una dialógica de la transmisión. In: YUNES, E.; OSWALD, M. L. (Org.). **A experiência da leitura**. São Paulo: Loyola, 2003. p.117-131.
- \_\_\_\_\_. **Linguagem e educação depois de Babel**. Tradução de Cynthia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- PAULINO, G. Pensando a leitura. In: PAULINO, G. et al. **Tipos de textos, modos de leitura**. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001. p. 11-35.
- SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: MARTINS, A. A.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. (Org.). **A escolarização da leitura literária**. O jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- YUNES, E. Leitura como experiência. In: YUNES, E.; OSWALD, M. L. (Org.). **A experiência da leitura**. São Paulo: Loyola, 2003 p. 7-15.



# 6

# CAPÍTULO

## **TECNOLOGIA ASSISTIVA EM SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS. O QUE DIZEM AS PROFESSORAS?**

Reis, Claudinei Vieira dos <sup>1\*</sup>; Flores, Maria Marta Lopes <sup>2</sup>

<sup>1</sup> Programa de Pós-Graduação em Educação, PPGEDUC. UFG/Regional Catalão.

<sup>2</sup> Programa de Pós-Graduação em Educação, PPGEDUC. UFG/Regional Catalão.

\*reis.claudinei@uol.com.br

## **RESUMO**

O objetivo deste trabalho é compreender como tem sido o processo de implementação dos recursos de Tecnologia Assistiva nas práticas pedagógicas das professoras de salas de recursos multifuncionais no sudeste goiano, juntamente a alunos público alvo da Educação Especial. A construção dos dados se deu através de entrevista coletiva, baseada em questões-disparadoras, na perspectiva da pesquisa colaborativa. Treze professoras participaram do estudo. A análise se deu a partir de categorias temáticas com a compreensão de núcleos de sentido. Limites cognitivos e físicos das crianças, ausência de diálogo com a sala regular, incompreensão

sobre o uso de recursos de Tecnologia Assistiva, ausência de formação docente e preconceitos são fatores que limitam as práticas educativas. Por outro lado, avanço pedagógico dos alunos, produção de saberes, apoio multiprofissional, flexibilização do currículo e número reduzido de alunos por sala são possibilidades que garantem práticas educativas eficazes com o emprego de Tecnologia Assistiva.

**Palavras-chave:** Tecnologia Assistiva; Salas de Recursos Multifuncionais; Pesquisa Colaborativa

Revisado pela Orientadora Maria Marta Lopes Flores, contato: [mmlopeslores@brturbo.com.br](mailto:mmlopeslores@brturbo.com.br)

Reis, Claudinei Vieira dos; Flores, Maria Marta Lopes; "TECNOLOGIA ASSISTIVA EM SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS. O QUE DIZEM AS PROFESSORAS?", p. 91-110 . In: Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação da Regional Catalão (2. : 2014 : Goiás) **Coletânea Interdisciplinar em Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação - Volume 2 : Humanidades e Letras**. Anais [livro eletrônico] / organizado por Adriana Freitas Neves, Idelvone Mendes Ferreira, Maria Helena de Paula, Petrus Henrique Ribeiro dos Anjos. São Paulo: Blucher, 2015. ISBN: 978-85-8039-111-4, DOI 10.5151/9788580391114-V2\_Cap6

## 1. INTRODUÇÃO

As salas de recursos multifuncionais (SRMs) são dispositivos da legislação brasileira implementadas através da Portaria Normativa nº 13, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007a) e têm por finalidade atender os alunos público alvo da Educação Especial (PAEE), matriculados na rede de ensino regular. Estes espaços se inserem, enquanto estratégia pedagógica da escola numa perspectiva inclusiva, como serviço não substitutivo à escolarização, de natureza complementar e suplementar, tendo como prerrogativa a superação das lacunas e carências pedagógicas que ocorrem nas classes regulares.

Nas SRMs encontramos um arsenal de equipamentos, denominados Tecnologia Assistiva (TA) que, de forma bastante ampla, compreendem uma série de recursos (financeiro, material ou humano), serviços e estratégias, cujo objetivo é proporcionar ou ampliar as habilidades funcionais do indivíduo, sua capacidade de comunicação, a mobilidade, o domínio do ambiente que cerca a pessoa e outros (BRASIL, 2007b), possibilitando seu empoderamento, promovendo vida independente e inclusão.

Esse conjunto de dispositivos e serviços é utilizado pelos professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE), em SRMs, para ampliação de ações pedagógicas voltadas aos alunos PAEE. O uso de recursos pedagógicos que facilitem o processo de aprendizagem tem sido largamente utilizado nas salas de aula e, como objetos que favorecem o processo ensino-aprendizagem, são definidos por Cerqueira e Ferreira (2000) da seguinte forma:

Recursos didáticos são todos os recursos físicos, utilizados com maior ou menor frequência em todas as disciplinas, áreas de estudo ou atividades, sejam quais forem as técnicas ou métodos empregados visando auxiliar o educando a realizar sua aprendizagem mais eficientemente, constituindo-se num meio para facilitar, incentivar ou possibilitar o processo ensino-aprendizagem (CERQUEIRA; FERREIRA, 2000, p. 01).

Em se tratando de alunos PAEE, o uso de instrumentos pedagógicos adquire importância ainda maior, pois representam a diferença entre o aprender e a invisibilidade na sala de aula – afinal, o conceito de inclusão não deve ser entendido apenas como ato de convivência. Goffredo (1999) reafirma a necessidade da escola se transformar em um espaço que atenda à diversidade e que não se tolere atitudes de segregação, onde a criança, mesmo estando presente fisicamente naquele espaço, continua orbitando à margem do processo educativo.

Assim, considerando a complexidade que envolve o trabalho docente nas SRMs, o professor de AEE tem diante de si um gigantesco desafio – conhecer e dominar os diferentes (e inúmeros) dispositivos de TA disponíveis tanto nas SRMs, quanto no mercado, a fim de prescrevê-los de forma pertinente durante o atendimento ao aluno PAEE. Nesta vertente, procurou-se neste estudo identificar os diferentes critérios utilizados pelos professores no processo de implementação da TA nas atividades pedagógicas, no que diz respeito à identificação da necessidade apresentada pelo aluno, os critérios utilizados para a seleção do recurso, avaliação quanto ao uso do dispositivo pelo aluno, além do acompanhamento do mesmo.

## **2. OBJETIVO GERAL E ESPECÍFICOS**

- Compreender como a TA tem sido empregada pelas professoras de AEE contribuindo na escolarização dos alunos PAEE nas SRMs no sudeste goiano.
- Identificar os critérios utilizados nas práticas pedagógicas das professoras de AEE para implementação de TA, identificação das necessidades do aluno, seleção do recurso e avaliação quando aos usos feitos por ele.

## **3. METODOLOGIA**

O presente texto é um recorte temático de pesquisa, vinculada ao Projeto Observatório Nacional de Educação Especial (Oneesp), da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa de Seres Humanos da mesma Instituição, Pareceres nº 291/2011 e 382/2011 (MENDES, 2010). Em nível local, a pesquisa integra o Projeto Observatório Catalano de Educação Especial (Oceesp), da Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão. As atividades realizadas fazem parte do NEPPEIn – Núcleo de Estudos e Pesquisas em Práticas Educativas e Inclusão.

Utilizou-se para a pesquisa, uma amostra da fala de treze professoras, que atuavam no ano de 2012 nas SRMs da rede estadual de ensino de Catalão/GO e cidades circunvizinhas, jurisdicionadas à Subsecretaria de Educação de Catalão. Na tabela a seguir, observamos quais são os municípios jurisdicionados a esta Subsecretaria, assim como a quantidade de professoras da rede pública estadual de ensino desses municípios. O tempo de experiência e atuação das professoras na educação varia de 01 ano a 29 anos e na Educação Especial de 06 meses a 11 anos.

**Tabela 01: Municípios e Professoras de SRMs do Sudeste Goiano**

MUNICÍPIO	PROFESSORAS DE SRMS. ANO DE 2012
ANHANGUERA	0
CAMPO ALEGRE DE GOIÁS	1
CATALÃO	8
CORUMBÁIBA	0
CUMARI	1
DAVINÓPOLIS	0
GOIANDIRA	1
NOVA AURORA	0
OUVIDOR	1
TRÊS RANCHOS	1
TOTAL	13

Fonte: Fichas de Identificação do Oceesp (2012).

Os encontros com as docentes ocorreram nas instalações da UFG/Regional Catalão e seguiram uma agenda pré-estabelecida mensalmente. Seguiu-se ao preenchimento de Fichas de Identificação para prévio levantamento de informações, como formação inicial/continuada, tempo de atuação, listagens do número de alunos/deficiências, dentre outras.

Por se tratar de um grupo numeroso, optou-se pela entrevista coletiva, seguindo um roteiro semiestruturado com questões-disparadoras. As atividades foram gravadas em áudio e vídeo e seu conteúdo foi transcrito na íntegra como é orientado por Manzini (2004). Para os propósitos deste texto, entretanto, os trechos transcritos sofreram correções gramaticais. As participantes foram identificadas a partir de codinomes para resguardar o anonimato.

A dinâmica das entrevistas se pautou nas concepções da pesquisa colaborativa (IBIAPINA, 2008); nesta metodologia, o professor não era visto apenas como objeto de pesquisa, mas integrava-se como sujeito ativo e participante, em um processo de trocas intersubjetivas de conhecimentos e atitudes individuais ou coletivas. Como resultado desta interação, houve o desenvolvimento de alternativas de comunicação entre as docentes, realização de tarefas comuns e concretização de soluções na resolução de problemas da escola.

## 4. RESULTADOS/ANÁLISES

A *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (PNEE-EI), elaborada pelo MEC (BRASIL, 2008), ao definir o aluno PAEE como sendo aquele que apresenta deficiência de natureza física, intelectual ou sensorial, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação, orienta que ele deve receber o AEE, entendido como uma modalidade da Educação Especial (EE), perpassando todos os níveis educacionais, atendendo às especificidades destes alunos.

Pensando nesses aspectos, as colaboradoras foram indagadas sobre o planejamento de suas aulas envolvendo os recursos de TA, apontando as diferentes estratégias e critérios utilizados para a escolha/inserção de um determinado dispositivo nas atividades pedagógicas. Algumas educadoras apontaram o seguinte:

[...] o critério que eu levo em conta é **individualizar o aluno, procuro sondar o que ele precisa, necessita, quer aprender** e dali eu começo a interagir a tecnologia com ele: se ele **gosta mais de computador, se ele gosta mais de historinhas de DVDs, músicas folclóricas de DVD** junto com atividade do computador. [...] Levar em conta **o que ele gostaria, precisaria, necessitaria** naquele momento (Michele. Grifos nossos).

[...] Eu procuro incluir a Tecnologia Assistiva **de acordo com aluno. Dependendo do aluno, você trabalha uma questão e com o outro não**, porque tendo duas crianças que são mais cognitivas, se trabalha a questão da coordenação motora. (Érica. Grifos nossos).

Os relatos destacados trazem como ponto de confluência em seus critérios, os interesse e predileções do aluno; as professoras recorrem a expressões como *individualizar, sondar, precisa, de acordo com*, necessita e que tais termos são significativos se se pretende pôr em movimento ações escolares inclusivas. Essas ações exigem, por parte dos professores, uma nova forma de pensar e enxergar seus alunos – eles são diferentes entre si e são únicos na maneira como aprendem e raciocinam.

Beyer (2013) frisa que todas as crianças, não apenas aquelas que apresentam alguma limitação ou deficiência são especiais; desta maneira, a abordagem pedagógica escolhida pelo docente deve ser organizada de forma a contemplar as distintas capacidades dos alunos, alcançando uma heterogeneidade desejada. É possível perceber essa preocupação no relato da professora Érica:

[...] Por exemplo, uma criança não dará conta de pegar um jogo se o papel for muito liso. Então, temos que **engrossar** aquele jogo. Trazer **jogos adaptados** para que ele possa **conseguir pegar**. Então, tudo isso é levado em conta, observar os critérios: o que pode, o que ele dá conta, o que ele não dá conta (...) É planejado dessa forma. Por exemplo:  **você não pode usar um recurso que a criança não dá conta de manusear** (Érica. Grifos nossos).

Cabe à docente prever as dificuldades que seus alunos encontrarão ao manusear os materiais disponibilizados em seus planos educativos. Desta forma, é essencial adaptar o recurso, tornando-o acessível à criança que possui, por exemplo, alguma dificuldade motora. Este cuidado demonstrado pela professora acima com seus alunos está em consonância com o que diz o artigo 18, da Resolução nº 02/2001 (BRASIL, 2001) sobre as competências necessárias ao professor de AEE. São elas:

- I – perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva;
- II - flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem;
- III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais;
- IV - atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial (BRASIL, 2001, p. 05).

Desta maneira, ao observar as particularidades de seus alunos, tendo o cuidado de oferecer ao educando diversas opções de TA – nas palavras da docente, o que ele “dá conta” – até identificar o que melhor se ajusta à sua condição, suas possibilidades e necessidades individuais, a professora auxilia seu aluno a vencer as barreiras e a atuar positivamente nas atividades do cotidiano escolar.

Manzini (2005) destaca ser fundamental a experimentação do recurso que a criança irá utilizar, possibilitando novas adaptações e permitindo ao professor avaliar como a TA está contribuindo na superação das dificuldades de aprendizagem do aluno. Desta forma, para a correta implementação de um recurso de TA, o professor de AEE pode se guiar a partir de instrumento proposto por Manzini e Santos (2002), com etapas que se completam e complementam para se atingir a eficácia necessária.

O fluxograma a seguir, demonstra os sete passos a serem seguidos:



**Fluxograma 01: Etapas para desenvolvimento da TA.**

Fonte(s): MANZINI; SANTOS, 2002.

Segundo Braccialli (apud SANSKO, 2013, p. 17), após a implementação do recurso na rotina pedagógica da criança, alguns elementos podem indicar se o dispositivo, de fato, cumpriu a meta estabelecida. Assim, o professor deve estar atento ao seguinte: a) o dispositivo empregado não encoraja ou exige que o educando execute movimentos inapropriados; b) sua utilização não depende de uma grande quantidade de força física; c) seu uso deve proporcionar segurança e conforto para o educando; d) sua confecção deve primar pelo baixo custo, porém, com alta capacidade de resolução das necessidades do usuário; e) exigir manutenção mínima e facilidade de manuseio; f) ser personalizado às necessidades do usuário; g) possuir durabilidade; h) ter boa aceitação social ou invisibilidade relativa.

Ainda a respeito da questão da seleção e estratégias utilizadas para a escolha da TA nas SRMs, a docente Wanda aponta algumas de suas impressões:

[...] Eu tenho uma aluna com baixa visão. Então, eu tenho que sempre trabalhar Tecnologia Assistiva com ela. Procurar algumas ferramentas para poder trabalhar, como a lupa, a lousa. Para melhorar para ela. E meu aluno cadeirante também precisa trabalhar com engrossador de lápis, às vezes com lupa, com as placas de comunicação alternativa (Wanda. Grifos nossos).

De acordo com a colaboradora, a seleção e inserção de recursos de TA em seus planejamentos tem se mostrado o diferencial na aprendizagem de seus alunos. Sem a utilização da lupa, a aluna com baixa visão enfrentaria enormes dificuldades para executar as tarefas propostas, como por exemplo, a leitura de textos. O mesmo ocorre com o aluno cadeirante que necessita empunhar o lápis com o corpo engrossado por algum tipo de material. Nesse sentido, a TA emerge como uma área do conhecimento que tem se destacado pelas possibilidades de propiciar maior independência, qualidade de vida e inclusão social.

Bersh (2006) orienta que quando tratamos do aluno que frequenta as SRMs recebendo atendimento especializado, verificamos que a correta disponibilização de recursos de TA para desempenhar atividades ultrapassa o simples ato de “fazer” o exercício pretendido, da mera rotina escolar. A instrumentalização do educando aumenta-lhe a capacidade de executar suas tarefas, possibilita seu empoderamento, além de apontar caminhos para que ele faça do seu “jeito”.

Sobre a inserção de um recurso de TA nas atividades das SRMs, a educadora Wanda faz, ainda, a seguinte asserção:

[...] os critérios que eu levo em conta são justamente [...] para **facilitar para eles** [refere-se à aluna com baixa visão e aluno cadeirante] **porque em inúmeras vezes eles não têm acesso a um determinado conhecimento porque eles precisam de uma ferramenta a mais do que os outros alunos.** [...] Quando eu planejo as aulas, já planejo com a Tecnologia Assistiva como sendo uma das ferramentas que eu vou utilizar para alcançar as expectativas de aprendizagem que eu vou traçando para eles. (Wanda. Grifos nossos).

A educadora aponta nesse trecho uma discussão muito válida que tem permeado as pesquisas sobre inclusão, de um modo geral: como programar de forma coerente e organizada as etapas do trabalho escolar visando atender os alunos PAEE, ressaltando-se suas especificidades? Acerca do entendimento sobre planejamento, concordamos com Menegola e Sant’Anna (2001) ao afirmarem que:

Planejar o processo educativo é planejar o indefinido, porque educação não é o processo, cujos resultados podem ser totalmente pré-definidos, determinados ou pré-escolhidos, como se fossem produtos de correntes de uma ação puramente mecânica e impensável. Devemos, pois, planejar a ação educativa para o homem não impondo-lhe diretrizes que o alheiem. Permitindo,

com isso, que a educação, ajude o homem a ser criador de sua história (MENEGOLA; SANT'ANNA, 2001, p. 25).

O aluno PAEE, destaca Kaufmann-Sacchetto et al. (2011), enfrenta cotidianamente as barreiras da limitação, de naturezas diversas – físicas, motoras, neurológicas, sensoriais, atitudinais, arquitetônicas, entre outras – e que a superação desses limites só se dá, respeitando-se as particularidades na aprendizagem de cada aluno, favorecendo a adaptação do currículo, a elaboração de planejamentos criativos, no ajuste das atividades curriculares às condições do aluno.

A esse respeito, Beyer (2013) enfatiza:

Pode-se pensar, assim, na formulação do currículo para os alunos com necessidades educacionais especiais numa base comum aos demais alunos, já que o princípio da educação inclusiva é não alijar ninguém das condições gerais de progressão escolar. O currículo não sofre alteração fundamental, porém as características de aprendizagem dos alunos com necessidades especiais são, sem dúvida levadas em conta (BEYER, 2013, p. 69).

Desta maneira, quando a professora Wanda insere recursos de TA em seus planejamentos, com toda certeza, ela não tem a intenção de “facilitar” a aprendizagem, em um sentido de esvaziamento dos objetivos propostos, mas numa perspectiva que signifique novos desafios cognitivos ou retornos ao conteúdo aprendido. Deve considerar, então, diversas situações: o ritmo que seus alunos aprendem, os níveis de abstração ali envolvidos, os alcances possíveis da aprendizagem de cada um deles.

Santos e Santos (2007) frizam que o planejamento é o ponto de partida para tomada de decisões dos professores, numa visão crítica e transformadora da sociedade. Os autores mencionados afirmam que “(...) ao considerar as situações reais, o ambiente, os contextos em que a escola está inserida, o professor pode criar e recriar sua didática, de modo a utilizar o planejamento como oportunidade de refletir sobre sua prática” (SANTOS; SANTOS, 2007, p. 05).

Outros destaques interessantes sobre o planejamento das atividades com TA e sua aplicação prática apresentam-se nos trechos seguintes:

(...) primeiro, eu mostro o que nós vamos trabalhar. (...) Depois, eu apresento todo material. O que eu vou trabalhar primeiro ou não é

indicado por ele. Eu tenho uma regra com eles: computador somente depois que a gente fizer essas outras atividades, porque senão eles se negam a fazer uma atividade de atenção ou psicomotora. (Isabela. Grifos nossos)

[...] eu coloquei uma estante com os materiais. E os alunos escolhem. O aluno todo dia escolhe um jogo que ele gosta e eu falo: vamos jogar, mas em outra aula a gente estuda, depois a gente brinca [...] (Érica. Grifos nossos)

[...] Então o que eu faço? A gente faz um combinado. O dia que eles tomaram os remedinhos, [estão] bem comportadinhos, nós fazemos o que programamos. Isso tem dado certo. Outras vezes, a gente vê que o clima não está naquela situação. (Sandra. Grifos nossos).

Como percebemos, é importante para o processo de escolarização do aluno PAEE que o conteúdo seja contemplado. É preciso haver uma íntima relação entre os trabalhos desenvolvidos nas SRMs e o que se realiza nas classes regulares. As sessões de entrevista coletiva deixaram bastante evidente o uso constante que se tem feito de jogos e brincadeiras lúdicas. Os relatos das professoras enfatizam estas questões: um dia o aluno “brinca”, no outro “estuda”; o recurso pedagógico tem sido usado como passatempo.

Visto por este prisma, a escolha de jogos pelo aluno, apenas partindo de preferências individuais, esvaziada de propósito, não contribuirão para o desenvolvimento cognitivo do educando. Não estamos negando que existam as especificidades de ensino e que estas devem ser contempladas no Plano de AEE, exigindo do professor atenção especial e esmero ao selecionar o recurso. A crítica recai sobre o uso constante e indiscriminado de jogos e brincadeiras lúdicas desconexas no contexto escolar. Desta forma, o que se depreende é que, ao invés de caminharem juntas, tanto salas regulares quanto SRMs traçam caminhos separados.

Figueiredo e Manzini (2002) ressaltam que, para um recurso pedagógico utilizado em EE se diferenciar de quaisquer outros objetos ou procedimentos é preciso que: 1) não se trate apenas de um mero brinquedo, mas que o aspecto de concretude (caráter manipulável) que ele proporciona, possibilite desenvolver no aluno seu potencial de interação, descoberta e compreensão do mundo; 2) indubitavelmente, o recurso deve estar situado dentro de uma situação de aprendizagem, atrelado a objetivos pretendidos.

Outro destaque no relato das professoras diz respeito à clara negociação entre as docentes e seus alunos, em relação à execução das atividades

pedagógicas. As regras são estabelecidas de forma bastante pontual: primeiro o aluno se dedica às “tarefas” escolares e, em seguida, virá a “diversão”. A professora Isabela deixa evidente o “combinado”: a utilização do computador (nesse caso, como recreação) ocorrerá somente depois da “atividade” (nesse caso, sinônimo de obrigação). A docente Érica também explicita as regras para utilização dos recursos: num momento, se “brinca” e no outro, se “estuda”.

Não se pode negar que o caráter lúdico de muitas atividades contribui para estimular o desenvolvimento das habilidades da criança, na aquisição de estratégias de ação e adaptação, na estimulação das aptidões físicas, mentais e emocionais. Segundo Kaufmann-Sacchetto et al. (2011),

No ato de brincar é que a criança, de forma privilegiada, apropria-se da realidade imediata, atribuindo-lhe significado, desenvolvendo a imaginação, emoções e competências cognitivas e interativas. E os brinquedos são os instrumentos que fazem com que as crianças compreendam que o mundo está cheio de possibilidades, pois estes são ferramentas que permitem simbolizar os dilemas e dicotomias do cotidiano (KAUFMANN-SACCHETTO et al., 2011, p. 29).

Todavia, é importante ressaltar, que o caráter lúdico deve vir acompanhado de propósitos educacionais, direcionados para uma aprendizagem significativa. O ato de brincar, como elemento motivador, não deve ser encarado como simples “recompensa” pelo aluno ter feito a “obrigação” ou, ainda, como estratégia para controle disciplinar. A missão do educador nesses casos não é certamente a de facilitar, tampouco diminuir as barreiras de acesso para o aluno PAEE, mas direcionar, intervindo educacionalmente: propiciando os espaços, adaptando e fornecendo as ferramentas para que o educando sistematize os conhecimentos em processo de aquisição e os já adquiridos.

Certamente, a proposta apontada não é deixar a criança abandonada à sua própria sorte, tampouco superprotegê-la. O intento do professor é de propiciar um ambiente de aprendizagem em que o educando tenha a oportunidade de desenvolver atividades vinculadas às suas habilidades. Kleina (2011) também frisa que compete ao professor mediador desafiar a criança PAEE, estimulando-a para que ela encontre as soluções e trilhe seus próprios caminhos. Só assim estará, de fato, ajudando-a a crescer em direção a sua autonomia.

Além disso, a professora Sandra destaca que o AEE ocorre quando as crianças estão medicadas – ou seja, “comportadinhas” – numa situação de pretensa normalidade. Apesar de questões envolvendo diagnósticos e prescrição de fármacos não fazerem parte do escopo deste texto, é importante destacar que

muitas vezes, as necessidades dos alunos não são evidenciadas na elaboração das estratégias pedagógicas, levando em conta que inúmeros medicamentos podem provocar reações adversas, como: agitação ou sonolência na criança.

Outra questão apontada pelas docentes refere-se ao passo nº 06, do fluxograma proposto por Manzini e Santos (2002), relativo ao processo de avaliação dos recursos utilizados em suas práticas pedagógicas. Questionadas sobre como procedem ao avaliarem o uso da TA, algumas professoras destacam:

[...] eu apresento [os jogos] para eles. Se ele não quer aquele [imitando o aluno] “Ah, mas isso hoje não, tia.” “Então vamos escolher outro que você deseja”. É dessa forma. Mas geralmente eu já levo. Hoje nós vamos trabalhar com isso. Já coloco lá em cima o material. Então quando acontece de não dar o resultado, de não dar certo, eu deixo, eu proponho para que a criança escolha o que quer fazer (Tânia. Grifos nossos).

[...] A gente faz o planejamento da utilização. Se deixar eles vão usar só aquilo que eles têm conhecimento (Sandra. Grifos nossos).

Se atentarmos para os trechos apontados nos relatos acima, verificamos que a avaliação do recurso de TA baseia-se a partir da vivência empírica: o que “dá certo” ou a simples troca/substituição do recurso. No primeiro relato acima é possível perceber que o aluno que utiliza o recurso não participa da escolha ou, quando o faz, não obedece a nenhum critério pedagógico, exceto a predileção. No caso apresentado pela professora Sandra, ocorre situação semelhante, em que a seleção do dispositivo parte das escolhas da própria docente.

Lourenço (2013) pontua o processo de avaliação para inserção dos recursos de TA, levando em conta os seguintes aspectos: o usuário/aluno, o ambiente, a tarefa e o recurso. A avaliação, segundo Bersh (2009) tem em vista os seguintes aspectos:

- Dificuldades enfrentadas pelo aluno na realização da tarefa pretendida (por conta de sua condição física e funcional);
- Barreiras impostas pela forma como a atividade educacional foi programada e apresentada;
- Barreiras impostas pelo tipo de ferramentas comumente utilizadas pelos demais alunos para realização da tarefa estudada;
- Ambiente físico inadequado (estrutura arquitetônica, som, iluminação, temperatura, tipo de mobiliário, disposição de utensílios e mobiliário, recursos para adequação postural, outros...)

- Barreiras impostas pela falta de conhecimento e envolvimento da comunidade escolar e família sobre Tecnologia Assistiva e sua aplicação na educação;
- Subutilização do recurso de Tecnologia Assistiva já utilizado pelo aluno e necessidade de formação para ampliar sua competência operacional e funcional do recurso;
- Necessidade de atualização e ajuste no recurso já utilizado pelo aluno;
- Investigação sobre as habilidades do aluno, no que diz respeito à sua condição física e funcional, a serem aproveitadas e potencializadas com o uso de Tecnologia Assistiva;
- Estrutura e recursos já disponíveis na escola e que poderão ser utilizados no projeto de Tecnologia Assistiva para o aluno em estudo;
- Conhecimentos e envolvimento positivos da comunidade escolar e família; (BERSH, 2009, p. 2010).

A avaliação dos recursos de TA deve responder à seguinte questão: a introdução do dispositivo de TA na rotina do aluno com deficiência promoveu melhores condições na sua aprendizagem no contexto determinado? Ressaltamos, novamente, que a introdução da TA visa oportunizar e ampliar a participação do aluno PAEE nos objetivos de aprendizagem traçados. Diante disso, vejamos o que as professoras Ana e Tânia apontaram em seus destaques:

[...] Dá certo? **Sim, na maioria das vezes.** Quando não dá certo, o meu plano é flexível. Se não dá certo agora, daqui a pouquinho pode dar. Se não dá certo hoje, amanhã pode dar. Se não dá certo amanhã, eu planejo, eu vou bolar algo diferente. Uma hora, eu vou conseguir com aquele aluno, eu vou mudar meu procedimento. É isso (Ana. Grifos nossos).

[...] **Eles têm boa aceitação.** [...] é muito raro alguém chegar e falar: “Mas de novo isso aqui?” É principalmente com os jogos. **Porque quase toda aula minha a gente trabalha com os jogos.** E quando eu não trabalho [os alunos perguntam]: “Tia, mas hoje nós não vamos usar os jogos?” [ou] “Tia, hoje nós não vamos usar o caderno?” **Porque eu divido a aula no caderno e em jogos, atividades fora do caderno. Dessas, xérox.** Mas eles gostam das atividades. Eles têm boa aceitação (Tânia. Grifos Nossos).

Segundo a professora Ana, o resultado positivo de um plano se dá a partir do momento em que se consegue aplicar as atividades, mesmo que se repitam inúmeras vezes, em dias alternados. Manzini e Santos (2002), ao elaborarem o fluxograma de avaliação de TA, explicitam no sexto passo que a avaliação pressupõe considerar que o recurso escolhido atende ao desejo do aluno naquele momento, verificando se o objeto facilitou a ação do educando.

O professor de AEE também deve estar ciente de que um projeto de intervenção de TA parte sempre de uma necessidade de ordem funcional, de uma demanda que o aluno apresenta, podendo o projeto fracassar, sendo necessário retomar o processo e verificar por novas adequações. Ao final dos atendimentos, os objetivos educacionais traçados pela professora foram alcançados? Os recursos disponibilizados naquela aula cumpriram com sua função e melhoraram o aspecto pedagógico dos educandos? Nesse ponto, a barreira não está na ausência de formação/conhecimentos sobre aplicação de TA na educação?

De acordo com o fluxograma de Manzini e Santos (2002), o acompanhamento dos recursos de TA deve vir precedido das adequações que se fizerem necessárias. Com o passar do tempo, o recurso pode se tornar ineficiente, surgirem outras possibilidades no mercado, materiais mais leves/resistentes podem ser disponibilizados. A este respeito, vejamos o que a professora Wanda relatou ao grupo:

Eu uso muito os computadores com ela [aluna com baixa visão], mas no sentido de fazer atividades na digitação porque o LINUX tem esse programa de digitação. Ela usa muito, mas [para] pesquisa [ou] ela usar a internet, para ela usar para pesquisa é complicado, por isso, **apesar de ter o ampliador de tela é complicado pra ela não tem funcionado** não, mas utiliza muito e ela tem muita vontade. [...] Ampliador de tela, ampliador de atividades ela tem também, a régua de ampliação ela utiliza na sala de aula. Ela utiliza aquela reguazinha de ampliação, mas só que não anda tendo efeito para ela mais. Esse recurso para ela não tem ajudado muito, mas ela tem em sala para ela usar (Wanda. Grifos nossos).

A professora Wanda destaca o uso que sua aluna faz de alguns equipamentos e complementa que alguns desses recursos já não desempenham a função esperada ou estão aquém do que a educanda necessita. Conforme Bersh (2006) tem apontado, o professor deve acompanhar de perto o uso do recurso; é ele o responsável, em parceria com o professor do ensino comum, em fazer os

primeiros apontamentos e demanda de TA na escola.

Se o recurso já não produz mais efeito, é mais que necessário a substituição por outro recurso adaptado à condição da aluna. Caso contrário, a aluna continuará a frequentar as aulas portando um recurso que não atende às suas exigências, causando desconforto e frustração, já que não possibilita a autonomia almejada.

## 5. CONCLUSÃO

Pensar na existência de pluralidades nas aprendizagens dos alunos é fator determinante para a implementação dos recursos de TA em sala de aula. Essa perspectiva é largamente defendida por pesquisadores como Bersh (2006, 2009) e Galvão Filho (2009), que frisam a importância de envolver profundamente o usuário/aluno e sua família, observando seu histórico, suas necessidades e desejos particulares, minimizando as possibilidades de rejeição ou inadequações do recurso.

Especialmente nas SRMs, os equipamentos de TA facilitam a compreensão de conceitos abstratos, reforçam conhecimentos apreendidos, além da ludicidade própria destes elementos, pertinentes ao público de crianças e adolescentes por cativarem sua atenção. Além do mais, ao ofertar um recurso para aprendizagem, o docente motiva o aluno, despertando seu interesse e curiosidade, estimulando sua imaginação.

O professor das SRMs deve atentar-se para a seleção da melhor adaptação, após avaliação minuciosa do aluno e de suas potencialidades, entendendo que cada indivíduo possui necessidades únicas e cada caso deve ser estudado com muita atenção. Mas a adaptação, alerta Manzini (1999), deve se dar de maneira adequada, não eliminando os propósitos a que se destina o recurso, possibilitando acessibilidade e favorecendo o ensino, na premissa única de contribuir para o aprendizado do aluno.

Em contrapartida, não basta apenas a criança estar matriculada e presente na escola regular, convivendo com outras para suprir suas necessidades educacionais. Da mesma forma, apenas frequentar as SRMs também não é garantia de que estejam aprendendo, se a aprendizagem – que é o elemento essencial nesta equação – não for contemplada. De nada adianta disponibilizar um recurso de TA na mão do educando, se o professor não tiver formação adequada para mediar seu uso, tornando-o operacional e funcional. Ao invés da TA propiciar a aprendizagem, eliminando barreiras, seu uso inadequado pode, por fim, gerar novos empecilhos.

Ao educador – e aqui nos referimos especialmente ao que atua nas SRMs – cabe um olhar diferenciado ao prescrever um determinado recurso de TA, a fim de identificar as necessidades e demandas do educando. Segundo Kleina (2011),

É imprescindível fazermos uma avaliação da pessoa que irá utilizar o recurso, para que seja definida a Tecnologia Assistiva mais adequada e que lhe traga benefícios significativos. Muitas vezes, ainda é necessário que façamos algumas modificações, personalizando o recurso às características singulares de cada indivíduo (KLEINA, 2011, p. 35).

É essencial que o aluno seja participante da escolha do dispositivo de TA, já que o recurso destina-se exclusivamente a ele, dando-lhe a possibilidade de indicar as adequações que deverão ser necessárias. Em se tratando de público composto, em sua maioria, por crianças, é bastante comum a possibilidade de rejeição inicial, sendo importantes os estímulos positivos, demonstrando os ganhos de habilidades que o recurso pode proporcionar.

O anseio é que os recursos de TA, utilizados nas SRMs, proporcionem ao aluno PAEE condições no sentido de ampliar ou promover o desempenho das atividades necessárias e, assim, garantir oportunidades igualitárias de participação nas relações sociais.

## **Title: Assistive Technology in Multifunction Resource Rooms. What the teachers say?**

### **Abstract**

The objective of this work is to understand how the process has been the implementation of Assistive Technology Resources in the pedagogical practices of teachers of multifunctional resources rooms in southeast Goiás, along the target audience of Special Education students. The construction of the data was from the news conference, issues-based triggering, in the context of collaborative research. Thirteen teachers participated in the study. Data was analyzed from thematic categories with the understanding of meaning units. Cognitive and physical limitations of children, lack of dialogue with the regular room, misunderstanding about the use of Assistive Technology resources, lack of teacher training and prejudices are factors that limit the educational practices. On the other hand, educational advancement of students, knowledge production, multidisciplinary support, flexible curriculum and limited number of students per class are possibilities that ensure effective educational practices with the use of Assistive Technology.

**Keywords:** Assistive Technology; Multifunction Resource Rooms; Collaborative Research.

## REFERÊNCIAS

- BERSH, R. C. R. Tecnologia Assistiva e Educação Inclusiva. **Ensaio pedagógico: Educação Inclusiva. Direito à Diversidade**. Brasília: Seesp/MEC, p. 89-94, 2006.
- \_\_\_\_\_. **Design de um serviço de Tecnologia Assistiva em Escolas públicas**. 2009. 231 fls. Dissertação (Mestrado em Design) – Programa de Pós Graduação em Design, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.
- BEYER, H. O. **Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais**. 4 ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.
- BRASIL. CNE. **Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial Básica. Brasília: CNE/CEB, 2001.
- \_\_\_\_\_. **Portaria Normativa nº 13, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília: MEC, 2007a.
- \_\_\_\_\_. **Comitê de Ajudas Técnicas, ATA VII, de 13 e 14 de dezembro de 2007**. 2007b. Disponível em <[http://portal.mj.gov.br/corde/arquivos/doc/Ata\\_VII\\_Reuni%C3%A3o\\_do\\_Comite\\_de\\_Ajudas\\_T%C3%A9cnicas.doc](http://portal.mj.gov.br/corde/arquivos/doc/Ata_VII_Reuni%C3%A3o_do_Comite_de_Ajudas_T%C3%A9cnicas.doc)>. Acesso em: 04 de nov. 2014.
- \_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/Seesp, 2008.
- CERQUEIRA, J. B.; FERREIRA, E. M. B. Recurso didático na educação especial. **Revista Benjamin Constant** número 15. Publicação técnico científica do Centro de Pesquisa, Documentação e Informação do Instituto Benjamin Constant (IBCENTRO/MEC). Abr de 2000. Disponível em: <<http://www.abc.gov.br/?catid=4&itemid=57>>. Acesso em: 30 out. 2014.
- FIGUEIREDO, C.A.V.; MANZINI, E.J. O recurso pedagógico sob o ponto de vista do aluno da habilitação em Educação Especial do curso de Pedagogia. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, Jul-Dez., v.8, n.2, 2002.
- GALVÃO FILHO, T. **Tecnologia Assistiva para uma Escola Inclusiva: Apropriação, Demandas e Perspectivas**. 2009. 346 fls. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2009.
- GOFFREDO, V. L. F. S. A Escola como espaço inclusivo. **Educação Especial. Tendências Atuais**. Brasília: Associação de Comunicação Educativa; Roquete Pinto, 1999.
- IBIAPINA, I. M. L. M. **Pesquisa Colaborativa: Investigação, formação e produção de conhecimento**. Brasília: Líber Livro: 136p, 2008.
- KAUFMANN-SACCHETTO, K. et al. O ambiente lúdico como fator motivacional na aprendizagem escolar. **Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**, São Paulo, v.11, n.1, p. 28-36, 2011.
- KLEINA, C. **Tecnologia Assistiva em Educação Especial e Educação Inclusiva**. Ed. Ibpx. Curitiba-PR, 2011.
- LOURENÇO, G. F. **Reflexões para o uso de recursos de TA com alunos com paralisia cerebral**. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2013. 47 slides: color. Slides gerados a partir do software PowerPoint.

- MANZINI, E. J. **Recursos pedagógicos para o ensino de alunos com paralisia cerebral**. In: Mensagem da APAE. n. 84, v. 36 p. 17 -21, jan./mar. 1999.
- \_\_\_\_\_.; SANTOS, M. C.F. **Portal de ajudas técnicas para a educação**: equipamento e material pedagógico para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência - recursos pedagógicos adaptados. Brasília: Mec/Seesp, 2002. Fascículo 1, 54p.
- \_\_\_\_\_. Entrevista Semi-estruturada: Análise de objetivos e de Roteiros. In: **Seminário Internacional sobre Pesquisa e Estudos Qualitativos**, 2, 2004, Bauru. A pesquisa qualitativa em debate. Anais... Bauru: USC, 2004. CD-room
- \_\_\_\_\_. Tecnologia Assistiva para educação: recursos pedagógicos adaptados. In: **Ensaios pedagógicos: construindo escolas inclusivas**. Brasília: Seesp/MEC, p. 82-86, 2005.
- MENDES, E. G. **Observatório Nacional de Educação Especial**: Estudo em rede nacional sobre sala de recursos multifuncionais nas escolas comuns (Projeto impresso). São Carlos, Nov. 2010.
- MENEGOLLA, M.; SANT'ANA, I. M. **Porque Planejar? Como Planejar? Currículo – Área – Aula**. 11º Ed. Editora Vozes. Petrópolis, RJ. 2001.
- REIS, C. V. **Tecnologia Assistiva na perspectiva das professoras de atendimento educacional especializado no sudeste goiano**. 2014. 131 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2014.
- SANSKO, A. N. **Tecnologia Assistiva das salas de recursos multifuncionais**: avaliação de dispositivos para adequação postural. 2013. 94 fls. Tese (doutorado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Marília. 2013
- SANTOS, P. R. S.; SANTOS, S.R.S. O professor e sua prática – do planejamento às estratégias pedagógicas. Anápolis-GO: **II Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino**. 2007.

# 7

## CAPÍTULO

### **O PAPEL DA BIBLIOTECA ESCOLAR NA FORMAÇÃO DE LEITORES: UM ESTUDO SOBRE A APROPRIAÇÃO DOS ACERVOS DO PROGRAMA NACIONAL BIBLIOTECA DA ESCOLA (PNBE)**

Cirino, Darcieni Barros Leão <sup>1</sup>; Peres, Selma Martines <sup>2</sup>

<sup>1</sup> Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGEDUC da Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão, Catalão, Goiás, Brasil

<sup>2</sup> Professora Adjunta da Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão, Catalão, Goiás, Brasil

\* email: darcienebarrosCirino@gmail.com

## **RESUMO**

A leitura abre diferentes possibilidades para pensar, compreender, imaginar e ir além do texto. Este artigo é resultado de um recorte da pesquisa de mestrado em andamento que se propõe a analisar e discutir a apropriação e uso dos livros disponibilizados pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola - PNBE para a formação de alunos leitores e as condições das bibliotecas escolares em uma cidade do interior de Goiás. A metodologia de pesquisa adotada foi qualitativa, do tipo etnográfica, tendo como instrumentos a entrevista e observação de escolas dos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública municipal. Ao refletirmos sobre a biblioteca escolar e os

profissionais que nela atuam, percebemos que muitas instituições do país nem sempre dispõem de espaços específicos e apropriados à leitura e, ainda, que raramente tem profissionais formados para atuarem nas bibliotecas das escolas. Neste sentido, propomos neste texto sinalizar sobre alguns aspectos importantes da biblioteca escolar, apontando para os acervos disponibilizados pelo PNBE como uma das possibilidades de formação de leitura em uma perspectiva de acesso e de democratização de bens culturais.

**Palavras-chave:** Biblioteca escolar; PNBE; Leitores.

Revisado pela Orientadora Selma Martines Peres, contato: selmamartines@uol.com.br

Cirino, Darciane Barros Leão; Peres, Selma Martines; "O PAPEL DA BIBLIOTECA ESCOLAR NA FORMAÇÃO DE LEITORES: UM ESTUDO SOBRE A APROPRIAÇÃO DOS ACERVOS DO PROGRAMA NACIONAL BIBLIOTECA DA ESCOLA (PNBE) .", p. 111-126 . In: Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação da Regional Catalão (2. : 2014 : Goiás) **Coletânea Interdisciplinar em Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação - Volume 2 : Humanidades e Letras**. Anais [livro eletrônico] / organizado por Adriana Freitas Neves, Idelvone Mendes Ferreira, Maria Helena de Paula, Petrus Henrique Ribeiro dos Anjos. São Paulo: Blucher, 2015. ISBN: 978-85-8039-111-4, DOI 10.5151/9788580391114-V2\_Cap7

## 1. INTRODUÇÃO

A escola é, por convenção, o local dos primeiros ensinamentos em termos de leitura e escrita, e por consequência, a primeira instituição a propiciar o encontro mais íntimo e prolongado entre o livro e o leitor, considerando que o Brasil possui em sua maioria, uma população pobre, e este é um país de livros caros e de pouquíssimas livrarias (SOARES, 2008, p. 23). Assim, a biblioteca escolar surge como um importante instrumento pedagógico, que através do trabalho proporcionado pelos mediadores da leitura, pode oferecer possibilidades de descobertas e encontros que serão lembrados e validados no decorrer de toda vida destes alunos/leitores. A esse respeito, Zilberman (1999, p.79) destaca que “A leitura constitui elemento fundamental na estruturação do ensino brasileiro porque forma sua base: está no começo da aprendizagem e conduz as outras etapas do conhecimento”.

A função da biblioteca escolar, principalmente nas séries iniciais, é de atuar como local de propulsão de conhecimento, da leitura e da pesquisa, de forma a contribuir com a formação intelectual dos alunos, de desenvolver a consciência de sua cidadania, de despertar o gosto e o hábito de leitura. Tarefa que não é simples, pois historicamente de acordo com Fragoso (2002), a biblioteca vai de um extremo ao outro, ora lugar sagrado, de guarda e proteção dos livros e disponível a apenas a alguns eleitos, ora local de instituição burocratizada, que serve apenas para consulta, pesquisa e armazenamento de livros. De acordo com a autora, no Brasil a maioria das pessoas desconhece o verdadeiro papel da biblioteca e quando se trata da escolar, pouquíssimas instituições dispõem deste local de forma adequada com espaços dignos, profissionais qualificados que propiciem aos usuários suporte para a aprendizagem e subsídios para a vida cultural da escola.

Este problema é ainda agravado com a criação de alguns programas e políticas de leitura, como Salas de Leituras, Cantinhos da leitura, entre outros, que apesar de oferecidos com objetivos distintos, são denominadas e confundidas com a biblioteca escolar como se representassem a mesma coisa. Mesmo após a promulgação da Lei n. 12.244, de 24 de maio de 2010, que dispõe sobre a universalização das bibliotecas escolares em todas as instituições de ensino do país até 2020, esta questão é polêmica (BRASIL, 2010). Para o cumprimento desta lei, muitas escolas acabam optando pelo improvisado, seja pela falta de recursos financeiros ou espaços adequados, seja pela falta de um projeto político pedagógico que priorize a leitura e os espaços destinados a ela, e acabam oferecendo espaços inadequados e profissionais sem capacitação, apenas para atender a lei. Neste sentido, concordamos com Silva (2003), ao afirmar que a maioria das bibliotecas das escolas públicas, quando existem, não possuem condições dignas para funcionar:

[...] nas escolas espaços denominados bibliotecas, estes não passam, na maioria dos casos, de verdadeiros depósitos de livros ou, o que é pior, de objetos de natureza variada, que não estão sendo empregados no momento, seja por estarem danificados, seja por terem perdidos sua utilidade. Às vezes, a “biblioteca” é um armário trancado, situado em uma sala de aula, ao qual os alunos só tem acesso se algum professor se dispõe a abri-lo ... quando a chave é localizada. Outras vezes, a biblioteca, razoavelmente instalada, funciona em horários breves e irregulares, sendo uma verdadeira loteria adivinhar quando ela está aberta. (SILVA, 2003, p. 15)

A questão depositária da biblioteca, também tem perpassado pela questão dos profissionais que nela atuam, isto porque, a realidade que vigora ainda hoje no país, em alguns casos, é a de profissionais que por problemas de saúde ou prestes a aposentaria são “encostados” na biblioteca. Estas realidades, vêm sendo observadas na pesquisa de mestrado em andamento intitulada *PROGRAMA NACIONAL BIBLIOTECA DA ESCOLA: apropriação dos acervos para a formação de leitores em um município de Goiás*, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFG/CAC.

Neste texto, recorte da pesquisa citada, pretendemos sinalizar para a problemática da formação de leitores no que concerne a apropriação dos acervos distribuídos por este programa ao qual o próprio nome já apontaria para a biblioteca escolar como prioridade. Durante o levantamento de dados da pesquisa ao qual utilizamos entrevista e observação, pudemos constatar que a formação de leitores no ensino fundamental primeira fase, ainda está bastante comprometida, seja pela falta de conhecimento a respeito das políticas públicas de leitura que vigoram em nosso país por parte dos mediadores da leitura, seja pelo uso, nem sempre adequado (ou explorado), dos acervos disponibilizados e as condições de funcionamento das bibliotecas escolares na realidade pesquisada.

## **2. O PROGRAMA NACIONAL BIBLIOTECA DA ESCOLA (PNBE)**

No que se refere aos acervos que compõe as bibliotecas escolares, o governo federal através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), tem distribuído livros às escolas de todo país através do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Instituído em 1997, com o objetivo principal de democratizar obras de literatura infanto-juvenis, nacionais e estrangeiras, bem

como oferecer material de referência a professores e alunos de escolas públicas, o PNBE tem se consolidado como uma política de leitura de implementação das bibliotecas escolares ao oferecer obras literárias, obras de referências e acervos complementares de formação do professor através de revistas, periódicos e obras específicas.

Inquieta com a recorrente política de distribuição de livros, protagonizada principalmente pelo PNBE, que só em 2012 distribuiu 6,7 bilhões de obras literárias, a pesquisa em andamento pretende perceber como vem se dando a apropriação na prática escolar, o uso e a mediação da leitura destas obras. Segundo Paiva (2012) muitos professores nem sabem que estes livros chegam à escola, o que demonstra que a formação destes mediadores é incipiente. Partindo, então, do pressuposto de que a leitura é essencial para o indivíduo construir seu próprio conhecimento, exercer a cidadania e que as condições necessárias à democratização da leitura provêm de uma política de leitura, percebe-se a necessidade de conhecer mais de perto o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Para que se tenha ideia da magnitude deste programa, apresentamos a seguir um quadro com os principais dados e as modalidades de atendimento do programa.

Cabe ressaltar que desde 2010, este programa vem inovando e ampliando seu atendimento. No ano de 2010, por exemplo, foi instituído o PNBE do professor que distribuiu material de apoio pedagógico com livros de orientação do ensino em cada disciplina da educação básica. O PNBE do professor tem por objetivo distribuir obras de referência no intuito de ajudar e orientar os educadores no planejamento e execução de atividades oferecendo-os subsídio teórico em cada disciplina. Neste ano de 2010, segundo dados fornecidos pelo FNDE, foram investidos R\$ 59 milhões para a compra deste material de apoio do professor que atendeu direcionando cada acervo, para cada uma das modalidades de ensino. As obras foram divididas em cinco categorias: 1 - anos iniciais do Ensino Fundamental; 2 - anos finais do Ensino Fundamental; 3 - Ensino Médio regular; 4. Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos; e 5 - Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos. Quanto ao critério de atendimento, os acervos 1, 2 e 3 foram disponibilizados para escolas com 1 a 30 alunos que receberam um acervo, escolas com 31 a 100 alunos, dois acervos e escolas com mais de 100 alunos, quatro acervos. Acervo 4 (EJA) - Escolas com 1 a 30 alunos e escolas com 31 a 100 alunos receberam um acervo e escolas com mais de 100 alunos, dois acervos. Cada tipo de acervo foi direcionado a um segmento ou modalidade de ensino

**QUADRO 1 – HISTÓRICO DE DISTRIBUIÇÃO DE ACERVOS LITERÁRIOS DO PNBE**

ANO	ACERVOS	BENEFICIADOS	QUANTIDADE (Acervos, Obras e Coleções)
1998	Obras de literatura e formação de professores do Ensino Fundamental	Alunos e professores de 1ª a 8ª série de escolas públicas com mais de 500 alunos.	Um acervo composto por 215 títulos para cada escola beneficiada
1999	Obras de literatura	Alunos de 1ª a 4ª série de escolas públicas com mais de 150 alunos.	Um acervo composto por 109 obras para cada escola beneficiada
2000	Obras para a formação de professores do Ensino Fundamental	Professores de 30.718 escolas em todo país.	PCN de 1º ao 8º Ano, Parâmetros em Ação, RECNEI, Referencial Nacional para a Educação Indígena e Proposta Curricular para o EJA.
2001 a 2003	Literatura em Minha Casa Obras de literatura	Alunos da 4ª, 5ª, 8ª séries, etapa final do EJA, biblioteca do professor e escolar e Casa da Leitura.	Um acervo com cinco títulos para cada aluno, para cada escola para a instituição beneficiada.
2005	Obras de literatura	Todas as escolas públicas com séries iniciais do Ensino Fundamental	Um acervo com 20 títulos para todas as escolas beneficiadas
2006	Obras de literatura	Todas as escolas públicas com as séries finais do Ensino Fundamental.	Um acervo com 75 títulos para as escolas com até 150 alunos; Um acervo com 150 títulos para as escolas com até 300 alunos; Um acervo com 225 títulos para as escolas com mais de 300 alunos;
2007		Não houve Distribuição	Não houve Distribuição
2008	Obras de literatura	Todas as escolas públicas com as séries iniciais do Ensino Fundamental, Educação Infantil e Ensino Médio.	Os acervos foram compostos por 20 títulos e distribuídos até cinco acervos, dependendo da quantidade de aluno matriculado nas instituições
2009	Obras de literatura	Todas as escolas públicas com as séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio	Acervo compostos com aproximadamente 100 títulos e distribuídos conforme número de alunos matriculados nas instituições
2010	Obras de literatura	Todas as escolas públicas com as séries iniciais do Ensino Fundamental, Educação Infantil e EJA	Os acervos compostos por 25 títulos e distribuídos até quatro acervos, de acordo com a quantidade de aluno matriculado nas instituições
2011	Obras de literatura	Todas as escolas públicas com as séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.	Acervos compostos por 25 títulos e distribuídos conforme a quantidade de aluno matriculado nas instituições
2012	Obras de literatura	Todas as escolas públicas com as séries iniciais do Ensino Fundamental Educação Infantil e EJA.	Acervos compostos por 25 títulos e distribuídos conforme a quantidade de alunos matriculados nas instituições.
2013	Obras de literatura	Todas as escolas públicas com as séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.	Acervos compostos por 25 títulos e distribuídos conforme a quantidade de alunos matriculados nas instituições.
2014	Obras de literatura	Todas as escolas públicas séries iniciais do Ensino Fundamental, Educação Infantil e EJA.	Acervos compostos por 25 títulos e distribuídos conforme a quantidade de alunos matriculados nas instituições.

Fonte: <http://www.fnde.gov.br/programas/biblioteca-da-escola-dados-estatisticos>.

Além deste material, professores e alunos também foram atendidos pelo PNBE especial 2010, que ofereceu obras de orientações pedagógicas e literatura, focalizando e beneficiando alunos com necessidade educacionais especiais sensoriais. Em 2010, devido à mudança ortográfica na língua portuguesa, houve também a distribuição de 204.220 exemplares de Vocabulários Ortográficos da Língua Portuguesa (VOLP), beneficiando 137.968 escolas.

Outra modalidade do PNBE 2010 que somou as compras e distribuição por parte do governo, foi o PNBE Periódicos para escolas de educação básica que consistiu na distribuição de revistas de cunho pedagógico sendo distribuídos só neste ano 11,5 milhões de periódicos nas escolas. De acordo com o FNDE, estas revistas servem de complemento à formação e atualização dos docentes e demais profissionais da educação, por isso, a cada escola é estabelecido a quantidade de exemplar a ser recebido, dependendo do número de matrícula de alunos. Em 2012, o PNBE Periódicos distribuiu neste ano 15,1 milhões de exemplares de 11 revistas pedagógicas para auxiliar o trabalho do professor da rede pública e os seus gestores. O investimento foi de R\$ 53.295.402,47 beneficiando 156.445 escolas. Revistas como *Nova Escola*, *Pátio*, *Presença Pedagógica*, *Carta na Escola* entre outras fizeram parte deste acervo distribuído. Tanto os livros quanto os periódicos seguiram o mesmo critério de distribuição dos anos anteriores.

Em 2013, foi criado o PNBE Temático que tem como objetivo atender as bibliotecas das escolas da rede pública de ensino, com obras de referência que ampliem a compreensão de professores e estudantes sobre as temáticas da diversidade, inclusão e cidadania e atendam ao desafio de promover o desenvolvimento de valores, práticas e interações sociais. De acordo com o FNDE, esta modalidade do PNBE prevê a disponibilização de obras de referência, elaboradas com base no reconhecimento e na valorização da diversidade humana, voltadas para estudantes e professores dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio. Assim, foram estabelecidos nove temas que contemplam as especificidades de populações que compõem a sociedade brasileira: indígena; quilombola; campo; educação de jovens e adultos; direitos humanos; sustentabilidade socioambiental; educação especial; relações étnico-raciais e juventude. Os acervos foram formados com 45 títulos, englobando todos os temas e o critério de atendimento são todas as escolas públicas cadastradas no censo escolar.

Como se percebe, este é um programa que tem avançado no sentido de distribuir, no entanto não basta a escola contar com bons acervos se estes não chegam às mãos do alunos e professores, se os livros permanecem amontoados e guardados fora do alcance do manuseio, da leitura e da apropriação.

### 3. A REALIDADE DAS BIBLIOTECAS ESCOLARES

De acordo com o Dicionário Escolar da Língua Portuguesa biblioteca é “uma coleção de livros, dispostos ordenadamente para estudo e consulta. Edifício onde instalam grandes coleções de livros, para uso público e particular” (BUENO, 1965, p. 199). Nos apropriamos deste conceito que sinaliza para a importância da ordenação, organização e do espaço destinado a biblioteca, para realizarmos a seguir a descrição dos espaços destinados à leitura nas escolas investigadas.

Fazem parte da pesquisa que estamos realizando, escolas municipais que atendem alunos de 1º ao 5º Ano da primeira fase do ensino fundamental, das quais denominamos Escolas A, B, C, D. Ressaltamos que uma delas não possui o espaço específico destinado para biblioteca escolar. A permanência desta escola na pesquisa mesmo não tendo a “biblioteca escolar”, deve-se ao fato dela ser a maior escola do município em questão de número de alunos, atendendo anualmente, cerca de 450 alunos desta fase. Vale lembrar, que os acervos distribuídos pelo PNBE, objeto da pesquisa, distribui os acervos conforme o número de matrícula.

Considerando o PNBE como um dos programas de maior visibilidade proposto pelo governo federal, reforçamos que o objetivo geral dessa pesquisa foi compreender a apropriação do PNBE pela escola para promover a formação de leitores no Ensino Fundamental. Escolhemos focar nossas observações em aulas de 5º Ano, partindo do entendimento que, sendo o último da primeira fase do ensino fundamental, nos possibilitaria maior visibilidade da formação do leitor, para tanto, a investigação abrangeu as escolas municipais que possuem o 5º ano, das quais duas possuem o espaço mais apropriados destinado à biblioteca e duas não.

No intuito de responder ao problema e aos objetivos da investigação, a pesquisa se desenvolveu a partir de análise de documentos e pesquisa de campo, em que a metodologia adotada previu a leitura dos documentos oficiais do PNBE disponibilizados no site do MEC e FNDE, e a construção de dados em campo a partir de quatro etapas: observação e registro em diário de campo; entrevistas com diretores, professores, funcionários da biblioteca e um funcionário da secretaria municipal de Educação; transcrição de entrevistas; análise de dados.

Os dados levantados durante a nossa pesquisa possibilitaram inferir que as escolas desta cidade do interior goiano, apresenta uma realidade de ausência ou inadequação dos espaços de bibliotecas nas escolas públicas municipais. Um dos motivos refere-se ao fato de que este espaço é confundido apenas para guarda de livros e/ou é destinado pequenas salas das escolas para ser a biblioteca. Soma-se a isso, que os responsáveis pela biblioteca são professores

em desvio de função, que por motivos de saúde, em readaptação, ou preste a aposentadoria, assumem a atividade na biblioteca, mesmo sem formação.

Durante as observações percebemos que o uso da leitura literária, as atividades de leitura, assim como a utilização da Biblioteca Escolar, ou Sala de Leitura, é bastante incipiente, e mais que isso, que o tempo oferecido às crianças para utilizarem a biblioteca escolar é geralmente a hora do recreio com apenas quinze minutos. Estes dados encontrados na pesquisa mostram algumas nuances do cotidiano escolar e sua relação com a leitura. Como pensar a formação de leitores e de hábitos de leitura se não dispõe de tempo para ler e/ou para buscar o texto, o livro, o autor a ser lido? Como garantir o acesso aos livros distribuídos se os alunos sequer tem tempo para conhecer e tomar emprestado os livros, uma biblioteca que possam visitar e, ainda, um funcionário qualificado que apresente e empreste o material desejado?

A análise dos dados tem demonstrado que as escolas não cumprem um dos fins do PNBE, a democratização do acesso. Garantir o acesso às fontes implica pensar em estratégias que vão além da distribuição de acervos. Nesses termos, é preciso rever o conceito de acesso buscando uma visão mais ampla e inclusiva.

Na Escola A, em que escola não há sequer uma sala de leitura, os livros encontram-se, na grande maioria, em armários das salas de aula ou em uma prateleira numa pequena salinha disponibilizado para a guarda dos livros, no qual possui 5,5 m<sup>2</sup> com 3 metros de altura. Nesta pequena sala ainda tem um guarda-roupa com roupas e instrumentos de fanfarra e uma prateleira com papéis e EVA. Ressalta-se que a entrada de alunos neste espaço não é permitida visto que possui outros materiais além de ser na entrada da sala do Diretor. Em levantamento realizado foi detectado que há 1160 livros literários. Dentre eles, livro do PNBE de diferentes anos, livros da Fundação Itaú Social, livros do PNLD Obras Complementares e livros da Alfabetização na Idade Certa (PNAIC, 2013).

Considerando os livros que cada professor disponibiliza em seu armário resultaria em mais 500 livros (20 salas de aula X 25 livros). Neste sentido, inferimos que o acervo desta escola estaria por volta de 1660 livros, que se disponibilizados em um espaço adequado, poderia contribuir muito com a formação de alunos leitores.

A escola B possui um espaço destinado a Biblioteca com a presença do funcionário da biblioteca que se trata de um professor em readaptação por problemas de saúde. O espaço é uma sala com 17, 5 m<sup>2</sup> e 3 metros de altura com paredes de placas de cimento e telhas de fibrocimento com duas pequenas janelas. Salienta-se que a escola não possui catálogo dos livros, mas os empréstimos são registrados em um caderno pelo funcionário da biblioteca,

onde consta o nome do aluno, a série, o nome do livro, a data do empréstimo e da devolução com espaço para o aluno assinar.

Um fator a se ressaltar é que a escola atende em dois turnos, mas a presença do funcionário da biblioteca é apenas em um período, ficando o outro sem esta mediação. A escola atende anualmente cerca de 200 alunos de 1º a 5º Ano distribuído em dois turnos (matutino e vespertino) e tem em média 20 alunos por sala. Em levantamento realizado, foi constatado que há 1067 livros literários neste espaço e que além destes, o diretor afirmou que cada professor tem um acervo de uso pessoal em sala com 25 livros cada, o resultaria em mais 250 livros (10 salas X 25 livros), totalizando um acervo de aproximadamente 1317 livros literários. Destaca-se que apesar de ser um espaço ainda longe de ser ideal, visto que é muito quente e o espaço não acomoda uma turma completa, é reconhecido como uma iniciativa importante visto que os alunos usufruem dos acervos através dos empréstimos.

A escola C possui o espaço da Biblioteca com o funcionário que também é um professor em situação de readaptação que já tendo 25 anos de sala de aula, aguarda a aposentadoria. A sala possui 21,7 m<sup>2</sup> e 3,25 de altura. Todo o acervo disponibilizado no espaço da biblioteca foi recentemente catalogado e informatizado contando com 1.736 livros literários. Além destes livros foi informado que cada professor tem em seu armário uma média de trinta livros para serem trabalhados em sala de aula, o que somaria mais 150 livros (5 salas X 30 livros), totalizando aproximadamente 1900 livros. Em levantamento constatei que o acervo da escola é composto por livros doados pela comunidade escolar, Fundação Itaú Social, livros do PNBE de diferentes anos, livros do PNLD Obras Complementares 2010/2011/2012 e livros da Alfabetização na Idade Certa (PNAIC, 2013). Ressalta-se que esta escola atende 280 alunos anualmente, sendo distribuídos em Ensino Fundamental séries iniciais (1º ao 5º Ano) e séries finais (6º ao 9º Ano).

De acordo com informações disponibilizadas pela coordenação, esta escola foi municipalizada em 2006, que devido à demanda, continuou atendendo a segunda fase do fundamental o que justificaria o grande número de livros encontrados, pois além do PNBE das séries iniciais e das séries finais, há livros de programas específicos do governo do estado que atendeu esta escola antes da municipalização. Vale ressaltar ainda que apesar de não ser o ideal, o espaço oferecido tem cumprido seu papel de possibilitar o acesso, visto que os livros estão disponibilizados para empréstimos e uso dos alunos dentro e fora da escola.

A escola D disponibiliza um pequeno espaço por eles denominado Biblioteca. É uma pequena sala com 18 m<sup>2</sup> e 2,30 m de altura, sem ventilação

e iluminação, bastante quente, e que possui uma única estante com livros e algumas mesas, cadeiras e pufes amontoados. Não possuem um profissional responsável pelo espaço e não tem nenhum tipo de registro ou catálogo dos livros. Este espaço ainda funciona como “sala de reforço”, onde um professor específico retira alunos com dificuldades ou déficits de aprendizagem de sala de aula e trabalha atividades diferenciadas.

Em levantamento realizado, foi diagnosticado que há 1150 livros literários entre eles, livros do PNBE de diferentes anos, livros da Fundação Itaú Social, livros do PNLD Obras Complementares, livros da Alfabetização na Idade Certa (PNAIC, 2013) além de doações de pais e da comunidade. Esta escola atende atualmente apenas 100 alunos do ensino fundamental séries iniciais, mas até 2013, atendia em um período Educação Infantil e em outro, ensino fundamental (1º a 5º Ano), por isso no levantamento do acervo, várias obras da Educação Infantil aparecem. De acordo com informações do diretor, o professor não tem um acervo de uso pessoal em sala, quando precisa, ele busca os livros nesta sala. Vale sublinhar que este espaço não oferece condições de atendimento aos alunos e que, ao contrário das escolas B e C, o empréstimo não acontece de forma favorável na escola.

Como se pode observar, os acervos disponibilizados pelo governo federal através dos programas, principalmente o PNBE, tem chegado às escolas, e a quantidade de livros que cada uma possuem, atende à exigência da Lei 12.244 que dispõe em seu Artigo 2º, Parágrafo único que o acervo obrigatório é de, no mínimo, um título por aluno matriculado. No entanto, inferimos que não basta oferecer acervos, é necessário que o espaço físico também favoreça um trabalho pedagógico sério que efetive a formação de leitores, e para isso, são necessários espaços e profissionais que propiciem estas condições. De acordo com a avaliação diagnóstica do PNBE realizada em 2003 e intitulada por Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE): leitura nas escolas públicas brasileiras de Berenblum e Paiva (2008), as chamadas bibliotecas escolares, na realidade não passam de uma sala de leitura ou um cantinho com livros, e sempre que as escolas precisam de um novo espaço para mais uma sala de aula, a primeira a ser reaproveitado, é o espaço destinado à biblioteca.

No ano de 2010 com o objetivo de apoiar as escolas no processo de implantação da Lei 12.244, foi elaborado o documento Biblioteca Escolar como espaço de produção do conhecimento (2010) que constitui-se como um referencial para a qualidade das bibliotecas escolares do país. Criado através das parcerias entre o Conselho Federal de Biblioteconomia (CFB), Conselhos Regionais de Biblioteconomia e o Grupo de Estudos em Biblioteca Escolar (GEBE) da Escola de Ciência da Informação da UFMG, que a partir dos

resultados de um estudo sobre a situação das Bibliotecas Escolares do país, foram propostos os parâmetros que deveriam embasar o espaço da biblioteca na escola.

De acordo com este documento, a biblioteca escolar deve contar com um espaço exclusivo e acessível a todos os usuários, que podem variar o nível sendo básico ou exemplar, dependendo de sua realidade. Para o nível básico a biblioteca escolar, segundo o documento, deve contar com um espaço físico que varia de 50 m<sup>2</sup> a 100 m<sup>2</sup>, com assentos suficientes para acomodar simultaneamente uma classe inteira, além de usuários avulsos. Este espaço deve contar também com um balcão de atendimento, uma mesa e cadeira com computador para acessar à internet para acesso exclusivo ao funcionário.

Para o nível exemplar o documento aponta que o espaço físico deve estar acima de 300 m<sup>2</sup> com assentos suficientes para acomodar simultaneamente uma classe inteira, usuários avulsos e grupos de alunos. Também deve contar com um balcão de atendimento e ambiente específico para atividades técnicas, com uma mesa com uma cadeira e computador para acesso exclusivo de funcionários à internet, sendo um computador para cada funcionário. Questões como acervos, utilização da internet, organização dos acervos, serviços e atividades, profissionais e fichas avaliativas da biblioteca também fazem parte deste documento. Este é um importante documento pois oferece às escolas parâmetros para implantar e melhorar as bibliotecas escolares, o que possibilitaria de forma significativa a formação de leitores, pois a biblioteca não pode se limitar à pesquisa e ao empréstimo de livros (CAMPELLO, 2010, p.128), ela deve ser um espaço dinâmico para a formação de leitores.

Durante a realização da pesquisa percebemos que os espaços destinados às “bibliotecas escolares” estão longe de alcançar o nível básico defendido pelos parâmetros. Além disto, os espaços são utilizados esporadicamente e a exploração do acervo é bastante incipiente, considerando que não há divulgação dos acervos e nem incentivos contínuos de leitura. Reconhecemos a importância da iniciativa de criar, ou adaptar um espaço destinado a leitura, mesmo que inadequado, pois a consolidação da leitura e da apropriação do acervo que nela está disponível, depende do espaço físico da biblioteca, pois como afirma Silva (1988, p.136) “Quem espera, nunca alcança...” na perspectiva em que caberia ao Estado, a abertura e manutenção das bibliotecas escolares.

Para que a biblioteca escolar se torne um espaço democrático, conquistado e construído através do “fazer” coletivo e exerça sua função básica de transmissão da herança cultural às novas gerações de modo que elas tenham condições de reapropriar-se do passado, enfrentar os desafios de presente e projetar-se o futuro (SILVA, 1988, p. 140) é necessário que seja repensado o

projeto político pedagógico da escola questionando-o sobre a importância da leitura e da formação de leitores que nele está posto.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Entendemos que o trabalho com a leitura precisa ser ativo e contínuo na escola e também que viabilize a interação entre o aluno e o livro. Ao possibilitar este encontro, a escola proporciona a leitura significativa que ultrapassa a mera decodificação. De acordo com Chartier (1998), ler não é repetir, é apropriar-se do inventar e produzir significados que contribuem de maneira única para a formação de um leitor crítico e competente para articular seus conhecimentos com o mundo das palavras.

A biblioteca escolar como um espaço importante para a formação de alunos leitores ainda não foi perceptível durante a realização da pesquisa visto que, mesmo as duas escolas que disponibilizam este espaço, não foi identificado nesses momentos de observação um trabalho claro que incentive a leitura, o empréstimo de livros, ou a divulgação do material e acervo que nela está disponibilizado. Esta realidade aponta para os vários motivos que vem dificultando a formação de novos leitores. O mal uso dos livros, a ausência de um espaço adequado à biblioteca escolar, a desarticulação entre biblioteca e sala de aula, a falta de formação de mediadores da leitura, a ausência de tempo destinado a leitura e a falta de conhecimento a respeito das políticas públicas de leitura que vigoram em nosso país, são alguns dos motivos que vêm influenciado negativamente à formação de leitores.

A apropriação adequada dos acervos oferecidos às escolas através do PNBE, seria uma, das várias soluções que poderiam viabilizar a leitura na escola. Acreditamos que através do conhecimento, da apropriação e do uso mais efetivo dos acervos desta política pública, a leitura, motivada por seus mediadores em sala de aula e na biblioteca, poderia apresentar melhores resultados no contexto educacional no que concerne à formação de leitores. Assim, esperamos que a pesquisa em andamento possa contribuir com a discussão e a reflexão sobre a formação de leitores, pois como afirma Yunes (1994, p. 20) “só transformaremos iletrados em leitores quando estivermos convencidos da importância da leitura”.

## **Title: The role of the school library in the formation of readers: a study of the ownership of the collections of the National Library of the School Program (PNBE)**

### **Abstract**

Reading opens up different possibilities to think, understand, think and go beyond the text. This article is the result of clipping the master research in progress that aims to analyze and discuss the ownership and use of books available at PNBE for training students and readers the conditions of school libraries in a city in the interior of Goiás. Research methodology used was qualitative, ethnographic type, in the interview and observation instruments to schools in the early years of elementary school of public health system. Reflecting on school and library professionals who work in it, we realized that many institutions in the country do not always have specific spaces and appropriate reading and that rarely has professionals trained to work in school libraries. In this sense, we propose in this paper signal on some important aspects of the school library, pointing to the collections offered by PNBE as the opportunities for training reading from the perspective of access and democratization of cultural goods.

**Keywords:** School library; PNBE; readers.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Lei nº 12.224 de 24 de maio de 2010**. Dispõe sobre a universalização das bibliotecas escolares nas instituições de ensino do País. Diário Oficial da União, Brasília, 25 de maio de 2010. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Lei/L12244.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12244.htm). Acesso em 06 de agosto de 2014.
- BERENBLUM, Andréia; PAIVA, Jane. **Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)**: leitura e biblioteca nas escolas públicas brasileiras. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica. Brasília: MEC, 2008.
- BRASIL. **Programa Nacional da Biblioteca Escolar (PNBE)**. Ministério da Educação. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/biblioteca-da-escola/biblioteca-da-escola-apresentacao>. Acesso 09/09/13.
- BUENO, Francisco da Silveira (Org.), **Dicionário Escolar da Língua Portuguesa**. Ministério da Educação e Cultura, 5. ed. Brasília: MEC, 1965.
- CAMPELLO, Bernadete (Org.). **Biblioteca escolar como espaço de produção do conhecimento**: parâmetros para bibliotecas escolares. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. Disponível em <http://www.cfb.org.br/UserFiles/File/projetos/MIOLO.pdf>. Acesso em 05 de julho de 2014.
- CHARTIER, Roger, **A aventura do livro**: do leitor ao navegador. Tradução Reginaldo de Moraes. São Paulo: Editora UNESP/Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1998.
- FRAGOSO, Graça Maria. Biblioteca na Escola. **Rev. ABC: Biblioteconomia**, Santa Catarina, v. 7, n. 1, 2002, p. 124-131. Disponível em [http://digital.dombosco.com.br/2006/arq\\_img\\_upload/paginas/74/380\\_1620\\_1\\_pb.pdf](http://digital.dombosco.com.br/2006/arq_img_upload/paginas/74/380_1620_1_pb.pdf). Acesso em 25 de junho de 2014.
- PAIVA, Aparecida (Org.). **Literatura fora da caixa**: o PNBE na escola: distribuição, circulação e leitura. São Paulo: Editora UNESP, 2012.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. Biblioteca Escolar: da gênese à gestão. In: ZILBERMAN, Regina (Org.). **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. 9. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988. Página 133 - 145.
- SILVA, W.C. **Miséria da biblioteca escolar**. São Paulo: Cortez, 2003.
- SOARES, Magda. Leitura e Democracia Cultural. In: PAIVA, Aparecida (et al). **Democratizando a Leitura**: pesquisas e práticas. Belo Horizonte: CEALE; Autêntica, 2008. Página 17- 32.
- ZILBERMAN, Regina. **Leitura Literária e outras leituras**. Belo Horizonte CEALE; Autêntica, 1999.
- YUNES, Eliane. Por uma Políticas Nacional de Leitura. A formação do leitor: o papel das instituições de formação do professor para a educação fundamental. **Caderno de Educação Básica**, MEC, v. 4, 1994. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002356.pdf>. Acesso em 08 de maio de 2013.



# 8

## CAPÍTULO

### **A CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM DIREITO LEGAL**

Pimentel, Fabiana Soares <sup>1\*</sup>; Silva, Altina Abadia <sup>2</sup>

<sup>1</sup> Secretaria Municipal de Educação de Goiânia - PPGEDUC/Regional Catalão - UFG

<sup>2</sup> Faculdade de Educação - PPGEDUC/Regional Catalão - UFG

\* email: [fabiannapimentel@gmail.com](mailto:fabiannapimentel@gmail.com)

## **RESUMO**

O presente texto é parte de uma dissertação de mestrado defendida no Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão, na Linha de Pesquisa: Práticas Educativas, Políticas Públicas e Inclusão. Investigando um tema que expressa uma urgência significativa para a educação infantil: a relação/articulação entre a garantia dos direitos da criança, e as políticas implementadas nas últimas décadas e sua relação com as práticas educativas. Resumidamente este artigo objetiva compreender/evidenciar a história da educação infantil no Brasil, até sua constituição como um preceito legal que revele a criança como sujeito de direitos. O referencial teórico foi

constituído a partir de autores com produção significativa tanto no campo das políticas educacionais, quanto na área da história da Educação Infantil como: Kramer (1982, 1989); Kuhlmann Jr. (2001); Merisse (1997); Rosemberg (1984, 1995, 2002); Haddad (1991) e leis que contemplem a Educação Infantil. Os resultados desse estudo indicaram que a partir da segunda metade do século XX, aquilo que se constitui história da infância e da criança brasileira, e conseqüentemente a formulação de suas concepções, foi sintetizada pelo recorte do aparato jurídico-legal. Portanto considera-se que sem a apreensão daquilo que se entende por infância, criança e seus direitos no campo da relação entre lógico-histórico e das condições concretas e objetivas das instituições de educação infantil, a concepção e efetivação de infância, criança e seus direitos, continuam abstratas. Por fim enfatizamos a necessidade de compreender os processos de construção da Educação Infantil, que garantam, acima de tudo, os direitos das crianças.

**Palavras-chave:** infância; educação infantil; direitos.

Revisado pela Orientadora Altina Abadia Silva, contato: email: tina@wgo.com.br

## 1. INTRODUÇÃO

A temática infância vem ganhando importância nos diversos espaços, constituindo-se em objeto de estudo de diversos campos do conhecimento, em grande parte motivado pelos desafios postos no processo de educação e escolarização da criança.

As instituições para atendimento da infância – roda dos expostos, creches, escolas maternais, jardins de infância e pré-escolas – não surgiram da mesma forma e muito menos com os mesmos princípios. Elas se diferenciam em muitos aspectos, por exemplo, o público alvo, os objetivos, os métodos, as fontes mantenedoras, bem como tiveram origens distintas da escola obrigatória para crianças de sete anos. Por isso, entendemos que, para a análise dos projetos, e práticas educativas na Educação Infantil, é necessário compreender o processo de constituição histórica das instituições de Educação Infantil tendo como referência o contexto educacional, social, econômico, político e as transformações da sociedade brasileira.

Assim sendo, objetivamos aqui, historicizar o surgimento das instituições de Educação Infantil, pensando que esse quadro pode nos fornecer pistas importantes à compreensão de alguns aspectos determinantes que forneceram a base da elaboração de políticas públicas, especialmente as educacionais para a infância, e das propostas pedagógicas para as pré-escolas.

Discutiremos também neste artigo a Educação Infantil no contexto das políticas educacionais, no Brasil, a partir de 1980. Situaremos, portanto, algumas transformações importantes de ordem jurídico-institucional presentes na Constituição Federal de 1988, bem como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB n.º 9.394/1996. Partimos da compreensão de que o desdobramento da adoção de princípios na política educacional brasileira tem impactos sobre todos os níveis, etapas e modalidades da educação e em específico sobre projetos que norteiam a educação de crianças menores de seis anos.

## 2. A PROPAGAÇÃO DAS CRECHES

Jean-Baptiste Marbeau é apontado como o criador da primeira creche em território francês, em 1844 (NASCIMENTO, 2001), e, ainda que se reconheça o caráter político da atuação de católicos como Marbeau, seu discurso era movido pela caridade; portanto, ainda não se tratava de criar a creche como sendo um direito da criança ou de sua progenitora.

De acordo com Kuhlmann Jr. (2001), Eugène Marbeau, filho de Marbeau, relata que a creche expandiu-se “*em todos os países civilizados, porque a obrigação de ganhar a vida por seu trabalho é uma das condições e um dos primeiros signos da civilização*”. (KUHLMANN JR, 2001, p. 72) Assim, a difusão das creches se deu inicialmente nos países onde as mulheres precisavam trabalhar para ganhar o seu sustento.

É no final do século XIX que a difusão das instituições de educação infantil, enquanto instituições modernas e científicas, aconteceu amplamente.

Segundo Kuhlmann Jr (2001), a fala de Marbeau durante o Congresso Internacional de Assistência de 1889, na França, aponta que a creche era uma *escola de higiene, de moral e de virtudes sociais* tanto para as crianças quanto para suas mães e damas dirigentes – uma escola para a criança e para a mulher (KUHLMANN JR, 2001).

Nessas exposições as creches e salas de asilo eram sempre focadas como espaços educacionais, e se enfatizava que, o que as diferiam não eram os propósitos educativos, mas o público e a faixa etária que visavam atender. Conforme focaliza Kuhlmann Jr. “*é a origem social e não institucional que inspirava objetivos educacionais diversos*”. (2001, p. 78, grifos do autor).

Foi a partir da segunda metade do século XIX, que as instituições pré-escolares passaram a ser difundidas internacionalmente, como integrantes de uma nova concepção assistencial: *a assistência científica*. Dentro dessa nova concepção, até as creches (para as crianças de 0-3 anos) deixaram de ter uma conotação pejorativa, como a atribuída às Casas de Expostos, pois esse novo modo de assistência tratava-se de um espaço para as mães não abandonarem seus filhos, contendo um caráter educativo.

Nos Congressos Internacionais de Assistência a Infância, era indicada a implantação de creches junto às indústrias, pois esta recomendação era entendida como importante para a definição das relações de trabalho, principalmente em relação ao trabalho feminino. No entanto, as creches e as escolas maternas em indústrias não eram consideradas como um direito do trabalhador e de seus filhos, mas sim como uma ‘*benesse*’.

A creche sempre foi um campo de tensões e conflitos, pois as questões relacionadas a padrões familiares eram centradas no patriarcado, sendo que os cuidados e a educação à criança eram de responsabilidade da mulher-mãe, por isso nem sempre a creche foi defendida de forma generalizada. Assim, as creches foram se constituindo de forma contraditória, porque colocava em discussão o papel materno versus as condições de vida da mulher pobre e trabalhadora.

Na França, na metade do século XX, verificou-se a denominação social do atendimento à infância - creche e maternal, inicialmente para atender a classe

operária. No entanto, tais instituições passam ser frequentadas por todas as classes sociais e por todas as categorias profissionais, “um fenômeno que foi denominado de exteriorização da guarda” (NASCIMENTO, 2001, p. 423).

De acordo com Nascimento (2001), hoje, faz parte da realidade francesa, políticas integradas de assistência à saúde e educação, visando maior qualidade de vida para as crianças de tenra idade, não se conclamando a superioridade de nenhuma dessas áreas sobre a outra, e sim a importância de sua integração para a resolução dos problemas sociais.

### **3. O ATENDIMENTO À INFÂNCIA NO BRASIL**

Conforme as leituras realizadas, vemos que o surgimento da creche, está associado ao trabalho feminino fora do âmbito doméstico, sendo visto pejorativamente, em alguns momentos, como promovedor da ausência materna, principalmente quando foca o papel da mulher no cuidado da criança. Dessa forma, historicamente e mundialmente, a creche está ligada ao trabalho extradomiciliar feminino.

De acordo com Kuhlmann Jr (2001), no Brasil, o ano de 1899 pode ser considerado como o marco das primeiras propostas de instituições “pré-escolares”, pois ocorreram dois fatos que permitem considerá-lo como marcante na história do atendimento à infância no Brasil. Nesse ano, foi fundado o Instituto da Proteção e Assistência à Infância – IPAI, no Rio de Janeiro, que posteriormente se espalhou por todo o país, e também se inaugurou a primeira creche para filho de operários - a creche da companhia de Fiação e Tecidos Corcovado, no Rio de Janeiro.

Ao focalizar as instituições pré-escolares, principalmente a creche, o autor destaca que a assistência à infância no Brasil foi fruto da articulação de forças jurídicas, empresariais, políticas, médicas, pedagógicas e religiosas, guiadas em torno de três concepções básicas: a médico-higienista; a jurídico-policial e a religiosa, portanto, não sendo monopólio de nenhum corpo profissional específico.

As instituições pré-escolares foram difundidas internacionalmente como parte de uma nova concepção assistencial, denominada, por este autor, como “assistência científica”, para atender aspectos como alimentação e habitação dos trabalhadores e pobres. Assim, estas instituições, principalmente no final do século XIX, passaram a ser consideradas como modernas e científicas, devido à abrangência de seus serviços num período em que se iniciava o desenvolvimento do nosso setor industrial.

Devido à organização da indústria e do amplo processo de urbanização, as instituições de Educação Infantil, especialmente as creches, passam a ser reivindicadas pelas mães trabalhadoras, que necessitavam de um local para deixarem seus filhos durante a sua jornada de trabalho.

É nesse contexto que estas instituições ligaram-se (mantendo ainda alguns resquícios) mais ao trabalho feminino do que ao direito da criança de atendimento em espaços coletivos de educação e cuidado.

Dessa forma, no Brasil, as creches surgem inicialmente para atender as demandas entre as trabalhadoras domésticas, e na Europa as creches surgem para atender as necessidades das mulheres que trabalhavam no setor industrial.

Visando a regulamentação das relações de trabalho, principalmente o feminino, recomendava-se, junto às indústrias, a criação de creches. Apesar disso, convém ressaltar que a matrícula dos filhos dos operários também era garantida, não sendo, portanto, benefício destinado unicamente às mães operárias (início do século XX).

Neste ponto, o atendimento à infância não ocorreu exclusivamente por iniciativa do setor industrial, mas também por iniciativas das entidades assistencialistas, contudo *não como um direito do trabalhador, mas como uma dívida dos filantropos*.

Tal atendimento contava com a participação de mulheres da burguesia (também mães) que atuavam junto à intervenção masculina, auxiliando-os na difusão, junto às mães trabalhadoras, dos comportamentos e funções maternas vistos como adequados. Enfim, historicamente, a família é a instituição apontada como responsável pela conduta infantil, portanto passível de ser privada do *pátrio poder* quando considerada como má influência à criança.

Quanto às instituições de Educação infantil, cabe relembra a distinção feita por Kishimoto (1998) entre asilos, creches e jardins-de-infância, apontando apenas estes últimos como portadores de um caráter educacional. Kuhlmann (2001) reage a essa posição, questionando se o assistencialismo também não representaria uma proposta educacional, ressaltando que tal proposta estaria voltada à formação das classes populares, ou seja, estaria oferecendo uma educação para a submissão, mais moral do que intelectual.

É dentro de um contexto de mudanças sociais, que as diferenças entre os gêneros transformaram-se e permitiram a maior participação feminina no mercado de trabalho, fazendo com que a educação da criança deixasse, paulatinamente, de ser encargo restrito da esfera familiar, e passasse a compor, cada vez mais, o campo das Políticas Públicas. Antes, a creche era considerada apenas como instituição assistencialista, ou seja, era considerada apenas como uma instituição de guarda para a mãe trabalhadora, e foi configurando-se

mais do que uma conquista, mas como um direito social à assistência. Surge, dessa forma, uma opção da família, o educar e cuidar da criança fora de casa, tornando as instituições de atendimento à infância complementares a família.

O direito da criança de atendimento em creches passou a ser garantido, a partir de 1988, com a promulgação da Constituição Federal brasileira, não restringindo o direito à assistência unicamente à mulher, como observado em suas origens, quando as instituições de educação infantil estavam mais próximas à mãe do que de seus filhos.

Kramer enfatiza que,

É indiscutível a importância de se conquistar esse serviço para as crianças de 0 a 6 anos, como também é inegável o avanço político dessa luta que passa a considerar o direito dos filhos de homens e mulheres, evitando a restrição da vaga na instituição de educação infantil a condição empregatícia da mulher, defendendo o papel educativo do atendimento às crianças de 0 a 6 anos e não apenas o seu papel de guarda (KRAMER, 1985, p. 52).

Não é apenas a inserção da mulher no mercado de trabalho que explica a busca por creches e pré-escolas, mas também uma movimentação em torno da infância, revelando a preocupação quanto as suas necessidades educativas e de socialização, portanto, vendo-a sob uma nova ótica. Ainda que o objetivo explícito da creche fosse atender aos filhos da mulher trabalhadora, Haddad ressalta que,

[...] o surgimento da creche também acompanhou o movimento de responsabilização da mulher pelos cuidados apropriados ao marido e filhos, à creche cabia não somente guardar a criança, mas, sobretudo, aconselhar as mães sobre o cuidado para com os filhos (HADDAD, 1991, p. 25).

Nesse contexto, a creche não legitimava a condição da mulher trabalhadora, sobressaindo-se uma ideologia da família, através da qual eram transmitidos valores que indicavam o cuidado materno como sendo o melhor para a criança e o cuidado no coletivo como sendo um *substituto materno* inadequado. Tal como destaca Kuhlmann Jr, (2001, p. 20).

A creche não era defendida tranquilamente por todos, pois trazia à tona conflitos como a defesa do papel materno, tanto no aspecto

médico (amamentação), quanto no aspecto jurídico (abandono dos menores) (KUHLMANN JR., 2001, p. 20).

Até mesmo o jardim-de-infância, que atendia a elite brasileira e ao qual se atribuía um caráter educativo teve sua função questionada:

[...] o jardim-de-infância é, uma instituição sem utilidade para o Brasil, onde a mulher só tinha a função de cuidar dos filhos, sendo assim, objeto de luxo para um país onde a mulher só concorria como fator de produção de seus filhos e não de renda. (KISHIMOTO, 1988, p. 58, Grifo do autor).

Reforça-se, dessa forma, a tese que aponta o surgimento das instituições de educação e cuidado da criança como dependentes da condição da mulher como mãe-trabalhadora. Rosemberg (1984) também realizou estudos buscando resgatar o histórico da creche, os quais detectaram que as redes públicas de creches originaram-se de motivações exteriores às necessidades das crianças de 0 a 6 anos, constituindo-se como as reais motivações para o seu surgimento as políticas de incentivo ao trabalho materno.

A educação e o cuidado da criança pequena, principalmente no período Pós Segunda Guerra Mundial, passam a ocorrer também fora de casa, ou seja, em equipamentos coletivos como creches, escolas maternais ou jardins-de-infância. Essa mudança no padrão de criação das crianças pequenas é decorrente, além das transformações ocorridas no mundo produtivo e das modificações nas relações de gênero, também de mudanças na concepção de criança pequena.

Nessa ótica é que se dá o desprendimento da responsabilidade familiar para com a educação e cuidado da criança, deixando de ser encargo exclusivo da esfera privada e passando a se constituir dentro do capítulo das Políticas Públicas, ou seja, a família e o Estado passam a dividir a responsabilidade quanto ao bem-estar infantil, desempenhando ações complementares (ROSEMBERG, 1995).

Somente a partir da segunda metade da década de 1970, e em decorrência da participação do movimento de mulheres, é que ocorre, no Brasil, a expansão das creches. De acordo com Merisse (1997), no que diz respeito, especificamente, ao atendimento à criança pequena, surge, em São Paulo, o Movimento de Luta por Creches, resultado das necessidades da mulher das camadas populares, que passa a ser cada vez mais exigida no trabalho fora do lar. Tal movimento também é fruto da ação de grupos de mulheres pertencentes às camadas médias da sociedade, com orientações feministas.

O movimento feminista colocava em destaque a questão dos cuidados e responsabilidades para com a infância, exigia modificações nos papéis sociais tradicionais do homem e da mulher, bem como na dinâmica das relações familiares. O movimento de Luta por Creches, sob influência do feminismo, apresentava suas reivindicações aos poderes públicos no contexto de uma luta por direitos sociais e de cidadania, modificando e acrescentando significados à creche, enquanto instituição. Esta começa a aparecer como um equipamento especializado para atender e educar a criança pequena que deveria ser compreendido como uma alternativa que poderia ser organizada de forma a ser apropriada e saudável para a criança, desejável à mulher e à família. A creche irá então aparecer como um serviço que é um direito da criança e da mulher, que oferece a possibilidade de opção por um atendimento complementar ao oferecido pela família, necessário e também desejável (MERISSE, 1997, p. 48).

Assim, o movimento de luta por creches cresceu e se desenvolveu durante os anos de 1970, e ao longo da década de 1980, iniciado em São Paulo, e, progressivamente, em outros estados brasileiros. Surgem também movimentos em torno da defesa dos direitos da criança na Constituinte de 1988, tal como abordaremos a seguir. Esses movimentos são resultado da crescente pressão das mulheres trabalhadoras, e das orientações feministas, muitas vezes ligadas às organizações partidárias de esquerda, questionando os papéis dos homens e das mulheres na sociedade, e também o lugar da infância.

#### **4. A CRIANÇA NA CONSTITUIÇÃO FEDERAL**

Foi possível constatar que há um avanço histórico dos direitos do homem no mundo. Para que os direitos sociais, inseridos dentro do direito, se convertam em direito de fato, ou seja, para que vigorem em Lei, é necessário um caminho a percorrer dentro de um processo diretamente ligado ao contexto social e cultural de cada período da história. Nos anos de 1980, no Brasil, presenciou-se o “Processo da Constituinte”. Este processo culminou na confirmação de várias questões, dentre as quais os “direitos das crianças” em um momento de participação e atuação de grupos organizados da sociedade brasileira e de organismos governamentais.

Desde a Constituição de 1988, ficou legalmente definido que os pais, a sociedade e o poder público devem respeitar e garantir os direitos das crianças, conforme o artigo 227,

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-las a salvo de toda a forma de negligência, discriminação, exploração, violência e opressão (BRASIL, 1988).

Dessa forma, nem os pais, nem as instituições de atendimento, nem qualquer setor da sociedade ou do governo poderão fazer com as crianças o que bem entenderem ou o que considerarem válido. Respeitar os direitos definidos na Constituição do País, que reconheceu a criança como um cidadão em desenvolvimento, é obrigação de todos. Outras duas definições importantes da Constituição dizem respeito ao fato que os trabalhadores (homens e mulheres) têm direito à assistência gratuita aos filhos e dependentes, desde o nascimento até os seis anos de idade, em creches e pré-escolas (art. 7º), e ainda, segundo o artigo 208, inciso IV: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 1988).

Dessas definições decorre que as creches e pré-escolas são direitos, tanto das crianças como de seus pais, e, são instituições de caráter educacional e não simplesmente assistencial, como muitas vezes foram consideradas.

Outros artigos constitucionais também asseguram direitos às crianças, tal como o artigo 203, referente à previdência social, que “define como objetivos da assistência social a proteção à família, à maternidade, à *infância*, à adolescência e à velhice, e o amparo a crianças e adolescentes carentes” (CAMPOS; ROSEMBERG; FERREIRA, 1993, p. 24). Há, ainda, no texto da lei, no conjunto dos Direitos Sociais, direitos assegurados aos trabalhadores, que dizem respeito diretamente à atenção à criança, como a licença-gestante e licença-paternidade, em diversos artigos da Constituição Federal (BRASIL, 1988).

Atentar para as necessidades das famílias e não apenas da criança não é sinônimo de prática assistencialista, é compreender que:

A qualidade de vida da criança não pode ser vista de forma isolada de seu contexto social, por estar profundamente conectada a outras esferas da sua existência, particularmente com a qualidade de vida de seus pais ou de seus responsáveis e o grau de satisfação deles em relação aos vários papéis que desempenham enquanto mulheres, homens, mães, pais, trabalhadores, cidadãos etc. Da mesma forma, as políticas públicas de atendimento à infância não podem ser analisadas isoladamente de outras políticas que afetam direta ou indiretamente à família e que têm por objetivo possibilitar aos indivíduos serem e sentirem-se bons e satisfeitos enquanto pais, trabalhadores, cidadãos e, enfim, seres humanos dignos (HADDAD, 1991, p. 310).

Ainda sob o aspecto do direito, do ponto de vista da Constituição, Cury (1988) destaca que ela rompeu com a concepção de educação infantil, como “falta-compensação-assistência”, e inseriu no campo do direito da criança e dever do Estado.

[...] esta Constituição incorporou a si algo que estava presente no movimento da sociedade e que advinha do esclarecimento e da importância que já se atribuía à educação infantil,. Caso isto não estivesse amadurecido entre lideranças e educadores preocupados com a educação infantil, no âmbito dos estados membros da federação, provavelmente não seria traduzido na Constituição de 88. Ela não incorporou esta necessidade sob o signo do Amparo ou da Assistência, mas sob o signo do Direito, e não mais sob o Amparo do cuidado do Estado, mas sob a figura do Dever do Estado. Foi o que fez a Constituição de 88: inaugurou um Direito, impôs ao Estado um Dever, traduzindo algo que a sociedade havia posto. (CURY, 1998, p. 11).

Dessa forma a Constituição Federal de 1988 dentre tantos significados para a democratização da sociedade brasileira, representou um marco para a afirmação dos direitos das crianças. São vários direitos assegurados, reconhecendo a criança como sujeito social, merecedor de atenção especial por parte da sociedade e do Estado. O principal artigo constitucional que demarca a nova condição da infância brasileira, expressa de forma clara os direitos das crianças (e adolescentes), bem como as obrigações do Estado e da sociedade para garanti-los. O referido artigo, que integra o capítulo VII, define a criança e o adolescente como pessoas em

desenvolvimento e com direito à proteção especial.

No entanto, o grande diferencial presente na Constituição, está em afirmar que a creche e pré-escola, além de serem vinculadas aos direitos dos trabalhadores, se configuram como direito da criança de zero a seis anos à educação, o qual deve ser assegurado pelo poder público.

A inclusão da Educação Infantil como política pública de educação, portanto, é recente. Anteriormente, as ações de atendimento, estavam dispersas em diversas áreas, como a assistência, a saúde, trabalho e mesmo a educação. Os critérios de funcionamento, como já vimos anteriormente, eram estabelecidos por órgãos da saúde (Ministérios e Secretarias estaduais e municipais) para as creches e berçários, que, em geral, atendiam crianças filhas de mães trabalhadoras e de famílias pobres. Isso porque, durante muito tempo, predominou uma visão de que a criança pequena necessita apenas de guarda.

O fato de, na Constituição Federal de 1988, creche e pré-escola serem apresentadas conjuntamente como instituições destinadas às crianças de zero a seis anos, define uma orientação que se destina a superar a distinção de políticas de atendimento. A definição de creche e pré-escola como instituições destinadas às crianças de zero a seis anos, independentemente de condição social e familiar, faz da criança sujeito central de atendimento e de direitos.

Parte-se do princípio de que todas as crianças têm direito a frequentar essa etapa da educação básica, com sua frequência não sendo obrigatória, mas uma opção da família. Em contrapartida, o Estado tem o dever de garantir tal atendimento, como sua responsabilidade em relação à educação.

Dessa forma, a Constituição Federal de 1988 foi um marco decisivo na afirmação dos Direitos da Criança no Brasil, e é nesse esteio que foram, também, nos anos seguintes, elaboradas as Constituições Estaduais das diferentes unidades da Federação, e, posteriormente, as Leis Orgânicas dos municípios. Assim sendo, a nova Carta Magna refere-se ao direito da criança a educação, não se restringindo ao amparo a maternidade e a infância, como faziam as constituições anteriores. Sendo assim essa Carta dá bases legais para a constituição de Políticas Sociais voltadas à infância.

De acordo com Sabbag (1997, p. 20), “a creche aparece, então como conquista não só da mãe ou da família, mas como conquista social, produto de um processo interativo da coletividade”. Para Demo,

Políticas participativas recolocam, ademais, a questão da democracia tornada também componente fundamental do bem-estar social. A característica principal dessa visão é de reconhecer que bem-estar não é dádiva, mas conquista. (DEMO, 1996, p. 41).

Diante disso, apesar dos avanços na Constituição Federal, tal como preconiza a Lei, garantindo “o direito da criança de zero a seis anos a educação infantil”, pública e gratuita, constituindo um marco jurídico, percebemos, em muitos momentos, que a Constituição revela e traduz uma política educacional que não se cumpre e que não corresponde à política de educação infantil discutida e desejada pela comunidade educacional, e, muitas vezes, os resultados desses avanços não se traduzem em ações concretas no campo das políticas sociais para a infância brasileira.

Entretanto, apesar das dificuldades para colocar em prática ações previstas na lei, a Educação Infantil é um espaço onde as políticas públicas de atenção à infância podem e devem atuar de maneira eficiente, atendendo, não só a criança, como também a sua família, aí reside a sua função de complementaridade à família.

Como afirma Didonet (2001), a creche trata-se de “*uma instituição velha e nova ao mesmo tempo*” e cuja trajetória é marcada por erros e acertos. Contudo, uma coisa está clara: a Creche é uma instituição de educação e cuidado da criança pequena, funções estas realizadas simultaneamente e indissociavelmente.

## **5. EDUCAÇÃO INFANTIL NA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (9.394/96) – LDBEN**

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira traz para o debate nacional, as principais questões políticas, educacionais e pedagógicas. Foi um longo percurso até a entrada no Congresso Nacional. Em 1948 começa uma grande discussão, mas só em 1961 a primeira LDB é promulgada. A Lei nº 4.024 é colocada em vigor, com as mudanças apresentadas através do Substitutivo Lacerda.

O prazo longo de discussão e a tentativa conciliadora de apresentar uma lei que contemplasse interesses conflitantes fizeram com que a Lei 4.024/61 atendesse, parcialmente, os interesses políticos, econômicos e sociais do momento.

Segundo Saviani (1997) Anísio Teixeira, defensor incansável da escola pública, afirmou “Meia vitória, mas vitória”. E Carlos Lacerda, que se colocara diametralmente oposto a Anísio Teixeira, interrogado a respeito do resultado obtido, respondeu: “Foi a lei que pudemos chegar” (SAVIANI, 1997, p. 20).

Já na década de 1980 a proposta para reformular a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, contou com a participação da comunidade organizada,

que se mobilizou, com o objetivo de apresentar ao Congresso Nacional propostas, que contemplassem o anseio da classe trabalhadora vinculada à educação e da sociedade.

Entretanto, ficou longe de ser uma revolução no campo educacional, considerando-se as teorias modernas e não apresentou grandes inovações.

Outras versões da Lei de Diretrizes e Bases da Educação passaram pela discussão do Congresso Nacional, e sua tramitação levou oito anos, envolvendo a negociação de muitos setores da sociedade e do governo. Esse processo percorreu longo e tortuoso caminho, e foi permeado de idas e vindas, compondo um cenário multifacetado de propostas e negociações, que demonstram quão complexos, e, às vezes, antagônicos são os interesses em torno da educação.

É importante destacar que o primeiro “Projeto de LDB”, foi o projeto de lei 1.258-A-88, de autoria do deputado Otávio Elísio, apresentando à Câmara Federal em dezembro de 1988. Neste, a Educação fundamental abrangia o período correspondente à faixa etária do zero aos dezesseis anos, compreendendo três etapas: “educação anterior ao 1o grau, de zero a seis anos; educação de 1o grau, dos sete aos catorze anos; e educação de 2o grau, dos quinze aos dezessete anos” (Art.17, Título VI - LDB).

No conjunto das discussões em torno da nova LDB, destacava-se um novo conceito de educação fundamental, indo das creches até a universidade a medida de regulamentar a educação infantil era, então, tema de debate e dizia-se que:

Com efeito, ainda que se trate de um tipo de educação cuja forma institucional não é obrigatória, é dever do Estado atender as necessidades educacionais da população situada na faixa etária de zero a seis anos. A demanda por essa modalidade de educação vem crescendo sensivelmente, o que tem propiciado o surgimento de um considerável número de estabelecimentos particulares que vêm abusando da boa fé e das expectativas educacionais da população, permanecendo, todavia, impunes já que, organizando-se sob a égide da categoria “cursos livres”, ficam ao abrigo das intervenções das autoridades educacionais (SAVIANI, 1997, p. 38).

Em março de 1989, foi indicado para relator o deputado Jorge Hage, PSDB-BA, iniciando, dessa forma, um amplo debate em torno do projeto original. O texto substitutivo do Deputado Jorge Hage, enviado ao Congresso Nacional em 28 de junho de 1990, foi aprovado na Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara dos Deputados, conhecido como o “Substitutivo Jorge Hage”, o qual retrata o resultado dos diálogos estabelecidos entre educadores

e a sociedade, representando um avanço, pois trazia, no seu conjunto, uma concepção progressista de educação.

Na minuta de Lei proposta pelo Deputado a educação infantil recebe tratamento diferenciado, e, em vários artigos, pode-se constatar uma nova concepção desta modalidade de ensino. Os objetivos da educação pré-escolar contemplam uma visão crítico-construtivista dos profissionais da educação, e a importância da educação destinada às crianças de zero a seis anos de idade no sistema educacional brasileiro.

Na descrição dos seus objetivos específicos, fica bem evidenciada a intencionalidade de uma educação que venha preparar o indivíduo para exercer uma cidadania plena, independente da sua condição socioeconômica.

O inciso II do art. 43 explicita claramente esta intenção.

A educação infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem os seguintes objetivos específicos:

II – promover a ampliação de suas experiências e conhecimentos estimulando seu interesse de transformação da natureza e pela convivência em sociedade.

A educação infantil, neste projeto de lei, é reconhecida como integrante da Educação Básica, e, mesmo que não lhe seja atribuído caráter obrigatório como pré-requisito para o ingresso ao ensino fundamental, a lei define, de forma clara e precisa, a esfera administrativa que assumirá a oferta e manutenção desta modalidade de ensino, como bem esclarece o art. 45: “As creches e pré-escolas constituirão responsabilidade prioritária dos Municípios, não excluindo, quando necessário, a ação direta dos Estados” (SAVIANNI, 1997, p. 87).

É notório que a educação infantil até o presente momento não havia sido tratada com tanta deferência. Verifica-se que, naquele texto, havia a participação de comissões organizadas por educadores, pois mesmo na frieza e objetividade pertinentes às leis, os artigos do texto afirmavam visões pedagógicas, cuja tendência interacionista ficava evidente.

Apesar dos esforços de todos que trabalharam em um projeto de lei, cujo resultado foi um texto democrático e abrangente, a lei que chega ao Congresso Nacional, após “manobras políticas” em um inimaginável curto espaço de tempo, foi o substitutivo Darcy Ribeiro, apresentado e aprovado, sem levar em consideração o substitutivo Jorge Hage, que foi discutido longa e democraticamente com os profissionais da educação e a sociedade. Todo esse processo de diálogo foi sumariamente desprezado pelo Congresso Nacional.

Em 23 de dezembro de 1996, é imposta uma nova Lei de Diretrizes e Bases

da Educação Nacional, Lei nº 9.394. Havia uma nova composição de forças, onde políticas Neoliberais foram impostas.

Dessa forma, quanto à Educação Infantil, o texto da LDB/96 ignora os avanços apresentados no Substitutivo Jorge Hage. A lei se limita a indicar sua finalidade (art. 29); a sua organização, em creches para crianças de até três anos de idade e em pré-escolas para crianças de quatro a seis anos, (art.30); e explicita que a avaliação será feita pelo acompanhamento e registro do desenvolvimento infantil, sem objetivo de promoção, (art. 30).

Nesse sentido, a Educação Infantil permanece no âmbito da LDB, promulgada em 1996, mas sem uma política clara de financiamento.

Embora a Lei 9.394/96 não deixa clara uma política de financiamento, ela sinaliza uma preocupação em universalizar a Educação Básica.

Com a nova Constituição e a definição da Política Nacional de Educação Infantil, creches e pré-escolas passam a ser conceituadas como instituições de educação, de educação infantil. Isto tem consequências fundamentais na organização da política de atendimento e na definição de estratégias visando à expansão, à melhoria e à garantia da qualidade social dos serviços voltados para crianças em creches e pré-escolas (KAPPEL, 2000, p. 21).

As políticas governamentais para a educação, os instrumentos legais e as reformas educacionais vividas nos anos 1990 impedem, contudo, a expansão e a consolidação da educação infantil pública de qualidade enquanto política nacional.

Nesse contexto de reformas, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20 de dezembro de 1996 introduz mudanças significativas na educação básica em nosso país, porém contraditórias. Segundo Saviani

[...] trata-se de uma “lei minimalista”, que deixa muita coisa em aberto, aparentemente para viabilizar as ações do MEC, cujo papel é reforçado em face das atribuições que a lei confere à União [...] concentrando aí as tarefas de coordenação da política educacional e articulação dos diferentes níveis e sistemas de ensino com funções normativas, redistributivas e supletivas; a definição de competências e diretrizes para nortear os currículos de educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio (SAVIANI, 1997, p. 226).

No entanto, apesar das contradições que se articularam em torno dos dois projetos de LDB, é necessário discutir as principais inovações e implicações à educação infantil trazidas pela nova Lei.

Ao situar a oferta de educação infantil, o artigo 4º da LDB destaca que esse

atendimento passou a ser obrigação do poder público. Não há obrigatoriedade de matrícula, no entanto, toda vez que os pais ou responsáveis quiserem ou necessitar do atendimento, nasce a correspondente obrigação pela oferta,

O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade (BRASIL, 1996).

No artigo 11º da LDB diz,

V- Os municípios incumbir-se-ão de: oferecer educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino (BRASIL, 1996).

Tanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação quanto a Constituição Federal (artigo 30 inciso IV) colocam na esfera municipal a responsabilidade pela oferta da educação infantil, contudo nas duas Leis, União e Estados também são responsáveis por esta área. Essa Lei especifica o regime de colaboração além de prever atribuições específicas aos entes federados conforme o artigo 9º.

A partir da promulgação da LDB, complementar à Constituição Federal, a Educação Infantil é reconhecida como um direito da criança e de sua família, reafirmando a ideia de criança como sujeito de cultura, que tem direito de se educar.

A criança deixa de ser simples objeto de atenção e cuidado, um “organismo”, uma “semente” de gente, passando a ser vista como sujeito de direitos, que age e interage, participando ativamente de seu processo de desenvolvimento e daqueles que com ela convivem, com o reconhecimento da criança como sujeito que se educa desde seu nascimento.

A atual LDB, embora só apresente três artigos que tratam da educação infantil, de forma sucinta e genérica, avança significativamente, à medida que, em primeiro lugar, reafirma que a educação para as crianças com menos de seis anos é a primeira etapa da educação básica.

Art. 29 - A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os

seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da sociedade (BRASIL, 1996).

Este artigo reforça a importância da ação complementar da educação infantil à da família e à comunidade, implicando assim uma função específica das instituições de educação infantil complementar, mas diferente da família, ou seja, a constituição de um espaço privilegiado de ampliação de experiências e conhecimento para as crianças, observando a ideia de desenvolvimento integral como finalidade desta educação. É a primeira vez que a expressão “*Educação Infantil*” aparece em uma lei nacional de educação.

No artigo 30, a referida lei usa a nomenclatura creche e pré-escola apenas para designar a faixa etária das crianças a serem atendidas pela educação infantil – creche (0 a 3 anos); e pré-escolas (4 a 6 anos), deixando a marca definitiva de que a primeira etapa da educação básica é a educação infantil, independentemente do nome da instituição que cuida/educa as crianças menores de 6 anos.

Eliminam-se, portanto, no texto legal, ranços históricos de que creches são para crianças de uma determinada classe social ou para atender crianças em horário integral, como usualmente se designava.

Não mais se refere à educação pré-primária, como determinava a LDB de 1961 (Lei 4.024-61), nem pré-escola, como aparecia na LDB de 1971 (reforma do ensino – Lei 5.692-71), mas sim a educação infantil destinada às crianças com menos de 6 anos de idade.

Assim as repercussões e orientações advindas da nova LDB indicam como principal tarefa a regulamentação, credenciamento e vinculação administrativa das instituições que atendem as crianças pequenas em nosso país, contribuindo para que as creches e pré-escolas tenham, portanto, uma função de complementação e não de substituição da família, como muitas vezes foi entendido. Assim, a educação infantil deverá ser obrigação do poder público e integrar-se com a família e com a comunidade, para que juntas possam oferecer o que a criança necessita para seu desenvolvimento. Legitimar e assumir essas premissas, considerando a criança na sua totalidade, pode representar avanços no campo da educação da infância. Coloca-se, conforme Barbosa (2006), a possibilidade de pensar a superação da visão de educação infantil como mero período preparatório para o ensino fundamental ou ainda como “depósito de crianças”.

**Title: THE CHILD IN CHILDHOOD EDUCATION: A LEGAL RIGHT****Abstract**

This text is part of a dissertation defended in the graduate program in Education at the Federal University of Goiás - Regional Catalan in Research Field: Educational Practices, Public Policy and Inclusion. Investigating a theme that expresses a significant urgency for early childhood education: the relationship / connection between the guarantee of the rights of the child, and the policies implemented in recent decades and its relationship to educational practices. Briefly this article aims to understand / demonstrate the history of early childhood education in Brazil, until its incorporation as a legal precept that reveals the child as a subject of rights. The theoretical framework was constructed from authors with significant production both in the field of educational policy, as on the history of early childhood education as Kramer (1982, 1989); Kuhlmann, Jr. (2001); Merisse (1997); Rosenberg (1984, 1995, 2002); Haddad (1991) and laws that address early childhood education. The results indicated that from the second half of the twentieth century, what constitutes history of childhood and Brazilian child, and therefore the formulation of his views, was synthesized by clipping the legal and judicial apparatus. Therefore it is considered that no apprehension of what is meant by childhood children and their rights in the field of the relationship between logical and historical and concrete and objective conditions of early childhood institutions, the design and execution of childhood and child rights continue abstract. Finally we emphasize the need to understand the processes of construction of early childhood education, ensuring, above all, the rights of children.

**Keywords:** childhood; early childhood education; rights.

## REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Lei Federal, Brasília: Senado Federal; 1988.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei Federal, Brasília: Senado Federal, n. 9.394, de 1996.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei Federal, Brasília: Senado Federal, n. 5.692, de 1971.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei Federal, Brasília: Senado Federal, n. 4.024, de 1961.
- CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Flúvia; FERREIRA, Isabel M. **Creches e pré-escolas no Brasil**. São Paulo: Cortez; Fundação Carlos Chagas, 1993.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n.134, p. 293-303, maio/ago. 2008.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. A Constituição de Weimar: um capítulo para a educação. **Educação e Sociedade**, v. 19, n. 63, ago. 1998.
- DEMO, Pedro. **Política social, educação e cidadania**. Campinas, SP: Papirus, 1996.
- DIDONET, V. Creche: a que veio... para onde vai... **Em Aberto**. Brasília, v.18, n. 73, p.11-27, jul. 2001.
- HADDAD, Lenira. **A creche em busca de identidade**. São Paulo: Loyola, 1991.
- KAPPEL, Dolores Bombardelli; **A Infância e políticas de educação infantil: início do século XXI**. In: VASCONCELLOS, Vera Maria R. (org.). **Educação da infância: história e política**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- KISHIMOTO, Tizuko M. **Formação dos profissionais de creches no estado de São Paulo (1997-1998)**. São Paulo: PUC, Fundação ORSA, 1999.
- KISHIMOTO, Tizuko M. Os Jardins de infância e as escolas maternas de São Paulo no início da República. **Caderno de Pesquisa**, FCC, São Paulo, n° 64, p. 54-60, fev. 1998.
- KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. Rio de Janeiro: Achimé Editora, 1982.
- KRAMER, S. O papel social da pré-escola – 1985. In: ROSEMBERG, F. **Creche**. São Paulo: Cortez, Fundação Carlos Chagas, 1989. p. 20-27.
- KUHLMANN JR. Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 2001.
- MERISSE, Antônio. As origens das instituições de atendimento à criança: o caso das creches. In: MERISSE, A. (et. al.) **Lugares da infância: reflexões sobre a história da criança na fábrica, creche e orfanato**. São Paulo: Arte & Ciência, 1997. P. 25-51.
- NASCIMENTO, Maria Evelyn P. **Do adulto em miniatura à criança como sujeito de direitos: a**

- construção de políticas de educação para a criança de tenra idade na França.** Campinas, SP, 2001. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, UNICAMP.
- ROSEMBERG, Fúlvia. A criação dos filhos pequenos: tendências e ambiguidades contemporâneas. In: RIBEIRO & RIBEIRO. **Família em processos contemporâneos: inovações culturais na sociedade brasileira.** São Paulo: Loyola, 1995.
- SABBAG, Sandra Papesky. Creches - surgimento, evolução e perspectivas, **Revista Presença Pedagógica**, Belo Horizonte: MG, nº 14, mar/abr. 1997. (Consulta ao site:<<http://www.editoradimensao.com.br/revistas/revista14.htm>> Acesso em abril de 2013).
- SAVIANI, Demerval. **A Nova Lei da Educação – Trajetórias Limites e perspectivas.** Campinas: Editora Autores Associados, 1997.



## **JARDIM DE INFÂNCIA EM GOIÁS: NAS TRAMAS DO PROCESSO CIVILIZADOR**

Fonseca, Lara Cariny Celestino <sup>1</sup>; Peres, Selma Martines <sup>2</sup>

<sup>1</sup> Universidade Federal de Goiás / Campus Catalão Programa de Pós-Graduação em Educação

<sup>2</sup> Universidade Federal de Goiás / Campus Catalão Programa de Pós-Graduação em Educação

\* email: laracariny@gmail.com

## **RESUMO**

Este trabalho tem como objetivo apresentar os resultados da investigação acerca da história do Jardim de Infância em Goiás, sua constituição, finalidades prescritas, bem como a sua articulação com o ideal de educação e sociedade em voga no país. A análise foi realizada, principalmente, a partir do estudo de documentos como Regulamentos Educacionais e números do *Correio Oficial*, em conjunto com estudos teóricos sobre o processo civilizador de Norbert Elias (1993; 1994), visto que nesse momento se construía um projeto de uma nova civilidade para a sociedade goiana. A pesquisa se apoia, ainda, em autores como Veiga (2009; 2010), Kuhlmann Jr. (1998; 2000), Kishimoto (1988), Faria Filho

(2004), Abbud (2011), Bretas (1991), Silva (1975), Canezin e Loureiro (1994), Pinto (2011; 2012), Alves (2007), Valdez (2002), Palacín e Moraes (2008) e Chaul (1998). Dentre os resultados destaca-se, portanto, a constituição do Jardim de Infância como parte do processo civilizador em Goiás, assinalando sua configuração direcionada para uma educação ativa e autorreguladora que refletia a formação da criança compreendida na inter-relação com o adulto. Nessa configuração, o Jardim de Infância em Goiás pode ser considerado como peça no esforço de fortalecimento do estado e da formação de novos habitus sociais, cujo propósito era imprimir uma nova dimensão à educação e à sociedade goiana rumo ao progresso e à modernidade.

**Palavras-chave:** Jardim de Infância; Educação em Goiás; Processo Civilizador.

Revisado pela Orientadora Selma Martines Peres, contato: selmamartines@uol.com.br

## 1. INTRODUÇÃO

Kindergarten – Jardim de Infância – foi o termo cunhado pelo alemão Friedrich Froebel (1782-1852) para designar a instituição por ele inventada para educar crianças pequenas. Froebel, no entanto, não apenas criou esse espaço singular, como sistematizou um programa de instrução para a primeira infância. Essa primeira instituição foi criada na Alemanha em 1840.

No Brasil, os primeiros Jardins de Infância surgiram no final do século XIX, mas eram instituições particulares, voltadas ao atendimento de crianças da elite, com idade entre cinco e sete anos. Instituições dessa natureza, de caráter público, começaram a se disseminar em nosso país no início do século XX, fortemente marcadas por ideias de “assistência” e “amparo” aos necessitados.

No estado de Goiás, o primeiro Jardim de Infância público foi criado em 1928, na Cidade de Goiás, antiga capital, anexo à Escola Normal Oficial. O objetivo dessa instituição era propiciar educação a crianças de quatro a sete anos de idade, além do claro alinhamento com os ideais de modernidade que o país experimentava.

Nesse contexto, este trabalho tem como objetivo apresentar os resultados da investigação realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Goiás, Campus Catalão, acerca da história do Jardim de Infância em Goiás, sua constituição, finalidades prescritas, bem como a sua articulação com o ideal de educação e sociedade em voga no país.

A questão central que orientou a pesquisa foi: de que modo se constituiu o Jardim de Infância em Goiás (1928-1937) e qual sua relação com o processo civilizador? A problemática levantada objetiva, pois, conhecer o modo como se constituiu o Jardim de Infância em Goiás, no período de 1928 a 1937, buscando também conhecer aspectos da sua constituição e analisar sua relação com o processo civilizador em curso no estado, demarcando o contexto goiano em que foi criado.

A pesquisa tem como fonte um conjunto de documentos que envolve a análise da legislação, de jornais da época e demais impressos que podem auxiliar na compreensão histórica do Jardim de Infância no período investigado.

Nesse sentido, foi realizado um levantamento de diferentes fontes no Arquivo Histórico Estadual de Goiás (AHE), em Goiânia e no Arquivo Frei Simão Dorvi, na Cidade de Goiás-GO, tendo como referências principais o Regulamento e Programa do Jardim da Infância, expedido em 1928, os Regulamentos do Ensino Primário do Estado de Goiás de 1930 e 1937, bem como alguns números do *Correio Oficial*.

Outro movimento realizado diz respeito aos estudos teóricos sobre

processo civilizador no qual, tomando como referenciais Norbert Elias (1993; 1994) e Veiga (2009; 2010), reflete-se sobre a educação da infância como parte de um processo civilizador em curso no país e em Goiás. A pesquisa também se apoia em Kuhlmann Jr. (1998; 2000), Kishimoto (1988), Faria Filho (2004), Abbud (2011), dentre outros, para tratar de questões sobre a “infância” e sua educação. Para fundamentar a discussão sobre a educação em Goiás, foram utilizados os estudos de Bretas (1991), Silva (1975), Canezin e Loureiro (1994), Pinto (2011; 2012), Alves (2007) e Valdez (2002). A construção do contexto político e social se fez a partir da contribuição das obras de Palacín e Moraes (2008) e Chaul (1998).

## 2. EDUCAÇÃO E PROCESSO CIVILIZADOR

A disseminação da escolarização para todas as crianças a partir do final do século XIX apresenta a escola como um novo lugar de socialização da infância e a sua monopolização pelo estado como fator importante de desenvolvimento do imaginário de coesão social, ou mesmo de autocoersão, pela socialização da infância. Assim, de acordo com Elias (1993, p. 203-204),

Através da interdependência de grupos maiores de pessoas e da exclusão da violência física em seus contatos é estabelecido um mecanismo social, no qual as limitações entre elas são transformadas duradouramente em autolimitações. Essas autolimitações, que são função da visão retrospectiva e prospectiva instalada no indivíduo desde a infância, em conformidade com sua integração em extensas cadeias de ação, assumem em parte a forma de um autocontrole consciente e, em parte, a de um hábito automatizado. Tendem a uma moderação mais uniforme, a uma limitação mais contínua, a um controle mais exato das paixões e sentimentos, de acordo com o padrão mais diferenciado de entrelaçamento social.

Partindo, pois, do pressuposto de que todo indivíduo é social e que toda relação é interdependente, pensar o Jardim de Infância enquanto figuração, constituído no contexto de uma sociedade em busca da disseminação de novos ideais, é pensá-lo vinculado a um processo civilizador mais amplo. A condição de civilizar é, pois, a condição de civilizar a relação adulto/criança, constituindo assim, a trama que a envolve e caracteriza essa dimensão tensionada. No Brasil, o conceito de civilização ganhou novos contornos na transição do Império para

a República, principalmente, a partir da intensificação das ideias de urbano, boas maneiras, polidez e cordialidade, estando a campanha republicana ancorada em novos ideais culturais, tecnológicos e econômicos. Nesse imaginário, a escola significou instrumento importante para o progresso, inspirando movimentos de (re)construção educacional em todo o país.

Em Goiás, a criação do Jardim de Infância em 1928, bem como a sua inauguração em 1929, foi uma das iniciativas importantes do estado para promover a educação, o que contribuiria também para o desenvolvimento da sociedade goiana como um todo, rumo ao progresso e à modernidade. Perspectiva essa expressa no *Correio Oficial*, de 16 de novembro de 1929, na coluna “Noticiário”.

Pela instrução

Para que haja completa evolução em um organismo social, é necessário que os princípios fundamentais de sua constituição sejam tomados sob pontos de vista que garantam a sua marcha evolutiva e crescente.

A instrução, universalmente considerada como base inquebrantável de toda a organização, deve merecer o máximo carinho dos que desejam, verdadeiramente, dar incremento a seu país.

[...] Pugar, pois, pela instrução, é arrancar existências das trevas ignaminiosas do analfabetismo.

Instruir é habilitar um povo escravocrata.

Ensinar, é adestrar para a senda do progresso. [...].

(CORREIO OFFICIAL, 1929).

Nesse sentido, em se tratando do objeto da pesquisa realizada, a análise dos Regulamentos goianos a partir do final da década de 1920, que tratavam do Jardim de Infância, revela a educação das crianças enquanto aspecto significativo para a instauração de uma nova ordem e construção de uma sociedade moderna e progressista, inserida num processo civilizador em curso no estado de Goiás.

### 3. O JARDIM DE INFÂNCIA NOS REGULAMENTOS DE ENSINO DO ESTADO DE GOIÁS (1928-1937)

Com a criação e expansão dos Grupos Escolares a partir da década de 1920, bem como a criação do Jardim de Infância em 1928 com a Lei n. 851 A, tem-se significativas iniciativas por parte do Governo de Goiás em relação à educação das crianças. Não se trata apenas de medidas para promover o desenvolvimento da educação, mas da sociedade goiana como um todo, conforme se verifica no documento a seguir:

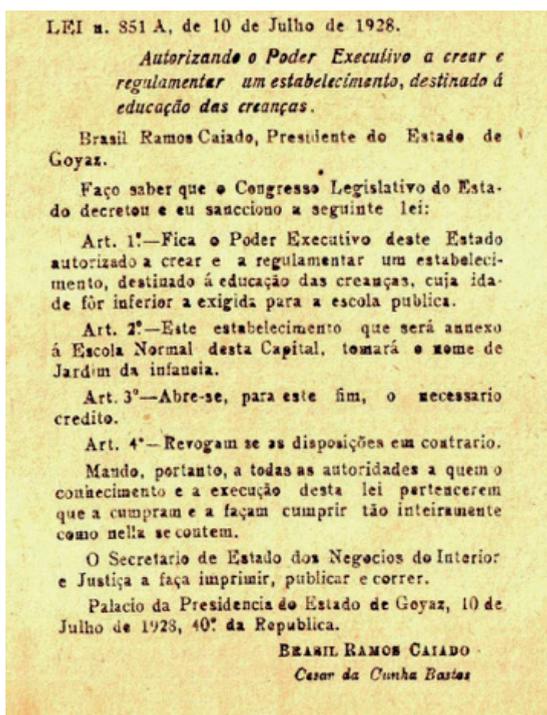


Figura 1 — Lei n. 851 A, de 10 de julho de 1928

Fonte: Arquivo Frei Simão Dorvi / Cidade de Goiás

Com a criação do Jardim de Infância instituía-se um meio para promover o desenvolvimento da educação/instrução em Goiás alicerçado no ideário do movimento de reconstrução educacional em âmbito nacional. Para Silva (1975, p. 243), em Goiás,

Mais importante do que a simples presença física do Jardim da Infância foi o espírito que o animou. Os objetivos propostos

visavam a formar a criança de “dentro para fora” e não amoldada em um “modelo tradicional”. No plano teórico, a filosofia que o embasava era a da escola nova, caracterizando-se pela atenção devotada à criança, “banidas as imitações e reproduções servis”. O aprender descobrindo e o estímulo às iniciativas espontâneas do educando deveriam encontrar oportunidade de afirmação nas atividades curriculares, que, fiéis à filosofia da escola, se apoiavam em material didático especializado. A iniciação na leitura, escrita, desenho, e cálculo, procedida através de brinquedos e jogos especiais, constituía a base de conhecimentos a serem ministrados.

### No que tange a relação educação e civilização,

[...] a implementação do Jardim da Infância na cidade de Goiás acontece em meio a essas novas exigências: um *novo* modelo de escola, *novas* formas de abordar a infância, *novos* métodos, com forte influência da Escola Nova e da psicologia. (ARCE; VALDEZ, 2004, p. 134, Grifos no original).

Assim, desde o seu surgimento na esfera pública goiana, o Jardim de Infância inicialmente ganhou regulamento próprio na época de sua criação (1928), passando a fazer parte dos Regulamentos do Ensino Primário do Estado de Goiás, expedidos nos anos de 1930 e 1937.

Tanto o Regulamento e Programa do Jardim da Infância de 1928, quanto os Regulamentos do Ensino Primário do Estado de Goiás de 1930 e 1937, caracterizam-se pelo desenvolvimento indutivo, baseado no pensamento escolanovista, cujas ideias essenciais envolvem a atividade, a vitalidade, a liberdade, a individualidade e a coletividade, o que corrobora as considerações de Anísio Teixeira (2000) sobre a educação escolar na concepção da Escola Nova. Segundo o autor,

O eixo da escola se desloca para a criança. Não é mais o adulto, com os seus interesses, a sua ciência, a sua sociedade, que governa a escola; mas a criança, com suas tendências, os seus impulsos, as suas atividades e os seus projetos. Para os elementos mais radicais, o problema se põe em termos claros. A criança é a origem e o centro de toda atividade escolar. A sua atividade impulsiva e espontânea deve governar a escola, que se transforma em um pequenino mundo feito à sua imagem e semelhança. O sentimento

de respeito pela personalidade infantil, os estudos psicológicos que vieram demonstrar a necessidade de uma formação livre e espontânea para a expressão harmoniosa do indivíduo, como ainda a convicção de que o homem se desenvolve *naturalmente* para um ajustamento social perfeito – concorreram para a reorganização escolar. (TEIXEIRA, 2000, p. 56-57, Grifos no original).

Além de priorizar uma concepção de educação claramente escolanovista é importante ressaltar, primeiramente, que o modelo implementado nos oito artigos do Regulamento e Programa do Jardim da Infância, bem como nos onze artigos que tratam desta instituição no Regulamento do Ensino Primário do Estado de Goiás de 1930, aumentados para catorze no Regulamento de 1937, teve inspiração na experiência paulista com orientação pedagógica com traços da pedagogia de Friedrich Froebel.

Mudaram os programas e os métodos de ensino, assim como mudaram as práticas e os modos de ver e tratar a criança no ambiente escolar. E é nesse contexto de mudanças que a família, a escola e a sociedade tornaram-se elementos importantes, a partir dos quais a história da criança e da infância brasileira veio se constituindo. Segundo Xavier e Sarat (2012, p. 170),

[...] Na família em geral, a criança tem sua iniciação social, aprende as relações de interdependência e as regras de convívio do grupo a que pertence. Depois segue para a escolarização que representa o reforço e a legitimação das normas e regras deste grupo social e funciona como continuidade do processo de inserção nas relações de convivência, na produção e reprodução dos comportamentos aprendidos e novos. Deste processo, temos a formação dos grupos sociais e das relações de interdependência que completam a sociedade [...].

Nesta configuração, é possível destacar o caráter civilizador da família e da escola, inseridas numa sociedade que avança rumo a uma direção específica: a civilização, um processo contínuo e inacabado, conforme afirma Norbert Elias em sua teoria sobre o processo civilizador. Nesse processo, a criança é sujeito e as novas relações de interdependência que a envolvem, considerando uma sociedade em transformação, conduzem à constituição de uma criança civilizada.

Mesmo estando no século ou na era da criança, considerada uma nova era pelo trecho do texto do *Correio Oficial* citado anteriormente, com uma

nova concepção sobre a criança, bem como sobre como cuidá-la, tratá-la e educá-la enquanto sujeito social, esta mesma criança precisa ver/ter respeitados seus interesses e vontades, aprender a conviver em sociedade, seja em maior ou menor grupo social, na família ou na escola, como cidadão/membro do Estado ou da Nação, configurações constituídas de regras e relações de poder.

No Quadro 1, é possível observar os aspectos que permeiam os três regulamentos que tratam do Jardim de Infância em Goiás, no período de 1928 a 1937. Neles constam disposições sobre as finalidades desta instituição, o programa, a organização das classes, a matrícula, o uniforme, bem como sobre o pessoal docente e administrativo. Não é intenção neste momento, tratar de cada disposição separada e especificamente, já realizado no capítulo anterior. Pretende-se tão somente destacar aspectos que os compõem vislumbrando aproximações ou não com o processo civilizador em curso no estado de Goiás no período em estudo.

Ao considerar o contexto histórico de Goiás no período estudado, em que os Regulamentos foram elaborados, as finalidades atribuídas ao Jardim de Infância, que é caracterizado enquanto espaço educativo, de valorização da criança – mesmo antes de completar 7 anos de idade – enquanto um ser ativo e sensível, diferente do adulto, mas orientada e auxiliada por ele, é possível perceber o estabelecimento de novas relações de interdependência, bem como novas relações geracionais. Os Regulamentos, portanto, não deixam de ser constituídos por disposições de normas e regras que devem permear a educação da criança, a fim de formar padrões de comportamento em consonância com o momento histórico-social, ou seja, de busca da inserção de Goiás numa corrente de progresso e modernidade que tomava os estados brasileiros nos anos 1920 e 1930.

Nesse sentido, há que se considerar que “da boa educação da criança dependerá a existência de um adulto civilizado” (VEIGA, 2007, p. 8), uma vez que a civilização do adulto se dá pela civilização da criança. Esse conhecimento mais científico, biológico e psicológico da criança produziu, num plano mais específico, segundo Veiga (2007, p. 9), “uma profunda repercussão na organização escolar e nos procedimentos pedagógicos”. Tanto as finalidades quanto os programas previstos para o Jardim de Infância pelos Regulamentos goianos refletem essa afirmativa.

Nesse sentido, se as concepções mudaram é porque mudaram as relações. E, no processo civilizador, a educação das crianças não pode abdicar das relações com o adulto. Relações estas, pautadas na dependência e interdependência entre adultos e crianças.

## Quadro 1 – Regulamentos do Jardim de Infância em Goiás

CONTEXTO EDUCACIONAL		
1928 Criação do Jardim de Infância em Goiás	1930 Reforma Educacional	1937 Jardim de Infância Modelo
REGULAMENTOS		
Regulamento e Programma do Jardim da Infância (Decreto n. 9.951 A, de 17 de setembro de 1928)	Regulamento do Ensino Primário do Estado de Goyaz (Decreto n. 10.640, de 13 de fevereiro de 1930)	Regulamento do Ensino Primário do Estado de Goyaz (Lei n. 264, de 7 de agosto de 1937)
FINALIDADES		
<p>Art. 1º. – O Jardim da Infância compreende três períodos e tem por fim:</p> <p>1º.) – Dar à criança antes de 7 annos, a idéa e a noção das cousas pela via dos sentidos;</p> <p>2º.) – Imprimir ao ensino, desde o inicio, um caracter puramente sensorial, e cuidar do desenvolvimento da atenção e da aptidão motora;</p> <p>3º.) – Estimular as actividades espontaneas e livres da criança, induzindo-a a tentativas e experiencias, banidas as imitações e reproduções servis;</p> <p>4º.) – Desenvolver, gradativamente, as facultades, por meio de exercicios adequados sobre objectos e seres familiares ao espirito infantil;</p> <p>5º.) – Imprimir o gosto pelo bem e pela verdade, por meio de historietas proprias e accessíveis á comprehensão da creança;</p> <p>6º.) – Dispertar o espirito de observação da creança, estimular a sua imaginação e satisfazer os interesses proprios da sua idade;</p> <p>7º.) – Aproveitar os objectos da natureza para desenvolver as actividades occultas da creança;</p> <p>8º.) – Apresentar á creança um programma de idéas associadas pelo principio do centro da curiosidade;</p> <p>9º.) – Cultivar e desenvolver os dons de linguagem e de expressão, por meio de jogos vocaes que appellem para os interesses instinctivos da creança;</p> <p>10º.) – Cuidar da educação do ouvido, para a percepção e comprehensão das gradações dos sons, que despertem a atenção infantil;</p> <p>11º.) – Preparar a creança para receber com proveito a instrução primaria, iniciando-a na leitura, escripta, desenho, calculo, por meio de brinquedos apropriados;</p> <p>12º.) – Combater os automatismos e tregeitos inúteis, servindo-se, para estes fins, de exercicios variados e occupações uteis em todos os momentos livres;</p> <p>13º.) – Não intervir na actividade infantil, senão para disciplinal-a, corrigil-a, e oriental-a para o fim da formação dos primeiros habitos moraes, hygienicos e sociaes;</p> <p>14º.) – Fazer, finalmente, do Jardim da Infancia um laboratorio de actividades, experiencias e exercicios educativos.</p>	<p>Art. 9º - O Jardim da Infância compreende três períodos e tem por fim:</p> <p>a) dar à criança antes dos 7 annos a idéa e noção das cousas pela via dos sentidos;</p> <p>b) imprimir ao ensino, desde o inicio, um caracter puramente sensorial e cuidar do desenvolvimento da atenção e aptidão motora;</p> <p>c) estimular as actividades espontâneas e livres da criança induzindo-a a tentativas e experiências, banidas as imitações e reproduções servis;</p> <p>d) desenvolver gradativamente as facultades, por meio de exercícius adequados sobre objectos e seres familiares ao espirito infantil;</p> <p>e) imprimir o gosto do bem e da verdade, por meio de historietas próprias e accessíveis à comprehensão da criança;</p> <p>f) despertar o espirito de observação da criança, estimular a sua imaginação e satisfazer os interesses próprios de sua idade;</p> <p>g) aproveitar os objectos da natureza para desenvolver as actividades occultas da criança;</p> <p>h) apresentar à criança um programma de idéias associadas pelo principio do centro de curiosidade;</p> <p>i) cultivar e desenvolver os dons de linguagem e de expressões, por meio de jogos vocaes, que appelem para os interesses instinctivos da criança;</p> <p>j) cuidar da educação do ouvido, para a percepção e comepensão das gradações dos sons, que despertem a atenção infantil;</p> <p>k) preparar a criança para receber com proveito a instrução primaria, iniciando na leitura, escripta, desenho, calculo, por meio de brinquedos apropriados;</p> <p>l) combater os automatismos e trejeitos inúteis, servindo-se, para esses fins, de exercícius variados e occupações úteis em todos os momentos livres;</p> <p>m) não intervir na actividade infantil, senão para disciplina-la, corrigil-a e orienta-la, para o fim de formação dos primeiros hábitos moraes, hygienicos e educativos.</p>	<p>Art. 18º - Os Jardins de Infancia têm por fim:</p> <p>1º - favorecer a representação mental, por intuição constante e bem orientada, de lições objetivas e concretas;</p> <p>2º - estimular as actividades espontâneas e livres da criança, induzindo-a a iniciativas, expressões, tentativas e experiencias pessoais, banidas as imitações mecânicas e a ordem inflexível na seriação dos jogos e trabalhos;</p> <p>3º - combater os automatismos inúteis e fiques, variando, para este fim, frequentemente, as lições e preenchendo de occupações uteis todos os momentos livres;</p> <p>4º - cultivar e desenvolver os dons de linguagem e de expressão, compreendendo a enunciação das palavras, a tonalidade, a educação do ouvido para a percepção e compreensão das gradações de sons, devendo ser utilizado, para esse fim, jogos vocais que despertem os interesses instinctivos da criança;</p> <p>5º - cuidar do desenvolvimento das percepções sensoriais, da atenção e da aptidão motora;</p> <p>6º - preparar a criança para receber com proveito a instrução primaria, iniciando-a na leitura, escripta, desenho e calculo, por meio de jogos adequados, recomendando-se, para esse fim, o metodo proprio.</p>

## PROGRAMA

Art. 2º. – O programma do Jardim da Infancia comprehende:

- 1º.) – Exercícios de linguagem; recitativos e monólogos;
- 2º.) – Dons Fróebelianos;
- 3º.) – Contagem de bolas e conhecimentos dos numeros no mappa;
- 4º.) – Cores primarias e secundarias;
- 5º.) – Confeccões de modelos simples de mosaicos e architectura;
- 6º.) – Desenhos de páozinhos, lentilhas, piões, tabuinhas com applicações diversas, desenho de imaginação;
- 7º.) – Exercícios representativos de figuras geometricas com o gonigrapho, exercicio de graça;
- 8º.) – Cantos breves e pequenos hymnos, movimentados e accessíveis á comprehensão infantil;
- 9º.) – Exercícios phisicos com os dedos, mãos, braços, pernas e cabeça;
- 10º.) – Marchas, saltos, rondas, corridas e jogos imitativos do cultivador e do operario, acompanhados sempre de cantos;
- 11º.) – Regras de etiquetas e conservações sobre o respeito devido aos Paes, aos mais velhos, aos iguaes e aos creados; noções rudimentares sobre a familia, a sociedade e as autoridades constituídas. Estes ensinamentos devem ser ministrados por meio de brinquedos que despertem o interesse infantil;
- 12º.) – Jardimagem;
- 13º.) – Jogos sensoriaes visuaes; visuaes motores; motores; auditivos motores; e finalmente, os chamados jogos sociaes;
- 14º.) – Trabalhos manuaes com palhinhas, continhas, dobraduras, cortes e recortes de papel, tecelagem, alinhavos, aneis, varetas, perfurações e trabalhos de serrinha.

Art. 10º - O programma do Jardim da Infância comprehende:

- a) exercícios de linguagem, recitativos e monólogos;
- b) dons froebelianos;
- c) contagem de bolas e conhecimento dos números no mappa;
- d) cores primarias e secundarias;
- e) confeccão de modelos simples de mosaicos e architectura;
- f) desenhos de pauzinhos, lentilhas, piões, tabuinhas com applicações diversas, desenho de imaginação;
- g) exercícios representativos de figuras geométricas com gonigrapho (gomigrapho?), exercicio de graça;
- h) cantos breves e pequenos hymnos, movimentados e accessíveis á comprehensão infantil;
- i) exercícios phisicos com os dedos, mãos, braços, pernas e cabeça;
- j) marchas, saltos, rondas, corridas e jogos imitativos do cultivador e do operario, acompanhados sempre de cantos;
- k) regras de etiqueta e conversações sobre o respeito devido aos paes, aos mais velhos, aos iguaes e aos criados;
- l) noções rudimentares sobre a familia, a sociedade e as autoridades constituídas. Esses ensinamentos devem ser ministrados por meio de brinquedos que despertem o interesse infantil;
- m) jardimagem;
- n) jogos sensoriaes, visuaes motores; motores; auditivos motores; e, finalmente, os chamados especiaes;
- o) trabalhos com palhinhas, continhas, dobraduras, cortes e recortes em papel, tecelagem, elinhavos, aneis, veretas, perfurações em trabalhos de serrinha.

Art. 19º - Os programas de Jardins de Infancia devem compreender:

- a) exercicios fisicos e jogos;
  - b) exercicios de pensamento, de linguagem, de recitação, cantos, dansas e marchas;
  - c) ocupações manuais.
- Art. 20º - Os jogos compreenderão as seguintes modalidades: jogos sensoriais e visuais; visuais e motores; motores e auditivos-motôres; de iniciação aritmetica; relativos á noção de tempo; de iniciação á leitura; de linguagem. Além destes serão promovidos, com recomendação especial, os chamados jogos sociaes;
- Art. 21º - Os exercicios de pensamentos, de linguagem e de recitação, devem ser de todos os dias e instantes, seja em lições especiaes seja a proposito dos trabalhos da classe ou dos jogos recreativos. Compor-se-ão de conversações sobre as cousas da escola ou da casa; sobre alimentos, vestuários e habitações, sobre animais domesticos, passaros e insetos; sobre legumes, arvores frutíferas e flores; sobre mineraes e tecidos que as crianças colherem com o auxilio das professoras; sobre o dia, a noite e a sucessão dos meses, sobre viagens e excursões, descrição de cenas e costumes do país e do Estado; de narrações, anedotas e historias proprias ao estimulo da imaginação infantil e á satisfação dos interesses proprios de sua idade.
- Art. 22º - Os cantos devem ser de sentido acessivel á compreensão da criança, simples de melodia, movimentados e variados na entonação, acompanhando, sempre que possivel, os jogos, as rondas, conversações e recitações, quando apropriados ao tom e assuntos das mesmas.
- Art. 23º - As ocupações manuais compreenderão dobramento, corte e recorte de papel, trançado e tecido, as combinações a que dá lugar ao uso de material Froebe, modelagem em argila, etc.
- Art. 24º - O ensino da leitura, da escrita, do desenho e do calculo nunca deve ser feito diretamente, nem constituir lições especiaes, mas resultar dos jogos, das ocupações e das experiencias infantis, habilmente aproveitadas pelas professoras.

## ORGANIZAÇÃO DAS CLASSES

Art. 3º. – O ensino deve ser, tanto quanto possivel, individualizado, reduzindo-se o numero de alumnos em cada classe.

Art. 5º - Somente poderão ser organizadas classes de Jardim da Infância com a matricula mínima de 25 crianças e máxima de 40, de ambos os sexos.

Art. 25º - O ensino deve ser tanto quanto possivel, individualizado, reduzindo-se, para esse fim, o numero de alunos em classe.

**MATRÍCULA**

Art. 4º. — Serão somente admitidas á matricula no Jardim da Infancia creanças de 4 a 7 annos, mediante prova de vacinação anti-variolica e de que não soffrem de nenhuma molestia contagiosa ou repulsiva.  
§ Unico — As creanças cegas, as surdas-mudas e idiotas não poderão ser matriculadas.

Art. 6º - Para a matricula no Jardim da Infância, exigem-se:  
a) certidão de idade, que prove ter a criança mais de 4 annos e menos de 7;  
b) atestado medico, que prove ter sido vaccinada, não ter defeitos phisicos repugnantes, não conviver com pessoas atacadas de moléstia contagiosa e não soffrer dessas moléstias.  
Art. 8º - O Secretario do Interior e Justiça determinará o critério a ser adoptado para a matricula no Jardim da Infância, observado o disposto no art. 6º.  
Art. 12º - O ensino será gratuito às crianças pobres e as demais pagarão uma taxa de 15\$000 annuaes.

Art. 27º - O ensino nos Jardins de Infancia estaduais é facultativo e gratuito, consequentemente, apenas para as crianças notoriamente pobres, sendo que as demais pagarão uma taxa de 15\$000 que deverá ser recolhida, pelo interessado, mediante guia do educandário, á coletoria estadual local, ou á Diretoria Geral da Fazenda, quando se tratar do da capital, constituindo este o fundo da "Caixa Escolar" de que trata o artigo 13º.  
Art. 28º - Para a matricula nos Jardins de Infancia se exigem requerimento sobscrito pelo pai, mãe ou responsavel pela criança, instruido dos seguintes documentos:  
Iº - certidão de idade que prove ter o candidato mais de quatro annos e menos de sete;  
II — atestado medico pelo qual se verifique ter sido o mesmo vacinado com proveito, não conviver com pessôas atacadas de molestias contagiosas ou sofrer de tais molestias.  
III — conhecimento da repartição competente comprobatorio do recolhimento da taxa exigida pela matricula (art. 27º).

**UNIFORME**

Art. 5º. — Todas as creanças deverão ter, obrigatoriamente, tres aventaes brancos, conforme o modelo adoptado no Jardim da Infancia.

Art. 11º - Todas as crianças deverão ter obrigatoriamente 3 aventaes brancos, conforme o modelo adoptado no Jardim da Infância.

Art. 29º - O uniforme adotado no instituto é obrigatorio para todos os alunos, include os notoriamente pobres, que serão uniformizados por conta da "Caixa Escolar".

**PESSOAL DOCENTE E ADMINISTRATIVO**

Art. 6º. — O Jardim da Infancia terá: uma professora-directora, uma professora, uma adjunta, uma conductora de creanças e uma guardiã.  
§ Unico — Para nomeação de professora-directora e de professora do Jardim da Infancia exige-se não só o diploma de normalista, como tambem o certificado de pratica pedagogica, nesta categoria especial de ensino.  
Art. 7º. — O pessoal docente e administrativo do Jardim da Infancia é, para todos os efeitos, equiparado ao do Grupo Escolar da Capital.  
Art. 8º. — Os vencimentos do pessoal do Jardim da Infancia serão:  
Professora-directora.....3:600\$000  
Professora.....3:000\$000  
Adjunta.....2:160\$000  
Conductora de creanças...1:400\$000  
Guardiã.....1:400\$000

Art. 13º — O Jardim da Infância terá: uma professora-directora, duas professoras, uma adjunta, uma conductora de crianças e uma guardiã.  
Parágrafo único — Para a nomeação da professora-directora e professoras do Jardim da Infância exige-se, não só o diploma de normalista, mas também o certificado de pratica pedagógica nesta categoria especial do ensino.  
Art. 14º - O pessoal docente e administrativo do Jardim da Infância é, para todos os efeitos, equiparado ao do Grupo Escolar da Capital.

Art. 30º - Junto á Escola Normal Oficial funcionará o Jardim da Infancia Modelo, com uma diretora e quantas professoras se tornarem necessarias, uma guardiã, uma condutora de alunos e um porteiro-servente.  
Art. 31º - O pessoal docente e administrativo do Jardim da Infancia Modelo é, para todos os efeitos, equiparado ao dos Grupos Escolares.

Os adultos, ou seja, a sociedade, a escola e a família são, pois, responsáveis pela formação do indivíduo que “sempre existe, no nível mais fundamental, na relação com os outros e essa estrutura particular que é específica de sua sociedade” (ELIAS, 1994a, p. 31). Essa responsabilidade diante da formação do indivíduo, desde a infância, aproxima os Regulamentos, que tratam da educação no Jardim de Infância em Goiás no período de 1928 a 1937, do processo civilizador em curso no estado e, portanto, da constituição da criança civilizada. A ideia de educação como princípio civilizador é entendida por Santos (2009, p. 157), do seguinte modo:

A perspectiva conceitual de proximidade da ideia de educação como ação civilizadora apoia-se no ponto de partida de que, sem a capacidade de autocontrole de suas pulsões, os indivíduos se comportariam como crianças, ou seja, educar, dentre outros aspectos, é desenvolver no educando esta capacidade de autocontrole, de torná-lo educado, adulto, “civilizado”.

Dessa forma, a criança civilizada é a criança educada para a autorregulação. Na concepção de Elias (2006, p. 21),

O processo de civilização está relacionado à auto-regulação adquirida, imperativa para a sobrevivência do ser humano. Sem ela, as pessoas ficariam irremediavelmente sujeitas aos altos e baixos das próprias pulsões [urges], paixões e emoções, que exigiriam satisfação imediata e causariam dor caso não fossem saciadas. Na ausência da auto-regulação, não se poderia, sem grande desconforto, adiar – conforme circunstâncias realistas – o aplacamento das pulsões, nem modificar a direção da busca deste objetivo. Nessa situação, todos agiriam como crianças pequenas, sem condições de regular as pulsões e as paixões – ou seja, de se auto-regular – e igualmente incapazes, portanto, de viver permanentemente na companhia dos outros.

Assim, é a mudança na conduta e nos sentimentos humanos que constitui o processo civilizador de Norbert Elias. E isso acontece através de um processo de mudança nos padrões de conduta e comportamentos, considerando as relações de interdependência e a configuração social, bem como as tensões e os conflitos, que do nível social ao individual levam ao

controle de si, à autorregulação. E em se tratando da educação da criança e do processo civilizador, é na relação de interdependência, tensionada entre adulto/criança, envolvida por toda uma trama, que a criança se faz civilizada. Dessa forma, pode-se afirmar que,

[...] as crianças são um grupo de seres humanos interdependentes, pertencentes a uma categoria da sociedade, moldados por figurações sociais que se desenvolvem e que se formam entre si e com os adultos à medida que vão se estabelecendo os laços de convivência social em todos os espaços em que ela está presente. (FERREIRA; SARAT, 2013, p. 90).

Sendo assim, é possível dizer que em Goiás, a regulamentação do Jardim de Infância parte do pressuposto da implantação de regras comportamentais para o estabelecimento de um padrão de conduta em consonância com as expectativas sócio-políticas, bem como com as concepções pedagógicas que configuram a educação das crianças nos anos 1920 e 1930, caracterizando o processo civilizador em curso não só no estado, como também no Brasil.

Nesse contexto, conclui-se que

[...] a necessidade de construir uma internalização de tais padrões é fundamental no processo de aprendizagem da criança para atender as demandas de seu grupo específico. Neste caso, a educação é essencial tornando-se um processo fundante, percebida como processo de civilização dos modos de ser humano, ou tornar-se humano. (FERREIRA; SARAT, 2013, p. 92).

A teoria de Norbert Elias, portanto, contribuiu significativamente para compreender o contexto de constituição do Jardim de Infância em Goiás, que nas tramas do processo civilizador desperta para a importância de compreensão da criança enquanto sujeito histórico e produtor de história, capaz interferir no presente, passado e futuro, transformando e sendo transformado. Entretanto, ainda há muito que conhecer sobre as crianças, mas isso é outra história.

## 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos sobre o Jardim de Infância e o processo civilizador são importantes, uma vez que, considerando a escolarização e a infância como uma relação historicamente construída, podemos perceber que nossas práticas sociais e educativas, bem como nossos pensamentos, também são historicamente construídos.

Ao tomar a constituição do Jardim de Infância como parte de um processo civilizador em curso no estado de Goiás, conclui-se que a educação das crianças revelou-se como uma via possível para a formação do cidadão goiano no contexto de um esforço civilizador/civilizatório. A criação e institucionalização do Jardim de Infância em Goiás, no final dos anos 1920, se deu num contexto de novas aspirações, dadas as mudanças nas configurações sociais e nas relações de poder. Tais aspirações vislumbravam uma escola educadora e transformadora de uma sociedade rumo ao progresso e à modernidade. Nesse processo a educação das crianças entre 4 e 7 anos de idade, no Jardim de Infância, traria significativas contribuições para essa sociedade que se pretendia moderna e civilizada.

A constituição do Jardim de Infância em Goiás aconteceu em meio a novas exigências sociais e políticas, o que exigia também um novo modelo de escola, novas formas de abordagem da infância, assim como novos métodos e novas relações entre o adulto e a criança, professor e aluno, sob influência da Escola Nova ou Escola Ativa, por conseguinte da psicologia, a partir das quais se depreendia uma preocupação acerca do entendimento da criança e suas sensações, emoções, comportamentos, percepções, racionalidade e aprendizagem, dentre outros vários aspectos.

Vale ressaltar, porém, que essa esperança era depositada nas crianças do ponto de vista da reflexão sobre o discurso legal dos Regulamentos, objeto de estudo, e do discurso oficial, através das publicações do *Correio Oficial*, também tratado na pesquisa. Além das leis e decretos – atos do Governo – o jornal trazia também publicações de todos os setores governamentais, incluindo a educação, a respeito da qual eram publicadas notícias, convites, editais de matrícula e de concurso público, bem como textos com temas específicos, de forma a afirmar os esforços e as expectativas no campo educacional.

Desse modo, dadas as mudanças no pensamento pedagógico presentes nos Regulamentos, expedidos no período de 1928 a 1937, considerando também a configuração política, social e educacional brasileira dos anos 1920 e 1930, é importante afirmar que o Jardim de Infância em Goiás veio, desde a sua criação, se constituindo a passos lentos, marcado por tensões e conflitos,

atravessado pelo processo civilizador e pela relação de interdependência entre adulto/criança. Não se tratou, portanto, da adoção de um modelo de instituição copiado de Minas Gerais ou São Paulo, visto ser impossível uma rígida aplicação de procedimentos de seus similares.

Há que se reconhecer, no entanto, a intenção de se fazer apropriar de traços da escola ativa, conforme trecho do texto “Fins Visados”, publicado pelo *Correio Oficial* em 1937,

[...] a verdade crúa e nua infelizmente é que estamos longe de conhecer os trabalhos [...] – idéas factos e realizações que revolucionaram a sociedade actual e a escola que a reflete. Sendo assim, e mais porque “hábitos só se matam com hábitos”, em cuja formação muito tem a didáctica por fazer, como se vê, o que faz crer que por muito tempo tenhamos ainda de lutar como marcar passo dessa rotina, é inutil querermos pregar, para resultados immediatos, uma orientação que não pode por razões varias [...], alcançar pleno, decidido e rapido exito. Contentemo-nos, pois: com preparar o terreno para futuros triunfos e, nessa *transição* da escola classica para a activa, aproveitemos o que a experiencia passada nos legou de bom e tentemos aos poucos introduzir no nosso trabalho as innovações esplendidas da “escola para a vida, pela vida”. (CORREIO OFFICIAL, 1937).

Assim como era necessário um período para a transição, também era necessário o esforço para fazer da educação das crianças o alicerce de uma sociedade que caminhava para o progresso e para a modernidade, fazendo parte de um processo civilizador em curso tanto no estado de Goiás quanto no Brasil. Outro trecho da mesma publicação do *Correio Oficial* de 1937, nos dá essa dimensão:

[...] Façamos da nossa escola, [...], um ambiente alegre e constructor, em que a iniciativa pessoal do educando seja despertada por jogos educativos interessantes, em que a necessaria autoridade do mestre – autoridade resultante tão sómente da grandeza do seu mister – não fôrce a criança a attitudes contrarias ao seu natural desenvolvimento. Deixemos livres esses lyriozinhos de alvura sem jaça, para que, nesse ambiente de liberdade fecunda, onde ao envez de fazerem o que querem, farão com alegria *o que devem*, preparemos para a vida futura cidadão livres, que se bastem a si mesmos, dignos por isso mesmo da pátria privilegiada [...].

Sendo assim, a educação da infância foi uma consequência da preocupação do poder público e da sociedade civil com a formação integral das crianças, visando a formação do cidadão republicano e, portanto, do sujeito civilizado. Nesse sentido, as características do Jardim de Infância contempladas nos Regulamentos goianos imprimiram aspectos para uma nova configuração da educação no estado de Goiás, representando um considerável esforço civilizador de adesão ao projeto republicano para o fortalecimento do Estado Nacional e a formação de novos *habitus* sociais.

## **Title: Kindergarten in Goiás: in the webs of the civilizing process**

### **Abstract**

This work has as its object present the results of research about the history of the kindergarten in Goiás, its constitution, prescribed purposes, as well as its articulation with the ideal of education and society in vogue in the country. The analysis was mainly based on the study of documents such as Education Regulations and the *Correio Oficial* numbers, together with theoreticians about the civilizing process of Norbert Elias (1993; 1994) studies, since that time a project was constructed in a new civility to goiana society. The research further supports authors such as Veiga (2009; 2010), Kuhlmann Jr. (1998; 2000), Kishimoto (1988), Faria Son (2004), Abboud (2011), Bretas (1991), Silva (1975), Canezin and Loureiro (1994), Pinto (2011; 2012), Alves (2007), Valdez (2002), Palacín and Moraes (2008) and Chaul (1998). Among the results, therefore, highlight the constitution of Kindergarten as part of the civilizing process in Goiás, indicating its configuration directed to an active and self-regulatory education that reflected the formation of the child understood the interrelationship with the adult. In this configuration, the Kindergarten in Goiás can be considered as part of the effort to strengthen the state and the formation of new social habitus, whose purpose was to give a new dimension to education and to goiana society towards progress and modernity.

**Keywords:** Kindergarten; Education in Goiás; Civilizing Process.

## REFERÊNCIAS

- ABBUD, Ieda. **John Dewey e a educação infantil entre jardineiras e cientistas**. São Paulo: Cortez, 2011.
- ALVES, Miriam Fábria. **Política e escolarização em Goiás**: Morrinhos na primeira república. 2007. 208 p. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.
- ARCE, Alessandra; VALDEZ, Diane. **“A primeira infância vai à escola”**: o Regulamento do Jardim da Infância — Goiás/1928. Revista História da Educação. Pelotas-RS: ASPHE/FaE/UFPeL, n. 16, p. 129-151, set., 2004.
- BRETAS, Genesco Ferreira. **História da instrução pública em Goiás**. Goiânia: CEGRAF / UFG, 1991. (Coleção Documentos Goianos).
- CANEZIN, Maria Teresa; LOUREIRO, Walderês Nunes. **A Escola Normal em Goiás**. Goiânia: Editora da UFG, 1994. (Coleção Documentos Goianos).
- CHAUL, Nasr Fayad (Coord.). **Coronelismo em Goiás**: estudos de casos e famílias. Mestrado em História/UFG. Goiânia: Editora KELPS, 1998.
- ELIAS, Norbert. **O Processo Civilizador**: formação do Estado e Civilização. Volume 2. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1993.
- \_\_\_\_\_. **A Sociedade dos Indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994a.
- \_\_\_\_\_. **O Processo Civilizador**: uma história dos costumes. Volume 1. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994b.
- \_\_\_\_\_. **Escritos & ensaios**: 1 — Estado, processo, opinião pública. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de. (Org.). **A infância e sua educação**: materiais, práticas e suas representações (Portugal e Brasil). Belo Horizonte-MG: Autêntica, 2004.
- FEREIRA, Eliana Maria; SARAT, Magda. **“Civilizar a Infância”**: relações entre adultos e crianças no espaço pedagógico da educação infantil. Poiésis Pedagógica. Catalão-GO, v. 11, n. 1, p. 86-106, jan./jun., 2013.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **A pré-escola em São Paulo (1877 a 1940)**. São Paulo-SP: Loyola, 1988.
- KUHLMANN JR., Moysés. Histórias da Educação Infantil Brasileira. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, n. 014, p. 5-18, mai./ago., 2000.
- \_\_\_\_\_. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- PALACÍN, Luis. **Goiás 1722-1822**: estrutura e conjuntura numa capitania de minas. Goiânia: Oriente, 1972.
- PINTO, Rubia-Mar Nunes. Caminhos Cruzados: a cidade e a escola na História da Educação em Goiás na Primeira República. In: BARRA, Valdeniza Maria Lopes da. (Org.). **Estudos de história da educação de Goiás (1830-1930)**. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2011.
- \_\_\_\_\_. Rubia-Mar Nunes. Escola Primária em Goiás na Primeira República: tensões e distensões de um “jogo de empurra”. In: ARAÚJO, José Carlos Souza e outros (Orgs.). **Escola primária na primeira república (1889-1930)**: subsídios para uma história comparada. Araraquara-SP: Junqueira&Marin, 2012.
- SANTOS, Reinaldo. O papel da família e da escola no processo contemporâneo de socialização primária uma reflexão sociológica sobre representações e expectativas institucionais. In: GOETTERT, Jones Dari; SARAT, Magda. (Orgs.). **Tempos e espaços civilizadores**: diálogos com Norbert Elias. Dourados-MS: Editora da UFGD, 2009.
- SILVA, Nancy Ribeiro de Araújo e. **Tradição e Renovação Educacional em Goiás**. Goiânia: Oriente, 1975.
- TEIXEIRA, Anísio. **Pequena introdução à filosofia da educação** — A Escola Progressiva, ou, a Transformação da Escola. 6ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

VALDEZ, Diane. **História da infância em Goiás: séculos XVIII e XIX**. Goiânia: AGEPEL / UEG, 2002. (Coleção Histórias de Goiás).

VEIGA, Cynthia Greive. **Monopolização do ensino pelo Estado e a produção da infância escolarizada**. Campinas-SP: Anais do X Simpósio Internacional Processo Civilizador, abril / 2007. Disponível em: <[http://www.uel.br/grupo-estudo/processoscivilizadores/portugues/sites/anais/anais10/Artigos\\_PDF/Cynthia\\_Greive\\_Veiga.pdf](http://www.uel.br/grupo-estudo/processoscivilizadores/portugues/sites/anais/anais10/Artigos_PDF/Cynthia_Greive_Veiga.pdf)>. Acesso em 18/06/2012.

\_\_\_\_\_. **A civilização das crianças pela escola (Brasil, século XX): questões teórica e conceituais**. Recife-PE: Anais do XII Simpósio Internacional Processo Civilizador, novembro / 2009a. Disponível em: <[http://www.uel.br/grupo-estudo/processoscivilizadores/portugues/sites/anais/anais12/artigos/pdfs/mesas\\_redondas/MR\\_Veiga.pdf](http://www.uel.br/grupo-estudo/processoscivilizadores/portugues/sites/anais/anais12/artigos/pdfs/mesas_redondas/MR_Veiga.pdf)>. Acesso em 17/06/2012.

\_\_\_\_\_. Elaboração de hábitos civilizados na constituição das relações entre professores e alunos (1827-1927).

**Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas-SP: Sociedade Brasileira de História da Educação, n. 21. p. 61-92, set./dez., 2009b.

\_\_\_\_\_. As crianças na história da educação. In: **Educar na Infância: perspectivas histórico-sociais**. São Paulo: Ed. Contexto, 2010.

XAVIER, Nubea Rodrigues; SARAT, Magda. Infância, Literatura e Processo Civilizador da Escola. In: SARAT, Magda; SANTOS, Reinaldo dos. (Orgs.). **Sobre Processos Civilizadores: diálogos com Norbert Elias**. Dourados-MS: Ed. UFGD, 2012.

# 10

## CAPÍTULO

### **A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE CATALÃO/GO**

Duarte, Luciana Cândida <sup>1\*</sup>; Silva, Altina Abadia <sup>2</sup>

<sup>1</sup> Secretaria Municipal de Educação de Catalão - PPGEDUC/Regional Catalão - UFG

<sup>2</sup> Faculdade de Educação - PPGEDUC/Regional Catalão - UFG

\* email: profflu1@hotmail.com

## **RESUMO**

Na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), promulgada em 1996, já entendia que a faixa etária até os seis anos de idade é a primeira etapa da educação da criança. Por isso deveria ser oferecida em creches ou entidades equivalentes até os três anos e em pré-escolas dos quatro aos seis anos de idade. Atualmente, para adequação do ensino de nove anos, a LDB foi alterada através da Lei nº 11.114/05 e, com isso se diminuiu a oferta da educação infantil. Ocorre que, até hoje, muitos entende a educação infantil do zero aos três anos como uma etapa em que as crianças necessitam apenas de cuidados e afeto. Em consequência disso, a formação dos profissionais em educação não tinham o merecido tratamento. Esta pesquisa

propõe analisar as práticas de formação continuada que a Secretaria Municipal de Educação de Catalão/GO disponibilizou para qualificação dos professores da Educação Infantil, no período de 2000 a 2010. Nossos objetivos de análises remetem a reflexões sobre responsabilidade social, políticas educacionais e os índices de avaliação do governo. A nossa pesquisa com recorte etnográfico teve como foco professores de cinco instituições de ensino, nas análises preliminares investigamos sobre a atuação docente e as condições de trabalho a que são submetidos os (as) professores (as) da Educação Infantil do município de Catalão/GO. Dados que fortalece nossa percepção quanto à necessidade de formação continuada como processo contínuo de negociações e descobertas que proporcionam novas fundamentação e experiências na ação pedagógica educacional.

**Palavras-chave:** Formação Continuada; Educação Infantil; Políticas Públicas.

Revisado pela Orientadora Altina Abadia Silva, contato: email: tina@wgo.com.br

Duarte, Luciana Cândida; Silva, Altina Abadia; "A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE CATALÃO/GO", p. 169-186 . In: Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação da Regional Catalão (2. : 2014 : Goiás) **Coletânea Interdisciplinar em Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação - Volume 2 : Humanidades e Letras**. Anais [livro eletrônico] / organizado por Adriana Freitas Neves, Idelvone Mendes Ferreira, Maria Helena de Paula, Petrus Henrique Ribeiro dos Anjos. São Paulo: Blucher, 2015. ISBN: 978-85-8039-111-4, DOI 10.5151/9788580391114-V2\_Cap10

## 1. INTRODUÇÃO

Pensar os desafios enfrentados pelos professores da Educação Infantil quanto à formação profissional, na Rede Municipal de Educação de Catalão/GO, requer, antes de tudo, uma contextualização social, econômica e cultural, visto que acreditamos que essas conjunturas interferem diretamente nas práticas desses sujeitos e na busca ou não pela formação continuada. De acordo com dados do Censo 2011, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, o município de Catalão/GO, conta com uma população de 84.964 habitantes. Localizado a 261 km da Capital, é geograficamente favorecido por constituir rota de ligação entre os grandes centros urbanos, e econômicos do Brasil, como Distrito federal, Goiânia, São Paulo e Uberlândia possibilitando o ir e vir das pessoas, a troca de experiências, informações e, logo, o aprimoramento profissional dos moradores da região. Há na cidade de Catalão, vinte e seis estabelecimentos Ensino, sendo dezoito de Educação Infantil (creches e pré-escolas) pertencentes à rede municipal de educação, as quais são destinadas a atender uma população de 1.905 um mil novecentos e cinco alunos. A rede municipal também dispõe com uma equipe formada por cento e dezoito professores, sendo que, desse total, noventa e sete possui formação superior, e vinte e um apenas o Ensino Médio e ou curso profissionalizante, o que revela um elevado índice de formação e capacitação.

Em relação à Educação infantil é possível notar muitos avanços, quanto à infraestrutura e remuneração profissional, mas é verdadeiro afirmar também que quem trabalha principalmente nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) ainda sofre de grande preconceito e enfrenta dificuldades para o desenvolvimento do seu trabalho. Exatamente porque, num passado recente, muitos educadores, inclusive ligado ao antigo sistema de creches, defenderam que do zero aos três anos a criança necessita de cuidados físicos e precisava manter vínculo com uma só professora como resultado, professores de crianças pequenas não tinham férias nem horário pedagógico para planejamento e estudo.

A situação dos profissionais que atuam na pré-escola (crianças de Quatro e cinco 5 anos) é melhor no que tange a formação, condições de trabalho e horários pedagógicos, mas vivem a realidade do “terceiro estágio”, etapa fundamental para criança, saindo da educação infantil e passando para o ensino fundamental. Essa realidade requer que façamos uma análise mais detalhada.

Acreditando que a formação continuada possibilita um conjunto de “ações” capazes de formar seres humanos autônomos e livres no exercício de suas práticas, propomos analisar quais as práticas de formação continuada

foram oferecidas aos professores de Educação Infantil da rede municipal de Catalão/GO, na última década. Para tanto, trazemos à tona reflexões sobre responsabilidade social e individual, políticas educacionais, direito à formação e o papel da escola. Entendendo por formação continuada a possibilidade que o professor dispõe para pensar e repensar suas práticas pedagógicas, revitalizando ou fazendo reviver, constantemente, seu papel de sujeito transformador da realidade. Assim acredita-se que a formação continuada:

[...] não é um processo organizado para suprir deficiências de uma formação insuficiente, ruim ou aligeirada. Não participamos deste processo para que possamos aprender coisas que deixaram de ser destacadas no nosso processo de formação básica, uma vez que nenhum curso poderia dar conta de discutir todas as nuances e dilemas ocorridos no cotidiano. Assim, afirmamos que a formação continuada é a possibilidade constante de discutir, com interlocutores privilegiados, dimensões escolhidas do trabalho docente (SADALLA, 2008, p. 08).

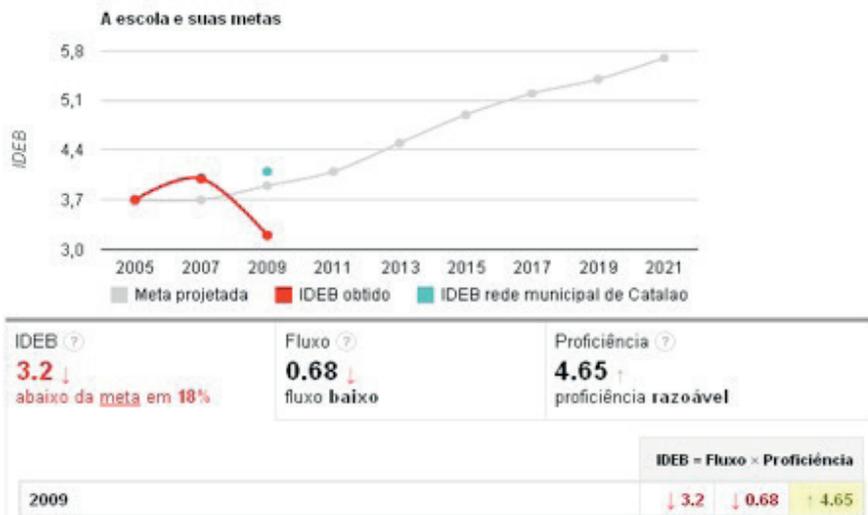
Embora não tenha sido pensada para suprir as deficiências de uma formação insuficiente, de pouca qualidade ou aligeirada, admitimos que muitas vezes a procura pelos títulos e a busca por melhores salários fazem com que os professores apenas colecionem títulos de *pós-graduação latu sensu*, e acabem por seguir a ótica do mercado produtivo, deixando de lado o essencial: a reflexão, a interlocução com os pares, a possibilidade de recriar, de interrogar, de pensar, de estabelecer o que quer, quando e como quer ensinar. Entendemos que essas práticas podem ser desenvolvidas por meio dos cursos de formação, os quais, quando feitos com compromisso e responsabilidade social, podem levar os educadores a descobrirem novas possibilidades de atuação.

Observando a política econômica, verificamos que no decorrer das décadas de 1980 e 1990 foram destinados incentivos governamentais no propósito de “formar” ou “re-formar” continuamente os profissionais da educação. Desde as Reformas Universitárias e também com a Reforma da Educação Superior, houve grande expansão de cursos destinados aos profissionais da educação, como podemos ler:

No tocante à pós-graduação e à pesquisa no país, observa-se um crescimento considerável, sobretudo nas últimas décadas, em decorrência do maior investimento do poder público na área e em razão do próprio crescimento da demanda por mestres e doutores.

A implantação das diretrizes e das ações previstas, especialmente, no Plano Nacional de Pós-graduação (PNPG) 2005, 2010 estimulou e consolidou ainda mais a pós-graduação e a pesquisa nas universidades (OLIVEIRA, 2011, p. 120).

O Brasil conquistou destaque no cenário internacional pela implantação de cursos de pós-graduação, e com o crescimento dos cursos à distância, oferecidos pela UAB (Universidade Aberta do Brasil) nos últimos cinco anos. Em Catalão há um *Campus* da Universidade Federal de Goiás, um Centro de Ensino Superior, pertencente à rede particular, dois Pólos de Educação a Distância da UAB. Com essa significativa possibilidade de acesso ao ensino superior, cerca de 90% dos professores da Rede Municipal de Catalão/GO possuem formação neste nível. Entretanto, os resultados referentes à educação, nessa rede continuam negativos. Conforme podemos verificar no documento abaixo, no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), algumas escolas de Catalão/GO tiveram as notas mais baixas do estado de Goiás, inclusive notas abaixo da meta em 18 %, conforme podemos ler no documento emitido pelo MEC:



Fonte: Documento MEC 2010.

Sabe-se que esse índice é resultado da avaliação da “Provinha Brasil”, que é realizada em duas etapas: no início do segundo ano, para avaliar o ensino-aprendizado adquirido no primeiro ano; e no final do mesmo ano, para avaliar o ensino adquirido durante o segundo ano escolar, bem como as boas ou más condições de trabalho do professor no sentido de reorientar a prática pedagógica.

Se a educação é um processo contínuo, os conceitos básicos da matemática e da linguagem são formados nos anos iniciais da vida da criança, estabelecendo direta relação com a aprendizagem adquirida durante a Educação Infantil. Assim, acreditamos que essas notas negativas apresentadas pelos dados do IDEB (2010) têm reflexos oriundos de problemas no início da vida escolar. Partindo desse pressuposto, pensamos que o ensino oferecido nas instituições de Educação Infantil precisa ser melhor compreendido, e os professores devem ser mais assistidos e valorizados.

Não pretendemos aqui incentivar a idéia de que seja necessária uma prova para avaliar o ensino ou os professores da Educação Infantil, tampouco dizer que esse instrumento (Provinha Brasil), criado pelo MEC (Ministério da Educação), seja capaz de mensurar a qualidade da educação brasileira. Pelo contrário, acreditamos ser essa mais uma medida política, que possibilita a mensuração de dados quantitativos de um governo que prioriza, sobretudo, a quantidade, e não as medidas eficientemente capazes de interferir e melhorar a qualidade da educação, afinal, as políticas de educação de baixo custo têm sido priorizadas em vários governos. Também não podemos fechar os olhos e dizer que está tudo bem, afinal, os dados indicam que estamos longe da meta que, de acordo com o MEC, deveria ser nota 4.9, ainda em 2009.

O que propomos é levantar discussões e reflexões sobre esses dados que apontam antagonismos na educação, tendo em vista que, mesmo aumentado a oferta e demanda pelos cursos de pós-graduação, os resultados continuam negativos na rede municipal de educação de Catalão/GO.

Bem sabemos que é a formação continuada perpassa pela responsabilidade individual e social do professores, mas também, é um direito garantido na legislação brasileira, e cabe ao município proporcionar as condições necessárias para essa qualificação.

A reforma da Educação Superior e os incentivos políticos aplicados nas décadas de 1980 e 1990 abriram cenário para novos rumos na pesquisa. Nesse contexto, houve também uma grande expansão das temáticas, problemáticas, abordagens metodológicas e produções dos trabalhos científicos. Segundo Gatti (2001, p. 67) “Os temas ampliam e se diversificam”. Assim, passamos a investigar não apenas o contexto e o impacto do produto, os quais podem ser controlados pela experimentação, mas também os processos, os conflitos e a experiência dos próprios pesquisadores, examinando as situações “reais” do cotidiano e da vida escolar.

Diante desse cenário, buscamos não apenas o rigor, mas também a qualidade da pesquisa em Educação, respondendo questionamentos sobre a

natureza, os métodos e as técnicas utilizadas para a realização dos estudos no campo educacional, a fim elaborar um “discurso” que seja próprio da área do saber, pois, até então, eram os sociólogos, os psicólogos, os matemáticos e outros que pensavam e produziam sobre a educação. Para Charlot (2006), esse momento caracteriza um marco para definir qual seja nossa postura e o nosso discurso frente às pesquisas, conforme podemos ler:

Em outras palavras, o discurso hoje dominante no campo da aprendizagem não vem da pesquisa em educação, mas de outros campos de pesquisa. (...) o discurso “dos outros” é importante, é preciso levá-lo em conta. Mas é preciso também saber o que faz a pesquisa educacional (CHARLOT, 2006 p. 13).

Ao discutir a pesquisa educacional, indagamos sobre as teorias, o método, a coleta dos dados, as análises e os “fins” ou resultados dessas produções. Após muitos pontos e contrapontos, admitimos a subjetividade e a capacidade de produzirmos conhecimento científico nas pesquisas e educacionais, e observado com rigor o método e os procedimentos adequados a cada investigação. O que Gatti (2001, p. 73) coloca é que o “pensamento humano mantém uma relação dialética na construção das teorias vinculadas à prática social de seus construtores e dos quais as utilizam”. Tanto o sujeito quanto o objeto em estudo podem apresentar variantes conflituosas, mas parece que é essa diversidade e fragilidade que tem fortalecido a pesquisa em educação, no sentido de definir nosso discurso.

Quanto mais pesquisadores, professores e outros sujeitos estiverem pensando, questionando e discutindo sobre educação, as práticas educativas, seu contexto e sua realidade, mais informações e possíveis soluções surgirão. Mesmo porque a concepção de ciência e pesquisa não é mais algo pronto e acabado; não é a posse de verdades imutáveis. Cervo (2007, p. 7) diz que a pesquisa “é entendida como uma busca constante de explicações, de revisão e de reavaliação de seus resultados”. Diante dos limites dessa subjetividade e da impossibilidade de conhecermos o todo, delimitamos e estreitamos nossa problemática. Optamos por realizar uma pesquisa junto à Rede Municipal de Educação de Catalão/GO, investigando informações acerca dos cursos ofertados entre os anos de 2000 a 2010 aos professores que atuam na Educação Infantil.

Tendo como referenciais a legislação brasileira, em especial a Lei de Diretrizes e Bases para Educação Nacional (LDBEN 9.394/1996), o Plano Nacional de Educação (2001-2010) e as discussões para o novo PNE (2011-

2020), que garantem o direito à formação continuada, e à luz de autores que se debruçam sobre o tema da formação docente, é que embasamos nossas discussões.

Ao iniciarmos a pesquisa, a primeira opção de coletar dados, era junto à Secretaria Municipal de Educação, o que se tornou inviável, por falta de acesso aos documentos. Diante disso, partimos para a coleta de dados com os professores, criando um roteiro de entrevista assim, a escolha dos entrevistados foi se afinando de acordo com alguns elementos da pesquisa. Um deles foi o recorte temporal de 2000 a 2010, estabelecido em razão da necessidade de distanciamento do pesquisador com o pesquisado. Por esse ser um período posterior a mudanças na área da educação, tais como a expansão dos cursos de pós-graduação, os cursos via UAB no Brasil, e também por ser um período de troca de administração local, como prefeitos, secretários de educação e outros, coincide também com uma política de governo que tem como pano de fundo incentivar a pós-graduação em todo o país. A partir desse recorte temporal, somente os professores que estavam atuando nas classes de Educação Infantil nesse período foram analisados. Outro critério relevante diz respeito à problemática e abrangência do foco de nossa pesquisa, que é discutir a formação do professor da Educação Infantil. Por isso, apenas foram convidados a participar da pesquisa os professores de creches e pré-escola. Optamos em não identificar os professores, para preservação da identidade e pela questão ética de se manterem no anonimato, de forma a evitar qualquer represália e, também, por acreditar que, não se identificando, eles teriam maior liberdade de expressão.

Selecionado o grupo dos sujeitos a serem pesquisados, tínhamos uma tarefa: escolher quais instituições da cidade de Catalão/GO seriam visitadas, bem como decidir se seriam todas, já que 26 (vinte e seis) é um número relevante, e o objetivo era localizar onde estava o grupo estratégico de professores pré-selecionados nos itens anteriores, que atuavam no período analisado.

Inicialmente, fizemos uma divisão geográfica, mapeando instituições que se localizassem ao norte, sul, leste, oeste e uma no centro da cidade, de forma que pudéssemos abranger toda a cidade nas suas especificidades, entrevistando profissionais de diferentes idades e lugares da cidade, respeitando as particularidades de cada um. Foram, então, mapeadas cinco escolas que, por questões de ética, não serão identificadas pelos nomes, criamos uma tabela para melhor apresentar os dados:

**Tabela 1 - Localização da região/ Escolas e dos entrevistados**

REGIÃO	ESCOLAS	Nº. DE PROFESSORES ENTREVISTADOS	DENOMINAÇÃO DO PROFESSOR
Norte	Escola 1	4	A,B,C,D
Sul	Escola 2	2	E,F
Leste	Escola 3	4	G,H,I,J
Oeste	Escola 4	2	L,M
Centro	Escola 5	2	N,O

A “Escola 1”, situada mais ao norte da cidade, caracteriza-se por ser um escola mais distante do centro da cidade atende cerca de duzentos e quatro crianças entre zero e cinco anos de idade consideradas de baixa renda. A Escola 2 localizada ao sul da cidade também é uma escola pequena, com cerca de cem alunos mais favorecidos economicamente. Ao leste da cidade, a Escola 3 caracteriza-se por ser uma escola “modelo” em questões de bom funcionamento dentro da própria rede, haja visto que é construída dentro das exigências da Educação Infantil: é a única escola da rede que possui piscina, refeitório adequado, biblioteca, brinquedoteca e atende cerca de trezentas e oitenta crianças de zero a dez anos. A Escola 4, localizada a oeste, também distante do centro, atende duzentos e quarenta e três crianças carentes e algumas consideradas de grupo riscos. A Escola 5 localizada mais ao centro, é uma escola pequena, com cerca de cento e oitenta alunos que varia de três a dez anos, mais favorecidos economicamente.

Nessas instituições, identificamos os catorze professores sujeitos de nossa pesquisa, que os pré-requisitos por nós estabelecidos. Vencida essa etapa, passamos para decodificar, agrupar e analisar os dados obtidos. Para facilitar nosso entendimento, as respostas foram interpretadas observando dois fatores: a) Qual a concepção de formação continuada dos sujeitos? b) Qual a percepção sobre a formação continuada ofertada pela rede municipal na década de 2000 a 2010? Para respondermos tais questionamentos, buscamos na legislação o referencial para confrontar com os relatos das entrevistas.

A divergência das respostas obtidas nos leva a questionar a concepção de formação continuada por parte dos professores e se eles têm clareza das leis que regem o Estatuto do Professor no âmbito municipal, estadual e federal. Ao serem indagados se os órgãos públicos têm investido o suficiente na formação de professores, respeitando, assim, o Artigo 61 §1º da Constituição Federal Brasileira de 1988, a maioria respondeu que “não”, e justificou, mas outros

responderam que “sim”. Vejamos a concepção de uma da professora G, que atua há vinte e quatro anos somente na Educação Infantil na Rede Municipal de Catalão/GO e que, atualmente está numa turma de Jardim II: “Sim, porque temos cursos todos os anos, inclusive em todas as áreas que atuamos”.

Quando indagada em que esses cursos contribuíram em sua prática em sala de aula ela responde: “me ajudou a superar várias dúvidas que eu tinha quando alfabetizava.” Podemos perceber que a concepção aqui apresentada acredita que a Secretaria Municipal de Educação de Catalão/GO (SMECGO) tem investido nos cursos de capacitação do profissional docente, inclusive em diferentes áreas do saber. Porém apenas três dos entrevistados concordam com esta posição, os outros professores foram peremptórios em afirmar que não, como podemos ler na fala da “Prof<sup>a</sup>. A” que atua a dezenove anos na rede, e atualmente no jardim II:

Prof<sup>a</sup>. A” que atua a dezenove anos na rede, e atualmente no jardim II :

“Não a formação continuada é aquela que nunca para, você sempre esta fazendo algum curso de aperfeiçoamento profissional, já fez cursos que pouco auxiliou na minha prática, mas foi a troca de experiências com as colegas de outras escolas que valeu a pena.”

Podemos assim perceber que a maioria dos professores tem conhecimento do que regem as leis, das suas condições precárias de trabalho especialmente no âmbito Municipal, pois a mesma professora D entrevista na Escola 1 diz: “Não, uma vez que nem a licença para aprimoramento profissional garantido na Lei n.º.872 de 18/11/2.011, cap. IV, seção I Artigo 62: o poder público Municipal quer garantir ao professor.” Esse documento mencionado é o novo Estatuto do Magistério aprovado recentemente pela SMECGO que será apresentado posteriormente vejamos o que garante a Constituição Federal Brasileira quanto à responsabilidade dos Estados e Municípios:

§ 1º A União, o Distrito Federal, os estados e os municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância

Observamos que o Município de Catalão/GO não desconsidera a lei enquanto uma instância superior, no entanto, encontrou um jeito de cumprir

parcialmente tais exigências, pois, no Estatuto do Magistério da Rede Municipal de Catalão/GO, promulgado em 18/11/2011, Lei n. 2.872, assegura no capítulo IV, art.62, que:

A licença para aprimoramento e qualificação consiste no afastamento do profissional da área da educação, sem prejuízo de seu vencimento ou remuneração, para frequentar em tempo regular, cursos de pós-graduação, em nível de Mestrado e Doutorado.

§ I - deve ter o profissional da área da educação, no mínimo, 03 (três) anos de atividade de magistério.

§ III - só será permitida a licença simultânea de no máximo 02 (dois) professores da rede municipal de ensino, a serem escolhidos pela Secretaria Municipal de Educação, priorizando as modulações e as necessidades didáticas da cada professor e da unidade escolar.

§ IV - no caso da concorrência de interessados em número superior ao definido no inciso anterior, será deferido o pedido do profissional da área da educação que tenha maior tempo de magistério no serviço público municipal e, caso persista o empate, terá preferência o professor mais idoso;

Porém, os § I, III, IV, vão, de certa forma, restringindo e afunilando as oportunidades de estudo. Sabemos que na rede Municipal de Catalão/GO tem ao todo cerca de quatrocentos professores atuando do berçário ao 8º ano do ensino fundamental, e são ofertadas apenas duas bolsas de estudo o que acreditamos ser insuficientes diante da demanda de professores que querem se aperfeiçoarem conformem relatou a professora D anteriormente.

Embora nem todos tenham se posicionado em comum acordo em relação à concepção de formação continuada, todos têm a percepção de que a formação continuada seja importante e necessária para nossa prática em sala de aula. A maioria concorda que eles não têm esse direito assegurado pelo poder público e que, quando este é chamado à responsabilidade de ofertar cursos, estes não são de qualidade, e assim não cumprem o objetivo de um curso de formação continuada como apresentamos no início deste texto, que acreditamos ser um curso capaz de levar o indivíduo a refletir sobre suas práticas, como podemos ler no relato da professora B, quando ela explica os cursos chamados “semanas pedagógicas” que são ofertados geralmente no início de cada ano letivo aos professores pela SMEC/GO chamados equivocadamente de cursos de formação continuada:

Não. “Tem cursos que acontecem só uma vez por ano, normalmente no início e, nem sempre são “bons”, algumas são pura “enrolação”, como que para cumprir o que determina a lei, porém não são tão eficientes, na maioria são falhos”.

É evidente que “Semanas pedagógicas” e formação continuada para nós e conforme as entrevistas, para os professores, caracterizam situações diferentes. A primeira “semanas pedagógicas” deveria servir para que os professores planejassem suas atividades anuais, tivessem encontros e trocas de experiências, já formação continuada deve ser realmente continua de acordo com a atuação dos professores.

Essa situação, portanto, mostra-se diferente do que prescreve a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/9.394/1996), no Art. 61, em especial nos fundamentos II e III, no qual ser professor é:

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos,

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades.

Nos fundamentos II e III, que dizem respeito à associação entre teoria e prática e o aproveitamento da formação e experiências anteriores, podemos verificar, através do depoimento de uma professora, que, na realidade, isso não acontece, pois quando perguntamos se elas têm momentos de encontro e troca de experiências, a professora B disse:

“Trocar experiências com as colegas sobre as atividades que fizemos e que deram certo seria muito bom [...]. Poder ouvir o que elas fizeram também, mas não temos tempo pra encontros.

A secretaria deveria fazer cursos de encontros das professoras da mesma serie, de troca de experiência e não esses cursos sem sentido como aquele do Meio Ambiente.”

Podemos perceber nessa fala uma vontade da professora em discutir e refletir sobre as dificuldades de sua prática, de seus problemas. Isso, portanto, pode ser interpretado como um “clamor” por formação continuada, pois o que parece existir são poucos projetos de “reciclagem de professores”, de treinamento, mas não formação continuada, propostos pela Secretaria Municipal de Educação de Catalão-GO. Como relatou outra professora, a entrevistada denominada H:

“Não. Os cursos acontecem só uma vez por ano, normalmente no início e, e nem sempre são “bons”, alguns são pura “enrolação”, como que para cumprir o que determina a lei, porém não são tão eficientes. Claro que existem alguns muito bons e úteis como o pro-letramento, que foi uma professora da rede que ministrou as aulas e era a tutora do curso, mas em sua maioria eles são falhos.”.

Outra professora é ainda mais pontual quando diz:

“A prefeitura oferece cursos no início de cada ano, porem são curso sem aproveitamento porque somos obrigados a participar, muitas vezes são pessoas da secretaria que dão os cursos e acaba que os professores começam a reclamar, fazer reivindicações ao secretário (quando ele aparece) e o que deveria ser um momento de troca de experiência, de encontro com os colegas da rede acaba sendo brigas e desgaste para nós.” (prof.<sup>a</sup>. C).

Dessa maneira, parece que esses cursos promovidos têm funcionado mais para expressar a insatisfação com a administração local do que realmente como constituintes de momentos de reflexão da prática e de trocas de experiências, como nos coloca a entrevista: Assim, parece que os cursos ofertados que se tornam desinteressantes e monótonos, uma vez que os professores não têm momentos e oportunidades de falar e expressar suas aflições e reivindicações a SMEC/GO. Sabemos que, de acordo com os investimentos feitos em Educação e com os vários incentivos do MEC, a Prefeitura de Catalão/GO tem condições efetivas de oferecer cursos de excelência, trazendo profissionais capacitados, inclusive de outros estados.

De acordo com a Meta 16 do PNE/2011-2020, é plano político garantir a formação continuada a todos. Mas, como perceber essa efetivação na prática? Sabemos que capacitar exige investimentos e gastos, e, como também é objetivo da maioria dos municípios e estados brasileiros promover uma educação com baixo custo, percebe-se poucos esforços nos setores de formação do profissional. Assim, o professor em pleno século XXI parece estagnar-se quanto à formação continuada, e o órgão responsável (SME) também não cumpre seu dever. Enquanto que os vários segmentos da sociedade priorizam o profissional “atualizado”, são poucos os professores da Educação Infantil que buscam por si mesmos meios e recursos de se aperfeiçoarem. Abicalil (2010) chama de responsabilidade Individual aquela que compete não exclusivamente aos órgãos públicos, mas também aos professores, que também têm parcela de responsabilidade de procurar, enquanto profissionais, fazer o melhor.

Nesse sentido, consideramos que muitas descobertas e reflexões ainda poderão ser feitas a fim de atingirmos nossa proposta de pesquisa. Seguimos acreditando que mudanças somente são possíveis a partir da reflexão sobre a prática. Portanto, esperamos juntos poder pensar em alternativas que possam contribuir para a melhoria da qualidade do ensino na cidade de Catalão/GO, através das trocas de experiências e das reflexões referentes às políticas públicas na área da educação e no âmbito formação continuada.

## **2. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Compreender esse universo de desafios enfrentados pelos professores da Educação Infantil junto às políticas públicas de educação não parece tarefa fácil ou agradável. Se de um lado temos um professor oprimido pelos baixos salários, com carga horária abusiva, péssimas condições públicas de trabalho e desacreditando no seu papel de agente transformador da realidade; do outro temos uma política governamental que mede a qualidade do ensino, que promove cursos de formação aligeirados, que desvaloriza o profissional da educação com um “teto” salarial insuficiente e que, acima de tudo, não oferece as mínimas condições de trabalho. Entendemos que tudo isso, de forma conjunta, tem causado um profundo incômodo na categoria docente. Seja em qualquer nível de ensino: O Infantil, o Fundamental ou Superior, vivemos à mercê dos caminhos econômicos e políticos trilhados pelo país.

Como bem sabemos, a educação é fruto dessa disputa por poder, interesses e valores sociais da nossa cultura. Por isso, os caminhos e os rumos que apontamos a cada dia, seja na pesquisa ou na criação de leis, também contribuem para formar o discurso próprio da Educação.

Nesse sentido, consideramos que muitas descobertas e reflexões deverão ser realizadas a fim de atingirmos maiores resultados no campo educacional. Desse modo, acreditamos que os primeiros passos e talvez, os mais importantes foram dados, que são as reflexões, discussões, a inquietações e o desconforto, pois, a partir deles algumas direções serão apontadas.

## **Title: THE CONTINUOUS TRAINING OF TEACHERS OF CHILDHOOD EDUCATION OF MUNICIPAL SYSTEM OF CATALÃO/GO**

### **Abstract**

The Law of Guidelines and Bases (LDB), enacted in 1996, already understood that the age to six years of age is the first step in the education of the child. So it should be offered in nurseries or equivalent entities to three years and preschools from four to six years old. Currently, tailoring teaching for nine years, the LDB was amended by Law No. 11,114 / 05 and thereby be diminished supply of early childhood education. It happens that, even today, many understand early childhood education from zero to three years as a stage in which children only need care and affection. Consequently, the training of professionals had not deserved the treatment. This research proposes to examine the practices of continuing education that the City Department of Education Catalan / GO released for qualification of teachers of early childhood education, from 2000 to 2010. Our objective analyzes refer to reflections on social responsibility, educational policies and evaluation indexes of government. The ethnographic research focused on teachers from five educational institutions in preliminary analyzes investigated on teacher performance and working conditions that are submitted (as) teachers (as) Early Childhood Education of the City of Catalan / GO. Data strengthens our perception of the need for continued training as an ongoing process of negotiations and discoveries that provide new grounds and educational experiences in pedagogical action.

**Keywords:** Continuing Education; Early Childhood Education; Public Policy.

## REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: buscando rigor e qualidade. Cadernos de Pesquisa. N.113, p. 53. 2001
- BRASIL, Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação PNE 2001-2010**. Disponível em: [//www.Planalto.Gov.br/civil/Leis.2001](http://www.Planalto.Gov.br/civil/Leis.2001). Acesso em out 2011.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** n. 9394/96 Disponível em: [//www.Planalto.Gov.br/civil/Leis.2001](http://www.Planalto.Gov.br/civil/Leis.2001). Acesso em out 2011.
- BRASIL, **Constituição da Republica Federativa do Brasil**. Brasília (1988)
- COELHO, Ildéu Moreira. In: SILVA, S. P. & GONÇALVES, A. M<sup>a</sup>. (orgs.) **Formação de professores das novas diretrizes curriculares**: Escola, saber e Formação de professores, Catalão, 2008.
- CERVO, Amado Luiz. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Prearson P. 2007.
- CHARLOT, Bernad, A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n.31. Jan./abr. 2006.
- DOURADO, Luiz Fernando. **Plano Nacional de Educação (2011- 2020)**: Avaliação e perspectivas.
- GATTI, Bernadete. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. **Cadernos de Pesquisa**, n.113, jul.2001.
- OLIVEIRA, João Ferreira. A Educação superior no contexto atual e o PNE 2011-2020: avaliação e perspectivas. Goiânia: 2011. In. **Plano Nacional de Educação (2011-2020)**: Avaliação e perspectivas. DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). – Goiânia: Editora UFG; Belo Horizonte: 2011.
- SADALLA, Ana Maria F. A. Apresentação. In **Formação Continuada, Interdisciplinaridade e inclusão social/** MENDONÇA, M. R (Org.). Catalão: UFG-CAC, 2008.



## **CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO NA MODALIDADE À DISTÂNCIA - TRATANDO DOS DIREITOS HUMANOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE**

Borges, Neila Maria Mendes <sup>1\*</sup>; Paula, Maristela Vicente de <sup>1</sup>; Pacheco, Maisa Pires <sup>1</sup>; Netto, Maria Carolina Felício <sup>2</sup>; Sadoyama, Adriana dos Santos Prado <sup>1</sup>; Fonseca Neto, Augusto César da <sup>3</sup>; Nascimento, Janinne <sup>3</sup>

<sup>1</sup> Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão

<sup>2</sup> Universidade Federal de Minas Gerais - Especialização

<sup>3</sup> Rede Estadual de Educação de Goiás

\* email: neilam@ibest.com.br

## **RESUMO**

O Curso de Especialização em Direitos Humanos da Criança e Adolescente desenvolvido na modalidade EaD pela UFG tem como objetivo principal a formação continuada de profissionais interessados em aprofundar os conhecimentos e competências para atuarem junto aos temas referentes aos direitos da criança e adolescente. Especificamente visa: 1. Contribuir para a inclusão digital. 2. Qualificar agentes sociais para atuarem na promoção e defesa dos direitos da criança e adolescente. 3. Discutir a constituição e articulação da rede de proteção dos direitos da criança e adolescente. O curso, iniciado em 2014, será desenvolvido durante dois anos, em seis polos de apoio presencial

atendendo a 300 cursistas. Em uma avaliação preliminar já estamos produzindo e disseminando conhecimento sobre os direitos humanos de maneira transversal e interdisciplinar, associado à temática dos direitos de crianças e adolescentes.

**Palavras-chave:** Direitos Humanos; Infância; Adolescência.

Borges, Neila Maria Mendes; Paula, Maristela Vicente de; Pacheco, Maisa Pires; Netto, Maria Carolina Felicio; Sadoyama, Adriana dos Santos Prado; Fonseca Neto, Augusto César da; Nascimento, Janinne; "CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO NA MODALIDADE À DISTÂNCIA - TRATANDO DOS DIREITOS HUMANOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE", p. 187-200 . In: Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação da Regional Catalão (2. : 2014 : Goiás) **Coletânea Interdisciplinar em Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação - Volume 2 : Humanidades e Letras**. Anais [livro eletrônico] / organizado por Adriana Freitas Neves, Idelvone Mendes Ferreira, Maria Helena de Paula, Petrus Henrique Ribeiro dos Anjos. São Paulo: Blucher, 2015. ISBN: 978-85-8039-111-4, DOI 10.5151/9788580391114-V2\_Cap11

## 1. INTRODUÇÃO

A Constituição Federal de 1988 é um importante marco de reconhecimento dos Direitos Humanos, tributária dos movimentos pela redemocratização e de direitos sociais da década de 1980 que garantiram inquestionáveis avanços como o princípio da prioridade absoluta expresso no artigo 227,

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988).

A inclusão desse artigo no texto da Constituição Federal foi o resultado das lutas sociais pelos direitos das crianças e adolescentes no Brasil, definindo a criança e adolescente como sujeito de direitos e prioridade absoluta da Nação, o que implicou na formulação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) promulgado em 1990, que se constitui em instrumento fundamental de promoção e defesa dos direitos da criança e do adolescente brasileiros. A criança e o adolescente a partir da referida premissa, presente na Carta Magna, passam a ser o foco das políticas públicas a fim que sejam asseguradas o direito a vida, saúde, educação, e outros, mas é com a promulgação do ECA em 1990 que a prioridade indicada é plenamente caracterizada, constituindo-se em instrumento legal por excelência para o atendimento do preceito constitucional e referência reconhecida internacionalmente por estar alinhado aos preceitos presentes em tratados e acordos ratificados pelo Brasil.

A viabilização e consolidação do Estatuto da Criança e Adolescente estão vinculadas a três segmentos principais, o sistema jurídico, o sistema institucional de proteção e as políticas públicas. Sua disseminação no contexto social e político perpassam pela concepção de infância e adolescência a partir de um paradigma de cidadania, que busca superar a noção de incompletude atribuída historicamente a esse grupo social, na perspectiva de reconhecer e estimular seu protagonismo. Assim em setembro de 2007, foi promulgada a Lei nº. 11.525, que acrescenta o § 5º ao art. 32 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9.394/96), tornado obrigatória a inclusão do conteúdo e de materiais didáticos relativos aos direitos das crianças e adolescentes no currículo do ensino fundamental, tendo como diretriz o Estatuto da Criança e Adolescente.

Essa importante iniciativa tornou urgente a implementação de políticas de qualificação de professores das diversas áreas do conhecimento para trabalharem com tal conteúdo de forma transversal no currículo. Contudo entendeu-se que para que de fato a escola venha a cumprir o seu relevante papel na defesa e promoção dos direitos da criança e adolescente como se projeta na legislação, fazia-se necessário qualificar conjuntamente profissionais que atuam junto as instâncias de atendimento que compõe o Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente (SGDCA), para os quais estão apresentados o desafio de construir redes de atuação eficazes para o pleno desenvolvimento desses sujeitos. Diante dos números preocupantes que dão conta da grave violação de direitos em todo território nacional, educadores/as e demais profissionais que lidam diretamente com a questão, compreendendo o papel da educação para a transposição do ideário presente na Constituição e no ECA para o cotidiano social, sensibilizaram o legislativo federal que aprovou importantes adequações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que aprovou a inclusão do parágrafo 5º no artigo 32, com a seguinte redação,

O currículo do ensino fundamental incluirá, obrigatoriamente, conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes, tendo como diretriz a Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990, que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente, observada a produção e distribuição de material didático adequado. (BRASIL, 2014).

Desta forma o ECA ganhou relevante *status* como conteúdo obrigatório no ensino fundamental, sendo inclusive indicado a necessidade de “produção e distribuição de material didático adequado” para o atendimento da referida norma legal. É importante registrar que em 2013 o artigo 26, passou a ter a seguinte redação,

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 2014).

Assim, a Educação Infantil foi incluída no artigo que trata do caráter e abrangência dos currículos nacionais, em contraposição a dicotomia ainda

presente nesta fase do sistema educacional, o ‘educar x cuidar’, reconhecendo e reafirmando a importância dos processos de ensino e aprendizagem em toda a educação básica, já prevista na LDB 9394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação). Recentemente foi inserido o parágrafo 9º no referido artigo com a seguinte redação:

Conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança e o adolescente serão incluídos, como temas transversais, nos currículos escolares de que trata o caput deste artigo, tendo como diretriz a Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), observada a produção e distribuição de material didático adequado. (BRASIL, 2014).

Entendemos que isso fortalece e amplia o entendimento do legislador expresso em 2007 no parágrafo 5º do artigo 32 da LDB, quanto a obrigatoriedade curricular do ensino do ECA na educação brasileira subsidiada por material didático adequado e com acesso garantido aos docentes e estudantes, contudo, não somente para o ensino fundamental como previsto anteriormente, mas para toda a educação básica no país. Nesse sentido, a Universidade Federal de Goiás (UFG), que já tem um reconhecido papel na sociedade quanto à promoção da formação de profissionais em diversas áreas do conhecimento, apresenta o curso de Especialização em Direitos Humanos da Criança e Adolescente (EDHCA), sob responsabilidade da Regional Catalão/UFG, com o apoio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e da Universidade Aberta do Brasil (UAB). A EDHCA é uma das diversas ações do Núcleo de Estudos e Pesquisa Infância e Educação (NEPIE – UFG/regional Catalão), o qual através da Universidade Aberta do Brasil (UAB) iniciou sua trajetória na Educação à Distância através de um curso de extensão sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente oferecido aos profissionais da Educação Básica, e também aos diferentes agentes sociais ligados à promoção e defesa dos direitos da criança e adolescente. A experiência de oferta de um curso de extensão à distância possibilitou inúmeras reflexões fomentando o surgimento de vários projetos de pesquisa e extensão e da proposição de um curso pós-graduação lato sensu, especialização em Direitos Humanos da criança e adolescente via Educação à Distância. Nessa perspectiva, entendemos como necessária e urgente a implementação de políticas de qualificação dos profissionais que atuam junto ao público em questão, para os quais estão apresentados o desafio de construir redes eficazes que amparem a criança e o adolescente e possibilitem o pleno

desenvolvimento de suas potencialidades. Assim, o curso EDHCA trata-se de um desafio pedagógico da equipe de professores/as em um curso voltado para a formação continuada e pós-graduada de profissionais que atuam em campos que tratam os Direitos Humanos da Criança e Adolescente a realizar-se por meio da Educação à Distância.

A Educação em Direitos Humanos (EDH), no âmbito do Ministério da Educação (MEC) e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) é concebida e definida pelos Planos Nacionais de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) de 2003 e 2006, que se fundamentam nos documentos internacionais, em particular nas recomendações formuladas no Congresso de Viena (1993) e as propostas do Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH). Portanto, o MEC, por meio da Secad, estimula e apoia ações de Instituições de Educação Superior que objetivem fortalecer ações, atividades e estruturar materiais educativos sobre educação em direitos humanos (BRASIL, 2014, p. 01).

Nesse contexto, o curso propõe um modelo didático-pedagógico, voltado para a realidade social e profissional, local e regional, com o compromisso de implementar um processo pedagógico comprometido com os princípios da instituição, que é de desenvolver educação de qualidade promovendo o ensino, a pesquisa científica e tecnológica e a extensão, contribuindo para o desenvolvimento social e econômico do País. Na perspectiva dos Direitos Humanos, o Estatuto da Criança e do Adolescente representa um marco na legislação brasileira em termos de defesa da criança e do adolescente, mas urge provocar mudanças efetivas na sociedade buscando inicialmente promover a compreensão histórica e social da lei, o que se torna possível ao qualificar os profissionais que atuam com os direitos da criança e adolescente. O Curso de Especialização em Direitos Humanos da Criança e Adolescente tem como objetivo principal a formação continuada de profissionais graduados, interessados em aprofundar os seus conhecimentos com foco junto aos temas referentes aos direitos humanos da criança e adolescente, sendo destinado a graduados em cursos reconhecidos pelo Ministério da Educação (MEC) e que exercem atividades nas áreas de educação, saúde, desenvolvimento social, segurança pública e justiça, mídia e comunicação, lideranças de movimentos sociais e demais organizações não governamentais, bem como dos conselhos tutelares e de direitos, com o escopo de tratar das temáticas ligadas à promoção

e defesa dos direitos humanos da criança e adolescente.

A carga horária total do curso é de quatrocentas (400) horas, distribuídas em dezoito (18) meses, não excedendo ao prazo de vinte e quatro (24) meses consecutivos para sua conclusão. O curso tem natureza interdisciplinar, sendo desenvolvido com acompanhamento de uma equipe formada por: coordenação, professores/as formadores/as de diferentes áreas do conhecimento todos participantes do NEPIE, tutoria, supervisão do curso, entre outros, como veremos a seguir.

## **2. O MODELO METODOLÓGICO DO CURSO**

O curso se desenvolve no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) MOODLE, na modalidade à distância, usando a Internet como meio de comunicação e integração dos sujeitos participantes.

Para a realização do curso, foram preparados ambientes virtuais onde está prevista a realização de atividades síncronas e assíncronas, assim como são disponibilizadas informações pertinentes ao curso, literatura para aprofundamento, entre outros, atendendo às especificidades de cada disciplina. A partir de uma proposta pedagógica que relacione teoria e prática, o material disponibilizado expressa uma concepção de formação humana nos marcos da democracia e da cidadania.

Em conformidade com o sistema da Universidade Aberta do Brasil, o curso é acompanhado por uma coordenação pedagógica, tutores presenciais e à distância, na proporção de 01 para cada 30 alunos/as, e supervisor da ferramenta online (AVA).

A coordenação pedagógica do curso orienta os/as professores/as e alunos/as para que o material disponibilizado, em seus diversos formatos, atenda, da melhor forma, os requisitos para uma pedagogia de trabalho à distância através da Internet. Também cabe ao Coordenador/a manter intercâmbio com os/as alunos/as e professores/as, de modo a avaliar continuamente o curso.

Nesse sentido, toda a equipe de professores/as e coordenadores/as que aceitaram esse desafio e integram o Projeto, são profissionais de alta competência e experiência nesta área específica do curso, tendo em vista a experiência prática e o envolvimento no Núcleo de Pesquisa Infância e Educação (NEPIE), onde os Direitos Humanos de crianças e adolescentes se constituem em importante foco das discussões, além da experiência com ensino à distância em cursos de extensão sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

A docência virtual apresenta novos elementos, novas dificuldades e desafios, o que exige novas reflexões e novas iniciativas dos docentes e gestores no planejamento e oferta de cursos à distância. No que se refere aos saberes docentes, não basta simplesmente transpor as experiências do ensino presencial para essa modalidade de ensino, pois, cada uma possui suas peculiaridades e necessidades específicas. O professor precisa se posicionar como mediador que facilita a construção do conhecimento, que cria possibilidades, que estimula o diálogo e o desejo de aprender de forma colaborativa (ARAUJO; OLIVEIRA, 2013, p. 465).

Ainda no que se refere ao esforço da equipe quanto a formação e qualificação dos/as professores/as, além das oficinas de formação da Plataforma Moodle para desenvolver o domínio das ferramentas e as novas tecnologias, as reuniões de preparação onde são refletidas as práticas pedagógicas e repensadas as novas maneiras de ensinar e aprender na EaD. Essa preocupação com a inovação/adequação das práticas pedagógicas na EaD, ocorrendo paralelamente às inovações tecnológicas, tem sido causa de preocupação, sobretudo na busca por um ensino de qualidade semelhante ao que é oferecido no ensino presencial, pois como afirma Carmo (1998):

A questão fundamental não está tanto na modalidade de ensino oferecida, se em presença ou à distância, convergência dos dois paradigmas sendo a tendência mais evidente – mas sobretudo na capacidade de os sistemas ensinantes inovarem quanto aos conteúdos e metodologias de ensino, de inventarem novas soluções para os problemas antigos e também para problemas novíssimos gerados pelo avanço técnico nos processos de informação e comunicação, especialmente aqueles relacionados com as novas formas de aprender. (CARMO, 1998, p. 123)

Os/as professores/as tutores e tutoras também participam de um curso de formação ainda no processo seletivo e participam também de reuniões mensais para discutir o andamento do curso, a disciplina em desenvolvimento, para que efetivamente tenham condições de colaborar para que as atividades propostas pelos/as professores/as sejam realizadas com êxito e consigam dar retorno às dificuldades encontradas pelos/as alunos/as no decorrer do curso, seja nos aspectos relacionados ao acesso ao ambiente, quanto a problemas de navegação ou conteúdo.

O curso conta com momentos presenciais e à distância, mediados por recursos tecnológicos, utilizados didaticamente, e se estabelece uma dinâmica entre estudos individuais, recursos multimídias, trabalho com tutores/as e produção acadêmica. Os encontros presenciais ocorrem a cada dois meses para que os alunos possam tirar dúvidas diretamente com o professor da disciplina, para a realização de provas e, no final do curso, a defesa de Trabalho de Conclusão de Curso.

Todas as disciplinas são apresentadas e discutidas com antecedência por todos os profissionais que compõem a equipe interdisciplinar responsável pelo curso (professores formadores/pesquisadores e tutores, juntamente com as coordenações do curso), para que haja uma compreensão geral do curso como um todo e das disciplinas específicas. Isto tem contribuído sobremaneira para maximizar a interação com os cursistas, qualificando o processo de ensino-aprendizagem, bem como manter uma unidade em termos de concepções teóricas por toda a equipe.

Além disso, há de se ressaltar a importância dessas reuniões de acompanhamento da execução do curso e organização do processo de ensino-aprendizagem, no sentido de propiciar a própria avaliação e levantar indicadores de qualidade do curso. A estrutura básica das disciplinas que compõem o curso fica disponibilizada e em Salas Ambientais organizadas por polos. As atividades do curso são feitas por meio da autoinstrução, encontros, debates e atividades culturais, acompanhadas por uma coordenação pedagógica e tutores acadêmicos presenciais e à distância em 6 polos de apoio presencial (Anápolis, Catalão, Cezarina, Formosa, Uruaçu e São Simão) atendendo a 50 cursistas em cada polo.

Todo o processo de construção da proposta pedagógica do curso se deu no sentido de garantir o desenvolvimento do conteúdo sempre na perspectiva de favorecer a aprendizagem do/a aluno/a, partindo de suas necessidades, expectativas e experiências, o que é fundamental para a transformação de práticas pedagógicas e de novas aprendizagens.

Ao optarmos pela modalidade de educação à distância para tratar de temáticas ligadas aos direitos humanos, particularmente da criança e adolescente, convidamos toda a sociedade e uma parcela significativa da academia a discutir e se posicionar, mediante a envergadura da questão. O esforço necessário de cada um seja professor formador, orientador acadêmico ou cursista é de transcender os estreitos limites de nossas áreas de formação e atuação, para a tarefa e exercício de pensar coletivamente sem perder a essência do debate que tem como eixo a criança e adolescentes como sujeitos de direito, prioridade absoluta. Essa tarefa nos coloca a todos mediante de concepções historicamente

construídas e que pairam por vezes nossas práticas sem que deles dê-se conta, nas quais a criança e adolescente representam apenas um vir a ser, quando a própria academia e a legislação as reconhecem imediatamente, interativas, criativas, cidadãs. Um olhar que precisa ser abordado nas diversas instâncias, pelos diversos profissionais, pelas várias áreas do conhecimento e de atuação profissional.

### **3. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

São necessários saberes e fazeres oriundos de diversos campos do conhecimento e de atuação profissional para a difícil tarefa de promover os direitos da criança e do adolescente, como representantes de um grupo historicamente desvalorizado em função de não representarem força produtiva e econômica central das sociedades, embora, tenham sido explorados em vários aspectos, inclusive no trabalho em várias sociedades e ainda os são em nossos dias. Na proposta metodológica do curso, buscamos ressaltar a interdisciplinaridade enquanto possibilidade de articulação do conhecimento, como estratégia que se desenvolve através da Educação a Distância (EaD), ao promovermos a utilização das ferramentas tecnológicas e o trabalho mediador dos professores/tutores nas mais diferentes atividades interativas no ambiente virtual, contribuindo para que, cada vez mais nossos cursistas assumam o papel de sujeitos ativos e participantes de todo o processo formativo.

A participação dos diferentes agentes sociais neste processo formativo fomentou uma ação pedagógica interdisciplinar na construção de um curso participativo com uma formação social para uma prática coletiva no que tange as necessidade de garantia dos direitos humanos a crianças e adolescentes nos diferentes contextos sociais a que estavam inseridos os profissionais da educação, assistência social, psicólogos, professores de educação básica, enfermeiros, advogados, juízes, conselheiros tutelares, conselhos de direitos, agentes sociais e a membros da comunidade em geral que estavam preocupados e interessados em buscar aperfeiçoamento com a temática para melhor intervir.

Sendo assim, mediante a preocupação inicial identificada no cotidiano da prática profissional, mais especificamente no NEPIE e projetos de extensão, avaliamos de forma preliminar o projeto de Especialização em Direitos Humanos da Criança e Adolescente de forma muito positiva, tendo em vista os novos saberes pedagógicos e a possibilidade de produção e disseminação do conhecimento sobre o tema dos Direitos Humanos de maneira transversal e interdisciplinar associado à temática dos Direitos das crianças e adolescentes,

confirmando assim sua relevância social e científica e gerando a perspectiva que o mesmo continue em próximas edições.

Para concluir, percebemos a partir da experiência do curso de Especialização que ora apresentamos, que a EaD se constitui como um importante instrumento para a construção de uma sociedade mais justa, promotora dos direitos da criança e adolescente.

## **Title: Specialization course in distance mode - dealing with the child's human rights and adolescents**

### **Abstract**

The Specialization Course on Human Rights of Children and Adolescents developed in distance education mode by UFG aims continuing education professionals interested in broadening the knowledge and skills to work with issues related to the rights of children and adolescents. Specifically aims to: 1. contribute to digital inclusion. 2. Qualify social agents to act in promoting and defending the rights of children and adolescents. 3. Discuss the formation and articulation of the safety net of rights to children and adolescents. The course, which began in 2014, will be developed over two years in six poles of classroom support teacher students attending 300. In a preliminary evaluation are already producing and disseminating knowledge about the human rights of transverse and interdisciplinary way, associated with the theme of the rights of children and adolescents.

**Keywords:** Human Rights; Childhood; Adolescence.

## REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, L.C.; OLIVEIRA, C.A. de. Saberes docentes para a Educação a Distância. **Anais. V Seminário Internacional de Educação a Distância: meios atores e processos.** CAED UFMG, 2013.
- \_\_\_\_\_. **Estatuto da criança e do adolescente.** Lei 8.069/90, de 13 de junho de 1990.
- \_\_\_\_\_. **Estatuto da criança e do adolescente.** Normativas internacionais. Conselho Nacional dos Direitos da criança e do adolescente. Brasília: Conanda, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal. 2005.
- \_\_\_\_\_. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** 3.Ed.: Brasília: Câmara dos Deputados, 2005.
- \_\_\_\_\_. **Ministério da Educação:** direitos humanos. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?lte\\_mid=871&id=13901&option=com\\_content&view=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?lte_mid=871&id=13901&option=com_content&view=article). Acesso em 27 de abril 2014.
- CARMO, H. **Ensino superior à distância.** Lisboa: Universidade Aberta, 1998.
- PRETI, O. (org.) **Educação à Distância: construindo significados.** Cuiabá: NEAD/IE – UFMT; Brasília: Ed. Plano, 2000.
- RIZZINI, I. **O século perdido: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.



# 12

## CAPÍTULO

### **IMAGENS DE UM ESPAÇO CHAMADO LUDOTECA: OLHARES POR TRÁS DALENTE**

Rogério Santos e Silva, Paulo <sup>1\*</sup>

<sup>1</sup> Mestrando em Educação PPGEDUC – Regional Catalão UFG.

\* email: ppaulao@hotmail.com

## **RESUMO**

O objetivo do presente estudo é Investigar quais compreensões (sentidos e significados) são constituídas no, sobre e pelo espaço da Ludoteca a partir da análise das narrativas fotográficas de um ludotecário. Como objetivos específicos temos traçado: a) Problematizar a Ludoteca enquanto espaço de produção de cultura e significados, relacionados à Ludicidade na e para a infância; b) Refletir o uso da fotografia como meio de narrativas e potencializador de análise, e c) Analisar as narrativas fotográficas produzidas no espaço da Ludoteca por um ludotecário. Assim, fortificamos que o espaço e ações da Ludoteca possibilitam observações das manifestações das culturas da infância, que se expressam

através do brincar. Nele, portanto, a criança propaga sua cultura e dialoga com suas experiências. É a partir destas reflexões iniciais que percebo o espaço da Ludoteca como lugar para reflexões significativas. Vale salientar que esta proposta de trabalho – projeto de Mestrado – encontra-se em desenvolvimento não possuindo resultados até o momento.

**Palavras-chave:** Espaço; Ludoteca; Fotografia.

## 1. INTRODUÇÃO

Trabalhando com crianças no magistério público desde o ano 2007, muitas foram às questões que me inquietaram e me mobilizaram para o estudo de alguns aspectos do campo educacional.

A experiência como Professor do ensino fundamental em escola municipal desde 2007, bem como a experiência como Professor substituto no Curso de Educação Física da Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão UFG/RC (2011 a 2013), direcionaram meu olhar para algumas questões que agora me instigam enquanto objeto de pesquisa.

Devo ressaltar que é a partir das intervenções no campo do ensino, e principalmente, pelo grupo de estudo e trabalho desenvolvido no Laboratório Ludoteca do Curso de Educação Física UFG/RC, que construo uma identificação e um anseio em pesquisar as compreensões produzidas no, sobre, e do espaço da Ludoteca para as manifestações das culturas da Infância. Neste sentido posso admitir que se trata de um trabalho autobiográfico já que é intento descobrir como se conformaram meus sentidos e significações sobre este espaço que propicia/potencializa as culturas infantis que foram sendo elaborados e reelaborados no tempo em que lá atuei.

Quanto a Ludoteca, esta tem como principal foco integrar diferentes áreas de conhecimento numa proposta interdisciplinar de atuação, promovendo projetos de formação de educadores e discentes de diferentes níveis de ensino e possibilitar o acesso ao lúdico a diferentes faixas etárias e camadas sociais.

Tal proposta nasce da necessidade de implementar ambientes – espaços - de experimentação do brinquedo, do jogo e da brincadeira, para viabilizar e potencializar a garantia e a efetivação de um dos direitos da infância, que é à fruição cultural e artística desenvolvida por meio do brincar.

O programa viabiliza ainda o atendimento às crianças da comunidade em geral, no intuito do desenvolvimento da sociabilidade e de habilidades criativas e expressivas, por meio de atividades lúdicas, dando enfoque principal à importância do brincar para o exercício de ser criança e para a produção de subjetividade, assim como o atendimento de Instituições de Ensino Públicas, Particulares e Filantrópicas possibilitando o acesso ao brinquedo/brincadeira às crianças de diferentes faixas etárias.

É no transcender das atividades do Laboratório que comecei a desenvolver registros fotográficos dos trabalhos e pesquisas desenvolvidos no espaço da Ludoteca e a partir de leituras e de um olhar levemente aguçado, passei a observar, por meio das lentes de registro, as formas pelas quais as crianças organizam suas brincadeiras, os significados construídos nas relações do brincar, com o outro,

seus pares, os objetos, o espaço. A partir destas observações iniciais, percebi que as crianças tanto reproduzem papéis, ações, valores, como produzem algo novo, pela interpretação que fazem no processo do brincar.

O espaço e ações da Ludoteca possibilitam observações das manifestações das culturas da infância, que se expressam através do brincar. Nele, portanto, a criança propaga sua cultura e dialoga com suas experiências. É a partir destas reflexões iniciais que percebo o espaço da Ludoteca como lugar para reflexões significativas. Como lócus de uma investigação científica possibilita desenvolver análises e reflexões acerca de um lugar que media o conhecimento através da ludicidade, sendo assim, contribui para alargar a compreensão a respeito da concepção de infância a partir do brincar, já que este manifesta aprendizagens da criança com relação ao mundo e a si mesma, circunstância que a faz entrar em contato com diversas dimensões de sua cultura.

## **2. CONSTRUINDO A PESQUISA**

Temos como foco nesta pesquisa as compreensões no, sobre, e do o espaço da Ludoteca do Curso de Educação Física UFG/RC, lugar que proporciona a produção das manifestações das infâncias, este visa potencializar por meio da atividade lúdica, a construção e reconstrução do conhecimento socialmente produzido e historicamente acumulado, sendo um espaço de compreensão da realidade como um todo.

Na Ludoteca a criança tem a oportunidade de experimentar e conhecer, explorar e manipular o espaço, os objetos e o seu corpo, vivendo experiências, construindo assim seu conhecimento, além de resgatar um dos direitos da infância, ou seja, o direito de brincar.

Este espaço busca restituir meios para que a criança possa brincar espontaneamente e sem cobranças; possa criar livremente e aprender através de suas brincadeiras. Também procura através do lúdico estimular as capacidades das crianças e ajudar no desenvolvimento integral destas.

Ao brincar, a criança está construindo seu mundo interior, portanto, seu conhecimento sobre o mundo se amplia, uma vez que ela pode se colocar no lugar do outro. A criança constrói conhecimentos ao interagir com o seu corpo, objetos, espaços, pessoas, situações e acontecimentos, enfim, com o mundo e no mundo que a cerca, e a ludicidade e a brincadeira – o espaço da Ludoteca - são formas privilegiadas para ela estabelecer interações.

Diante deste contexto, considerando a criança como um ser histórico e social, devemos olhar para o espaço da Ludoteca como um precioso recurso

de aprendizagem interessante e significativa, pois através do brincar há uma apropriação e constituição de conhecimentos no âmbito das linguagens e dos valores.

Este ambiente criado especialmente para as crianças tem como objetivo estimular a criatividade, desenvolver a imaginação, a comunicação e a expressão, incentivar a brincadeira do faz-de-conta, a dramatização, a construção, a solução de problemas, a socialização e a vontade de inventar, colocando ao alcance da criança uma variedade de atividades que além de possibilitar a ludicidade individual e coletiva, permite que ela construa o seu próprio conhecimento. (SANTOS, 1997, p. 8).

Ou seja, ao olhar para o espaço da Ludoteca proponho o exercício de descobrir quais compreensões constitui no, sobre e deste espaço enquanto um lugar, não apenas como espaço físico, mas também como palco de interações onde pesam fatores culturais, sociais e individuais, que possui como consequência a tomada do contexto como importante objeto de estudo.

É no brincar que a criança fruí sua liberdade de criação e assim, a experiência cultural pode receber uma localização: o espaço potencial existente. Winnicott (1975) chama a atenção para o fato de que não se pode fazer uma descrição do desenvolvimento inteiramente em termos do indivíduo e, sim, considerar que o comportamento do espaço faz parte do próprio desenvolvimento do sujeito e, portanto, tem que ser incluído, pois, ocorrem constantes desconstruções e reconstruções dos ambientes quando os brincantes os exploram.

A partir deste percurso, potencializo meu olhar, especificamente para a Ludoteca do curso de Educação Física UFG/RC, como um espaço, que é pensado para possibilitar a experiência da Cultura Lúdica pelo viés da Prática Social. Estas minhas sucintas compreensões, me levaram a olhar para a Ludoteca como um espaço que transcende significados, ou seja, não somente a produção do espaço é permeada de intenção, mas também a produção do pensamento acerca desse espaço. Lefebvre (2006, p. 98), conceitua estas reflexões pensando os espaços como, espaços de representação e representações do espaço.

De acordo com o pensamento de Lefebvre (2006) o espaço envolve as contradições da realidade à medida que é um produto social, diante dessa afirmação o espaço torna-se uma mercadoria que se abstrai enquanto mundo, ao mesmo tempo, que traduz as diferenças e as particularidades contextuais.

Conferindo a possibilidade de antever os movimentos de opressão ou de emancipação do homem por meio da dialética espacial.

E porque estas contribuições de Lefebvre me fazem pensar o espaço da Ludoteca? O espaço da Ludoteca é um lugar que possui capacidade/possibilidade de influenciar nas singularidades/identidades e assim, potencializar a formação cultural dos sujeitos, como também, estes sujeitos ao se apropriarem destes espaços, legitimam o lugar, lhe conferido a característica de mediador o tornado espaço simbólico das representações sociais. É fundamental considerar o lugar como palco dos acontecimentos pela sua dimensão real, prática, sensível e concreta. Além disso, se torna fundamental considerá-lo como uma construção tecida por relações sociais no espaço vivido, garantindo uma rede de significações e sentido, tecidos pela história e cultura. O lugar tem usos e sentidos e, portanto, abarca a vida social, a identidade e o reconhecimento (CARLOS, 1996).

Neste sentido, é sobre e no espaço que as marcas da sociedade vêm sendo inscritas, isso através de seus atos, resultado e produto das atividades sociais. (LEFEBVRE, 2006). De outra maneira, é sobre e no espaço da Ludoteca que as crianças/infâncias inscrevem e recebem inscrições, a partir de suas relações também com este, isso fruto de seus atos, ou de relações entre o sujeito histórico que produz o espaço a partir do momento em que assume este como lugar de sua existência; buscando ainda Lefebvre (2006, p. 98), [...] se bem que este espaço não seja nem um “sujeito”, nem um “objeto”, mas uma realidade social, ou seja, um conjunto de relações e formas.

O lugar contém multiplicidades de relações, conforme, deve ser analisado como uma construção cultural que anuncia e reflete, muito além de sua materialidade, há uma constituição de discursos. Venho percebendo, o espaço/lugar da Ludoteca, como um caminho, aonde as relações desencadeiam inscrições, que justifica este espaço como social, escrevendo sobre a natureza destes sujeitos que ali se comunicam, provocando representações deste espaço. Este lugar, a Ludoteca, tanto marca como é remarcada (LEFEBVRE, 2006), pelas experiências que são desencadeadas neste, com e por este espaço.

O espaço da Ludoteca é um lugar pensado para potencializar linguagens, estas são possibilidades de vivenciar a infância por uma de suas características principais, a Cultura Lúdica. Lefebvre nos diz que, toda linguagem se situa num espaço. Todo discurso diz qualquer coisa sobre um espaço (lugares ou conjuntos de lugares); todo discurso fala de um espaço (LEFEBVRE, 2006, p.110). O referido autor quando fala destes discursos, que são legitimados no espaço, aponta que devemos compreender os discursos no, sobre, e do espaço. Estes discursos – no, sobre e do espaço – são fundamentais para compreendermos o

espaço da Ludoteca como um lugar que através da Cultura Lúdica, propõem momentos de emancipação das infâncias que ali se encontram.

Ao ter o espaço como uma categoria de análise e me fundamentar na teoria de Lefebvre, faço do meu olhar, quanto ao espaço/lugar da Ludoteca, [...] tanto de maneira material, quanto de maneira abstrata. Um tal espaço toma valor simbólico (2006, p. 116-117). Os discursos, as experiências, as realidades, as relações sociais, as relações de poder, as tradições, as vivências culturais dão forma aos discursos e colocam em diálogo vários conhecimentos produzidos no, sobre e do espaço. O espaço é o lugar da prática social, é neste lugar que os discursos se articulam dialeticamente, e estes se encontram e falam sobre um espaço.

A Ludoteca é um destes espaços sociais, disseminador de propostas emancipatórias, que por sua polissemia, e esta gerada pelas relações, espaço e infância, possibilitam uma investigação fecunda, isso se justifica, pois, através da visão de construção social da infância que considera de modo análogo, a importância do sujeito, no caso a criança, e da coletividade (o espaço é parte deste coletivo): as crianças negociam, compartilham e criam culturas.

É preciso considerar, porém, que as crianças constroem seus mundos sociais sofrendo influências de um contexto social, histórico e cultural. Sarmiento (2006, p. 19) afirma, que “cada criança vive no interior de um sistema simbólico que administra o seu espaço social”. É esse sistema simbólico que oferece ou não à criança possibilidades de fazer, pensar, escolher determinadas coisas.

Este processo é tanto criativo quanto reprodutivo. O que dá à visibilidade, neste processo, é que as crianças são competentes e têm capacidade de formularem interpretações da sociedade, dos outros e de si próprios, da natureza, dos pensamentos e dos sentimentos, de o fazerem de modo distinto e de o usarem para lidar com tudo o que as rodeia. (SARMENTO, 2005, p. 373).

Assim, o espaço é parte desta teia de construção de significados, produto de uma prática social, que possibilita a expansão dos sujeitos e a resignificação das representações deste espaço, desta forma, as infâncias que são vivenciadas neste lugar, produzem reflexão sobre o espaço e a prática social, questões que não são focalizadas separadamente, pois ambas se articulam, incluindo ou excluindo. Ou seja, ao pensar o espaço social da Ludoteca, busco compreender o espaço como uma linguagem, produto dos discursos do espaço, sobre o espaço e no espaço. (LEFEBVRE, 2006.).

Após alguns parágrafos abordando o espaço da Ludoteca e as infâncias produzidas neste, busco neste momento, trazer outro elemento que nesta proposta de pesquisa surge também como estratégia de compreensão do mundo, e nesse caso, o mundo ao qual nos referimos é o da Ludoteca.

Nesse contexto, emerge a fotografia como uma fonte/documento/arte que abriga, ao ser explorada, como constituintes de modos de ser, de ver e rever a realidade.

A fotografia, estratégia de compreensão do mundo, aparece nesta pesquisa a fim de possibilitar o entendimento de códigos, signos e significados a respeito do espaço da Ludoteca e das manifestações que ali se manifestam espaço este que me possibilitou a experiência de trabalhar com a fotografia como um recurso Artístico e Acadêmico.

Esse lugar me fez refletir sobre experiências que me instigaram a buscar construir bases, elementos, para pensar e me posicionar para propor esta pesquisa, e, principalmente educar meus olhares compreendendo que uma imagem nunca é inocente representação desprovida de significação, e sim um documento socio-histórico de uma época, de um lugar, de um grupo social, atestado de usos e costumes. É formadora de identidades que se constroem no cotidiano (DUBOIS, 1993). Dessa forma, investigar imagens é construir um discurso visual – e no caso desta pesquisa autobiográfico - de um determinado tempo-espaço, com uma história cheia de significações explícitas, tanto quanto implícitas.

Segundo Dubois (1993), na ideia de compreender a transformação do real pela foto, entende-se que esta é uma ramificação de códigos. Portanto, pode-se afirmar que “[...] a significação das mensagens fotográficas é de fato determinada culturalmente, que ela não se impõe como uma evidência para qualquer receptor, que sua recepção necessita de um aprendizado dos códigos de leitura [...]” (p. 41-42). Nesse sentido, a foto passa a ser reconhecida como reveladora de uma verdade interior, de aspectos culturais que passam a ser traduzidos a partir da imagem fotográfica.

Ainda nessa perspectiva, Martins (2002) aborda que existem dimensões, significações e determinações ocultas na realidade fotografada que demandam aos pesquisadores decifram o que se esconde por trás do visível e do fotografável. A fotografia pode ser entendida, segundo o autor, como meio de compreensão imaginária da sociedade. (p. 224). A realidade apresentada pela imagem fotográfica, afirma o autor, “[...] não é mais ela mesma, e sim uma realidade mediada pelo tempo da fotografia, pelo olhar e pela situação social do próprio fotógrafo, por aquilo que ele socialmente representa e pensa [...]” (p. 225).

A fotografia contribui para a ampliação do olhar daquele que fotografa determinada realidade, e é dessa forma que este trabalho busca, dentro desse pacote de informações que as imagens nos proporcionam, compreender os sentidos e significados que são constituídos no, sobre e do espaço da Ludoteca, visto que estas são um meio de informação sobre o mundo e a vida, podendo contribuir para o entendimento da realidade que estamos propondo investigar.

Com base nas reflexões feitas acima, chegamos à questão problematizadora desta pesquisa: O quê as narrativas fotográficas potencializam no processo de compreensão de um espaço de educação chamado Ludoteca?

O nosso Objetivo Geral é Investigar quais compreensões (sentidos e significados) são constituídas no, sobre e pelo espaço da Ludoteca a partir da análise das narrativas fotográficas de um ludotecário.

Os Objetivos Específicos estão assim traçados:

- Problematizar a ludoteca enquanto espaço de produção de cultura e significados, relacionados à Ludicidade na e para a infância;
- Refletir o uso da fotografia como meio de narrativas e potencializador de análise;
- Analisar as narrativas fotográficas produzidas no espaço da ludoteca por um ludotecário.

### **3. OS CAMINHOS DA PESQUISA**

Ao adotar como problemática as leituras e interpretações no, sobre, e do espaço da Ludoteca na e para a infância, produzidas pelo próprio pesquisador em um espaço específico que é a Ludoteca do curso de Educação Física UFG/RC algumas orientações se fazem necessárias.

Presumimos que as compreensões que buscamos expressam as teorias e concepções sociais, mas que por se tratar de um trabalho autobiográfico atingem também as subjetividades particulares que significam e dão sentido a momentos, manifestações, culturas, rotinas. Sendo assim vemos como necessário e contributivo perceber como a experiência neste espaço (como ludotecário) estrutura o conhecimento sobre as culturas que ali se manifestam.

Para dar conta do objeto que são as minhas compreensões sobre o espaço da Ludoteca, pontuamos que:

Num primeiro momento nesta pesquisa está centrado na produção de conhecimento vinculada ao espaço porque entendemos que a análise das representações sócio-espaciais dos lugares que disseminam a cultura lúdica,

especificamente a Ludoteca do curso de Educação Física UFG/RC, vem, ao longo do tempo, influenciando a construção de identidades, bem como delineando o potencial de aprendizagem de tais instituições. Para o desenvolvimento de tal proposta, partiremos dos olhares de Lefebvre (2006), autor que converge para a indicação de que o espaço físico se caracteriza por ser um objeto de representação, ganhando uma dimensão simbólica capaz de regular conduta, justificar determinadas práticas e contribuir para a construção de identidades. Ao analisar as representações dos lugares de ensinar e lugares de aprender pretende-se tomar o espaço como objetivação de representações sociais associadas às práticas desenvolvidas na Ludoteca.

O momento seguinte na pesquisa configura a pesquisa de campo arquitetada pelas narrativas (autobiográficas) geradas das interpretações das fotografias contidas no acervo da própria Ludoteca. O material será gerado de uma seleção das imagens obtidas pelo próprio pesquisador entre os anos de 2011 a 2013, no Laboratório Ludoteca do curso de Educação Física UFG/RC espaço que propõe potencializar a cultura lúdica para a infância e o foram conseguidas quando este estava na condição de ludotecário. Prevemos o uso de 30 fotografias-narrativas que retratam a própria Ludoteca, as brincadeiras e as próprias crianças. Portanto, classificaremos as imagens fotográficas em 03 categorias: a) Espaço e os Brinquedos, b) Iniciativas Pedagógicas e c) as Crianças. Visualizamos as fotografias como texto, mas buscando garantir que elas componham um quadro analítico melhor estruturado ou fiquem mais explícitas ao leitor, ao outro, assim pensamos em uma estratégia metodológica complementar para a utilização das Imagens da Ludoteca objetivadas em fazer com que as fotografias estimulem narrativas escritas neste caso do próprio pesquisador, ou seja, utilizaremos das fotografias como potencializadoras de narrativas escritas de caráter autobiográfico.

Esperamos que em contato com a fotografia, ou seja, através das narrativas, o pesquisador produzirá discursos, representações que revelam o imaginário do mesmo a respeito da sua experiência vivenciada no espaço de produção de cultura lúdica, a Ludoteca; isso buscando compreender o espaço da Ludoteca, as práticas pedagógicas ali presente e como as crianças criam e ressignificam os conhecimentos na e para a Ludoteca.

O estudo da imagem é fundamental para o entendimento dos múltiplos pontos de vista que os homens constroem a respeito de si mesmos e dos outros, de seus comportamentos, seus pensamentos, seus sentimentos e suas emoções em diferentes experiências de tempo e espaço. Trata-se de tomar a imagem como objeto, procurando compreender o lugar dos ícones como parte constitutiva dos sistemas simbólicos, estendendo a eles as mesmas preocupações

teóricas e metodológicas presentes no estudo das representações sociais. Assim, as imagens dialogam com a realidade e com a representação dessa realidade – as imagens também são observações estéticas e documentais da realidade, carregando significados transparentes de emoção, afetividade, ludicidade, entre outros. O processo de percepção ao fotografar assemelha-se ao observador na antropologia – perceber o outro, suas diferenças e registrá-las é a principal tarefa da fotografia (KOSSOY, 2001).

Creio, que as narrativas fotográficas não só podem ajudar na descrição das experiências que neste espaço são potencializadas, como podem de fato reconstituir o “clima” das situações vivenciadas nas cores que elas se apresentavam, criar um ambiente de verossimilhança e, por conseguinte, de persuasão analítica ou guia para teorizações e avanços compreensivos do pesquisador que são verdadeiramente o objeto da pesquisa. As imagens não devem limitar a “reviver” um estar lá, mas sedimentar os alicerces do caminho da descrição interpretativa e auxiliar na articulação das tramas da indução, ajudar na compreensão das interpretações, e não apenas distrair a atenção do leitor entre o folhear das páginas. Desta forma, as imagens não se caracterizam apenas como parte ilustrativa do texto, muito menos o texto surge no intuito de explicar as imagens, é na verdade uma via de mão dupla, ambos comungam na intenção de possibilitar reflexão sobre a temática em questão, o espaço da Ludoteca.

As narrativas fotográficas caminham no conceito de fonte, isso implica em determinadas apropriações para o uso da imagem fotográfica, o que para Mauad (1996, p. 82), “[...] a fotografia – para ser utilizada como fonte histórica, ultrapassando seu mero aspecto ilustrativo – deve compor uma série extensa e homogênea no sentido de dar conta das semelhanças e diferenças próprias ao conjunto de imagens que se escolheu analisar”.

É com este olhar, que consideramos a fotografia como uma representação a partir do real, “em função da materialidade do registro” (KOSSOY, 1999, p. 31), pois é parte de uma realidade concreta em um determinado espaço e tempo, assim é considerada um documento do real, uma fonte histórica.

Toda e qualquer fotografia, além de ser um resíduo do passado, é também um testemunho visual no qual se pode detectar – tal como ocorre nos documentos escritos – não apenas os elementos constitutivos que lhe deram origem do ponto de vista material. No que toca a imagem fotográfica, uma série de dados poderão ser reveladores, posto que jamais mencionados pela linguagem escrita da história. (KOSSOY, 2001, p. 153-154).

Estamos compreendendo a fotografia como “instrumento de apoio à pesquisa, como meio de conhecimento visual da cena passada e, portanto, como uma possibilidade de descoberta”. (KOSSOY, 2001, p. 53). Portanto, “os documentos fotográficos constituem, enfim, as fontes primordiais para as diferentes vertentes de investigação, disso resultando uma retroalimentação contínua de informações, na medida em que consideramos a interdisciplinaridade das abordagens”. (KOSSOY, 2007, p. 34).

Somando o olhar de Kossoy, temos Paiva (2006, p. 13-14) que compreende as imagens fotográficas como fontes que possibilitam “a realização de profundos mergulhos no passado”, proporcionando ainda a apreensão sobre a complexa rede de relações e cultura que se apresentava em determinada época.

Esta perspectiva ocorre, pois, além de uma imagem fixa e produzida, a fotografia “informa sobre os cenários, as personagens e os acontecimentos de uma determinada cultura material”. (BORGES, 2005, p. 82). A autora salienta que a imagem fotográfica possui o papel “cultural, que tanto informa quanto constrói interpretações sobre os objetos e sujeitos fotografados”. (2005, p. 92). É proeminente destacar o “seu poder de celebrar e difundir a memória coletiva de grupos sociais e sua capacidade de definir perfis socioculturais” (BORGES, 2005, p. 92), e é exatamente esse o objetivo desta pesquisa, valer-se das imagens fotográficas como fonte de pesquisa para auxiliar na compreensão da história recente do espaço da Ludoteca.

Através das imagens, e especificamente nesta pesquisa as imagens fotográficas, estas possibilitam reconhecer com fertilidade os relatos orais, ou seja, os momentos que serão descritos por meio das narrativas (as fotografias em si já são narrativas) deixando de permanecer no espaço da imaginação e tornando-se palpáveis ou visíveis para o outro que não viveu tal experiência na realidade descrita. É a imagem fotográfica que possibilita este momento de demonstrar e observar um momento da realidade.

O que procede é que “a imagem fotográfica fornece provas, indícios, funciona sempre como documento iconográfico acerca de uma dada realidade. Trata-se de um testemunho que contém evidências sobre algo”. (KOSSOY, 1999, p. 33). Porém deve-se compreender que apenas os registros fotográficos não são satisfatórios para a captação dos processos que levarão a uma análise.

É pelo viés das informações contidas nas imagens fotográficas, que se procura a complementação com elementos de outras naturezas, as narrativas são um exemplo, que possibilitem validar o que é perceptível visualmente naquela representação imagética. Isso ocorre pelo fato de que o “processo de construção do signo fotográfico implica necessariamente a criação documental de uma realidade concreta”. (KOSSOY, 1999, p. 46).

É o conflito entre a realidade que se vê: a segunda realidade (a que se insere no documento, a representação) – através de nossos filtros culturais, estético/ideológicos – e a realidade que se imagina: a primeira realidade (a do fato passado), recuperado apenas de maneira fragmentária por referências (pleno de hiatos) ou pelas lembranças pessoais (emocionais). (KOSSOY, 1999, p. 47-48).

A imagem se revela como uma “realidade moldável em sua produção, fluida em sua recepção, plena de verdades explícitas (análogas, sua realidade exterior) e de segredos implícitos (sua história particular, sua realidade interior), documental, porém imaginária”. (KOSSOY, 1999, p. 47-48). Segundo o autor, existem, na imagem fotográfica, diversas realidades; “fluidas na representação e/ou que dela emanam” (KOSSOY, 1999, p. 41-43), sendo duas destas seguramente identificáveis e distintas: a primeira realidade, correspondente à qual o fotógrafo tem contato e a partir da qual constrói sua representação, “um dado tema na dimensão da vida”; e a segunda realidade, correspondente à realidade do próprio objeto construído e que agrega elementos à primeira.

Dando prosseguimento à apresentação das etapas da pesquisa, prevemos a necessidade de contextualizar historicamente a imagem fotográfica, o que para Kossoy (2001) é um desafio tendo a fotografia como fonte. Ele estrutura esta tarefa nas seguintes etapas:

A) Reconstituir o processo gerador do artefato, compreendendo seus elementos constitutivos;

B) Determinar os elementos icônicos que compõem o registro visual.

Estes pontos levantados pelo autor implicam e demonstram a importância em desenvolver uma análise técnica (informações implícitas) e iconográfica (informações explícitas) do registro fotográfico.

A primeira consiste na análise do material, do artefato. Através dela pode-se descobrir a técnica utilizada, o fotógrafo, o período de tempo em que foi produzida a fotografia, ou seja, é a reconstrução do processo que gerou o artefato, de seus elementos construtivos. Já a segunda, e nela temos particular interesse, tem o intuito de inventariar e classificar o conteúdo da imagem, permanecendo no aspecto literal e descritivo. O autor ainda aponta que as múltiplas dimensões de significados que orientam a interpretação da imagem dependem da reconstrução do sistema cultural, do contexto em que o ato fotográfico ocorreu e as identidades dos sujeitos envolvidos naquele evento, neste sentido Kossoy aponta que a análise iconográfica

[...] tem o intuito de decupar, inventariar e classificar o conteúdo da imagem em seus elementos icônicos formativos; o aspecto literal e descritivo prevalece, o assunto registrado é perfeitamente situado no espaço e no tempo, além de corretamente identificado. [...] Situa-se no meio caminho da busca de significado do conteúdo; ver, descrever e constatar não é o suficiente. É este o momento de uma incursão em profundidade na cena representada, que só será possível se o fragmento visual for compreendido em sua interioridade. Para tanto, é necessária, a par de conhecimentos sólidos acerca do momento retratado, uma reflexão centrada no conteúdo, porém, num plano além daquele que é dado ver apenas pelo verismo iconográfico. (KOSSOY, 2001, p. 65)

Assim, com as perspectivas de análise de Kossoy e outros autores que comungam com o pensamento deste, certamente poderemos utilizar a fotografia como meio de narrativas e potencializador de análise do espaço da Ludoteca.

Por conseguinte, passaremos para o último momento em nossa pesquisa, que perpassará em analisar as narrativas fotográficas produzidas no espaço da Ludoteca, tarefa que nos basearemos em Bardin (1977). Buscaremos a estrutura e técnica da análise de conteúdo, compreendida como um conjunto de técnicas de pesquisa cujo objetivo é a busca do sentido ou dos sentidos de um documento, ou seja, das narrativas/subjetividades produzidas quanto ao espaço da Ludoteca. Segundo o autor ela “representa um conjunto de técnicas de análise das comunicações que visam a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção dessas mensagens” (p. 42).

Bardin (1977) organiza em três fases a análise de conteúdo:

1 - A pré-análise

1.1 - Leitura flutuante

1.2 - Escolha dos documentos

1.3 - Preparação do material

1.4 - Referenciação dos índices e a elaboração dos indicadores

2 - A exploração do material

3 - O tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação

A análise de conteúdo se define como um “conjunto de técnicas das comunicações” que aposta no rigor do método como forma de não se perder na heterogeneidade de seu objeto, visa obter, por procedimentos sistemáticos e

objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores e conhecimentos relativos às condições de variáveis inferidas na mensagem. (BARDIN, 1977).

## **4. CONCLUSÃO**

Devemos salientar que a presente pesquisa, que vem sendo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação UFG/RC, se encontra em sua fase inicial, mas especificamente na conclusão do projeto. Alguns outros passos estão sendo dados também neste momento, como o desenvolvimento de uma revisão de literatura para substanciar nossos pensamentos e uma seleção das imagens fotográficas das quais irão compor nossas narrativas quanto ao espaço da Ludoteca UFG/RC.

## **Title: Ludoteca space pictures: a look inside de lenses**

### **Abstract**

The aim of this study is to investigate which understandings (meanings and significances) are incorporated in, and over the space of Ludoteca from the analysis of photographic narratives of a ludotecário. As we have outlined specific objectives: a) To criticize the Playroom as a space for culture and production of meanings related to the Playfulness and childhood; b) Reflect the use of photography as a means of augmenting narrative and analysis, and c) Analyze the photographic narratives produced in the space of a Ludoteca ludotecário. Thus fortify the space and shares Ludoteca enable observations of the manifestations of the cultures of childhood, which are expressed through play. It, therefore, the child propagate their culture and speaks to their experiences. From these initial thoughts that I perceive the space as a place to Ludoteca significant reflections. It is noteworthy that this proposed work - Project Master - is developing not have results yet.

**Keywords:** Space; Ludoteca; Photography.

## REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. (1977). **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70
- BORGES, Maria Eliza L. **História & fotografia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- CARLOS, Ana Fani. **A (re)produção do espaço urbano**. São Paulo: Edusp, 1996.
- DUBOIS, Philippe. **O Ato fotográfico e outros ensaios**. Campinas: Papyrus, 1993.
- KOSSOY, Boris. **Realidades e Ficções na Trama Fotográfica**. São Paulo: Ateliê Editorial, 1999.
- \_\_\_\_\_. **Fotografia e História**. São Paulo: Ática, 2001.
- \_\_\_\_\_. **Os tempos da fotografia: o efêmero e o perpétuo**. São Paulo. Ed: Ateliê Editorial, 2007.
- LEFEBVRE, Henri. **A produção do espaço**. Trad. Doralice Barros Pereira e Sérgio Martins (do original: La production de l'espace. 4e éd. Paris: Éditions Anthropos, 2000). Primeira versão: início - fev.2006
- MARTINS, José de Souza. **Sociologia da fotografia e da imagem**. São Paulo: Contexto, 2002.
- MAUAD, Ana Maria. **Através da Imagem: Fotografia e História Interfaces**. Tempo, v1. N2. UFF, Rio de Janeiro: 1996.
- PAIVA, Eduardo França. **História & imagens**. 2ª ed., 1. reimp. Belo Horizonte: Autentica, 2006.
- SANTOS, Santa Marli Pires dos. **O lúdico em diferentes contextos**. Petrópolis. Vozes, 1997.
- SARMENTO, M.J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. In: Educação e Sociedade: **Revista de ciências da Educação** – Centro de Estudos Educação e Sociedade – São Paulo: Cortez; Campinas, CEDES – Vol. 26, n 91, Maio - agosto, 2005.
- \_\_\_\_\_. Mapa de conceitos na área de estudos da sociologia da infância. **Revista Eletrônica Zero-a-seis**. Núcleo de Estudos e Pesquisa da Educação na Pequena Infância, Centro de Ciências da Educação, UFSC, n 14, agosto – dezembro de 2006.
- WINNICOTT, D. W. (1975) **O brincar & a realidade**. Trad. J. O. A. Abreu e V. Nobre. Rio de Janeiro: Imago.



# 13

## CAPÍTULO

### **DESAFIOS DA ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS DO ASSENTAMENTO OLGA BENÁRIO DE IPAMERI-GO**

Ferreira, Ricardo <sup>1\*</sup>; Almeida Barros, Aparecida Maria <sup>2</sup>

<sup>1</sup> Secretaria de Estado da Educação-GO; PPGEDUC-UFG;

<sup>2</sup> Universidade Federal de Goiás/ PPGEDUC-UFG;

\* email: kalanhas@gmail.com

## **RESUMO**

Este estudo toma como objeto um dos aspectos que integra a pesquisa em andamento no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão, com a finalidade de entender como as concepções de educação mediadas pela inserção na militância de um movimento social que luta pela ocupação, pela resistência e pela produção na terra dialogam com as expectativas presentes e futuras dos jovens do Assentamento Olga Benário de Ipameri-GO. A pesquisa foi motivada pela chegada dos jovens provenientes do referido assentamento a uma escola pública da cidade de Ipameri-GO, tendo como principal meio de deslocamento o Transporte Escolar.

Esse fato precipitou uma série de reflexões sobre a função social da escola pública no sentido de sua colaboração para que as perspectivas de futuro desses alunos pudessem ser concretizadas no contexto da militância do movimento social de luta pela terra. Metodologicamente a coleta de dados foi possibilitada por meio da realização de três grupos focais, com a participação de diferentes sujeitos, oportunidade em que a temática foi provocada, derivando em opiniões divergentes a respeito do formato, condições e possibilidades de deslocamento dos alunos do Assentamento até a Escola Pública situada no perímetro urbano. Os resultados parciais indicam a complexidade de percepções acerca do alcance, das dificuldades e dos desafios cotidianos enfrentados pelos diferentes sujeitos submetidos ao Transporte Escolar, instigando questionamentos e reflexões em torno dos possíveis benefícios e alcances desse serviço sob a ótica dos seus usuários: os alunos assentados.

**Palavras-chave:** Escolarização de Assentados; Luta pela Terra; Transporte Escolar.

## 1. INTRODUÇÃO

Por terem como única opção de escolarização para seus filhos as escolas urbanas da cidade de Ipameri, as famílias do Olga Benário se viram obrigadas a submeter seus filhos a um deslocamento diário do campo para a cidade para que pudessem frequentar uma escola pública que não tinha experiência didático-pedagógica para atender as demandas educacionais de camponeses que carregam consigo as marcas de uma longa jornada de luta para conquistar o direito de ter uma porção de terra para viver e produzir, direito esse negado historicamente por um sistema político, jurídico, econômico e até educacional voltado para atender prioritariamente os interesses da lógica de produção capitalista.

Neste sentido, as regras impostas à educação por um mercado que tenta cada vez mais globalizar-se acabam suplantando a *ética universal dos seres humanos* (FREIRE, 2002) criando um falso axioma educacional que tira dos camponeses o direito de escolarizar seus filhos em uma instituição pública comprometida com seu modo de ver e se relacionar com o mundo. É como podemos interpretar o pensamento de Freire (2002) quando afirma que:

Nivelam-se os patamares de deveres entre as distintas economias sem se considerarem as distâncias que separam os “direitos” dos fortes e o seu poder de usufruí-los e a fraqueza dos débeis para exercer os seus direitos. Se a globalização implica a superação de fronteiras, a abertura sem restrições ao livre comércio, acabe-se então quem não puder resistir. (FREIRE, 2002, p. 8).

Considerado esse antagonismo de ideias marcado por interesses que a princípio seriam opostos entre os Sem Terra e a tradicional e submissa educação pública, a expectativa inicial era a de que com a chegada dos jovens assentados haveria um choque entre duas políticas educacionais antagonicas, sendo uma concebida na militância contestatória do movimento social e a outra executada verticalmente pelo poder público, porém pensada por corporações privadas para atender o mercado de trabalho numa perspectiva meramente mercantilista.

O transcorrer do tempo demonstrou que a esperada tensão provocada pelo conflito de interesses educacionais opostos, se chegou a existir, se reestabelecera rapidamente em um relativo equilíbrio, pois não podia ser verificava naquela rotina escolar nenhuma ação pedagógica que levasse em consideração a história de luta das famílias dos jovens assentados. Ao

compartilharem, por questões que envolvem o transporte escolar, o mesmo turno de estudo com outros jovens que vivem na zona rural do município de Ipameri, os estudantes assentados eram considerados pedagogicamente sob a mesma ótica que os filhos de trabalhadores rurais que mantêm tradicionalmente uma conformista relação de trabalho com os fazendeiros da região.

É nesse contexto que o transporte escolar passa a ser questionado criticamente neste artigo quanto ao fato de realmente representar ou não um benefício para cidadãos que acreditam e lutam por outra lógica de produção baseada na agricultura familiar. O acesso, possibilitado por essa política educacional, a uma escola descomprometida com a pedagogia preconizada pelo Movimento dos Sem Terra (MST), deixa então de ser percebido como uma inequívoca e freireana vitória do oprimido sobre o opressor e passa a ser discutida como um possível desserviço que poderá resultar na previsível homogeneização de perspectivas que só interessa para a manutenção do *status quo* vigente que beneficia, sobremaneira, a classe dominante em detrimento dos que a ela se opõem. Sobre o transporte escolar Pessoa (2007) considera que:

O imperativo da redução inescrupulosa de custos não apenas implica, em muitos casos, a precariedade desse serviço, como o torna, na verdade, um perverso desserviço às famílias rurais, retirando os filhos do seu convívio. Com toda a aparência de um benefício às populações rurais, o transporte de crianças e adolescentes para ser atendidos nas escolas urbanas decreta, a um só tempo, seu atendimento escolar em condições desfavoráveis – uma vez que são tratados no mesmo diapasão estudantes com diversificadas experiências de vida – e a inviabilização do seu retorno ao campo, comprometendo taxativamente a reprodução dos grupos familiares em atividades rurais. (PESSOA, 2007, p. 8).

Ao refletirmos esta afirmação, tivemos a certeza de que esse pensamento merecia ser investigado no âmbito da escolarização daqueles “Sem Terrinha”, como fazem questão de chamá-los os líderes do MST como forma de construir a identidade que se pretende conservar independente da conquista ou não da terra. Para tal intento, seria necessário um profundo mergulho na realidade do campo de pesquisa: O Assentamento Olga Benário de Ipameri-GO.

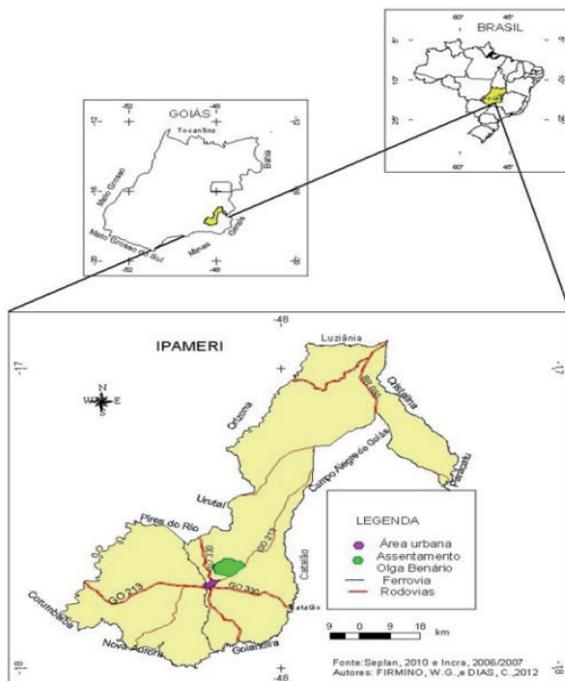
## 2. O LOCUS DA PESQUISA: O ASSENTAMENTO OLGA BENÁRIO DE IPAMERI GO

A opção de buscar as informações de interesse da pesquisa a partir de uma longa convivência com o espaço do assentamento teve por objetivo a produção de registros que trouxessem a espontaneidade que se traduz em fidedignidade quando o que se quer é desvelar significados dados pelos sujeitos aos, nem sempre conscientes, processos educativos que marcaram suas histórias de vida. Sendo assim, a organização e a rotina imposta pelo novo território conquistado pelos trabalhadores rurais sem terra, vinculados ou não, ao Movimento Sem Terra teria muito a dizer sobre o presente, o passado, e o futuro dos sujeitos investigados.

O homem de fora é portador de uma memória, espécie de consciência congelada, provinda com ele de um outro lugar. O lugar novo o obriga a um novo aprendizado e a uma nova formulação. A memória olha para o passado. A nova consciência olha para o futuro. O espaço é um dado fundamental nessa descoberta.(SANTOS, 2014, p. 599).

Neste sentido, a antiga Fazenda Santa Rosa, agora transformada em um território conquistado e ocupado pela ação política e ideológica do MST que luta para promover a reforma agrária, passa a representar um espaço que desencadeia os fenômenos sociais capazes de guardar e produzir respostas em relação ao significado dado à educação na perspectiva das famílias que, devido às circunstâncias, ora constituem uma nova comunidade de camponeses. Daí a opção de se ter adotado este complexo espaço de convivência como campo de pesquisa, o que é corroborado pelo pensamento de Geertz (2008, p. 16): “O *locus* do estudo não é o objeto de estudo. Os antropólogos não estudam as aldeias (tribos, cidades, vizinhanças...), eles estudam *nas* aldeias”.

O Assentamento Olga Benário de Ipameri-GO foi oficializado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA – em 9 de agosto de 2005 a partir da publicação no Diário Oficial da União nº 155 de 12 de agosto de 2004 do decreto que declarava ser de interesse social para fins de reforma agrária a desapropriação da Fazenda Ouro Verde localizada a 12 quilômetros da sede do município de Ipameri-GO e que, segundo o Plano de Desenvolvimento do Assentamento – PDA – ocupa uma área de 4.191 hectares ao longo de uma extensa área às margens da rodovia GO 213 que



**Figura 01: Município de Ipameri no estado de Goiás**

Orgs.: FIRMINO, Waldivino Gomes; DIAS, Cristiane. 2012.

liga as cidades de Ipameri e Campo Alegre de Goiás. O Município de Ipameri, cuja sede administrativa dista 190 (cento e noventa) quilômetros da capital do Estado, integra, juntamente com outros 10 (dez) municípios, a Microrregião de Catalão que, por sua vez, pertence à Região Sudeste do Estado de Goiás (figura 1).

A área ocupada pelo Olga Benário compreende 84 lotes de terra interligados por uma trama de estradas vicinais e ocupados, inicialmente, por famílias que para lá migraram após uma longa peregrinação pelos acampamentos organizados pelo MST em diversas regiões do estado de Goiás. Visando uma ocupação mais harmoniosa do espaço do assentamento, nove grupos familiares foram constituídos e distribuídos levando-se em conta a origem e afinidade dos novos moradores. Dentre esses grupos, um se diferenciou por optar por uma lógica de produção coletiva onde todas as famílias trabalhavam em conjunto para produzir uma única área, enquanto que, somente uma pequena porção de terra em torno de cada casa poderia ter produção independente.

Transcorridos nove anos desde sua criação, o Assentamento Olga Benário passou por algumas transformações em relação a sua configuração inicial que comprometeram a unidade representativa exercida pelo MST. Uma delas

foi o fato de alguns moradores, por motivos diversos, terem transferido seus lotes para terceiros por meio de uma controversa, e certamente ilegal, “venda de direitos” fato que fez com que pessoas sem o menor compromisso com o histórico de militância e com os princípios ideológicos defendidos pelo movimento social passassem a fazer parte daquela comunidade camponesa. Além disso, a insatisfação de algumas famílias em relação à liderança local do MST desencadeou a criação de outra entidade representativa denominada ASPROAB – Associação dos Pequenos Produtores Rurais do Assentamento Olga Benário. Desde então se verifica uma polarização a qual os moradores se referem como *racha*, para explicitar a filiação dos assentados ao MST e à ASPROAB.

Situados nessas particularidades, as famílias assentadas habitam casas de alvenaria, todas com acesso a água encanada e energia elétrica, contudo, enfrentam muitas dificuldades para produzir e comercializar seus produtos, seja pela falta de estrutura e logística para o escoamento adequado da produção, seja pela ausência de subsídios para o devido provimento das condições básicas. Outro aspecto verificado é que a maior reivindicação dos assentados está relacionada à falta de recursos financeiros públicos para implantar seus projetos de produção. Nestas condições as principais atividades agropecuárias desenvolvidas pelos assentados podem ser assim apresentadas, ordenadas respectivamente, pela quantidade de famílias que se dedicam à produção: criação de aves, o cultivo de mandioca, a criação de gado leiteiro, o cultivo de hortaliças, de milho, criação de suínos e fruticultura. Esta realidade, sucintamente descrita, é que delinea o campo de pesquisa onde as informações foram produzidas e registradas a partir de uma metodologia que propiciou a efetiva participação dos sujeitos investigados.

### **3. ESCOLHENDO CAMINHOS**

Na fase exploratória do campo de pesquisa, quando o que pretendíamos era uma familiarização com a realidade investigada para confirmar ou redirecionar alguns aspectos do projeto de pesquisa, um instrumento de levantamento de dados foi aplicado às famílias assentadas. Essa ação, que inicialmente pretendia atingir 100% dos moradores, consistiu no preenchimento de um formulário pelo próprio pesquisador a partir de uma conversa com o grupo familiar visitado.

As visitas, que num primeiro momento geravam desconfiança de ambas as partes, logo se transformavam em ricos momentos de troca de experiências,

angústias e informações que extrapolaram, em muito, o que estava sistematizado no instrumento de pesquisa. A afinidade gerada a partir desse primeiro encontro foi um elemento facilitador de todo o processo investigativo, pois a confiança estabelecida fez com que os sujeitos pesquisados colaborassem de forma surpreendente com as informações de interesse da pesquisa.

Foi possível estabelecer contato direto com 55 famílias do total de 84 que oficialmente compõem o Assentamento Olga Benário de Ipameri-GO, todos os lotes foram visitados e, em muitos deles, ou não havia ninguém ou as pessoas presentes se negaram a responder por não serem os verdadeiros donos da parcela. As visitas ocorreram ao longo de 2013, o que possibilitou definir qual técnica seria utilizada para aprofundar, confirmar, refutar e confrontar as informações iniciais, bem como identificar os sujeitos que participaram dos grupos focais em 2014.

As contradições percebidas durante essa etapa da pesquisa foram muito importantes para quebrar algumas conclusões apriorísticas em relação às concepções de educação dos moradores e também quanto as suas perspectivas futuras que, ao contrário do que imaginávamos inicialmente, não eram unânimes, o que confirmou alguns aspectos da pesquisa qualitativa:

Além do exame da bibliografia sobre o tema, o contato com o campo na fase inicial do planejamento é de suma importância, não apenas para a geração de questões e identificação de informantes e documentos, como para uma primeira avaliação da pertinência, ao contexto considerado, das questões sugeridas por outras fontes. As questões iniciais assim selecionadas, serão, então, explicitadas no projeto de pesquisa, o que não quer dizer que não possam ser reformuladas, abandonadas ou acrescidas de outras no decorrer do estudo, num processo de focalização progressiva. (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1999, p. 151).

Sendo assim, após concluirmos essa fase da pesquisa, optamos pela realização de três grupos focais com os moradores do Assentamento Olga Benário. O primeiro Grupo Focal teve a intensão de investigar possíveis contradições e/ou afinidades entre as perspectivas construídas pela escolarização em uma instituição pública urbana e aquelas alicerçadas nas vivências da militância do movimento social. Com esta finalidade, a sessão foi composta por 22 jovens estudantes da segunda fase do Ensino Fundamental e Ensino Médio, o que, segundo um levantamento feito em todas as escolas da cidade de Ipameri, esse número equivale a cerca de 84,6% do total de

alunos do assentamento matriculados nas séries que compõem esses níveis de ensino. Este recorte foi considerado em função da maturidade dos jovens para participar da dinâmica além do fato deste coletivo reunir jovens que tiveram a oportunidade de ter vivenciado todas as fases que envolvem a luta pela terra, passando pelo acampamento, ocupação, resistência e produção na parcela. Outros dois grupos focais foram realizados, respectivamente, com a participação de cinco representantes das famílias que permanecem ligadas ao MST, e com seis pessoas associadas à ASPROAB. A opção por essa divisão teve por objetivo apreender a concepção de educação de cada grupo, bem como identificar possível relação entre as concepções e a já mencionada polarização representativa do assentamento. Outro aspecto a ser levantado pelos grupos focais é a existência de diferentes perspectivas quanto ao futuro dos jovens e do próprio assentamento. Em relação à opção feita pela realização de três grupos focais, Gatti (2012, p. 21) apresentaria a seguinte justificativa: “Quando se quer comparar e contrastar diferentes expressões e pontos de vista, muitas vezes convém separar os diferentes tipos de pessoas que serão envolvidos em diferentes grupos”.

Neste sentido, a tentativa foi de trilhar um caminho que fortalecesse o comprometimento do pesquisador com as causas dos assentados, ao mesmo tempo em que os levasse a refletir e, quem sabe re-agir, em relação à sua própria realidade educacional. Entretanto, nossa opção em favor dos sujeitos assentados envolve uma escolha maior e anterior à existência do Olga Benário. Difícil, talvez impossível, é definir o momento exato em que essa convicção se dá. A opção metodológica buscou ser coerente com a essência e os propósitos da investigação que se preocupou em extrair dos sujeitos suas próprias percepções acerca dos fenômenos educativos que podem ter sido desencadeados por aspectos comuns de suas trajetórias de militantes de um movimento social que luta pela posse da terra e por outra lógica de produção voltada para a agricultura familiar.

#### **4. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES EPISTEMOLÓGICAS**

Todo o processo de escolha teórica que envolve este trabalho talvez pudesse ser resumido pelo pensamento de Fernandes (1995, p. 29) quando este afirma que “o intelectual deve optar entre o compromisso com os exploradores ou com os explorados”. Essa opção, mesmo tendo sido feita em um tempo cronológico bem anterior às motivações que levaram à realização deste estudo, foi determinante para despertar um olhar crítico em relação à dura rotina imposta

pelo transporte escolar aos jovens moradores do Assentamento Olga Benário.

Diante dessa situação, o que se buscou foi pavimentar o percurso de pesquisa com o pensamento de intelectuais que não aceitam passivamente a conjuntura econômica, social e educacional que condena milhões de pessoas a viverem em condição de exploração sem facultar a elas a opção de tomarem para si mesmas as rédeas de seus destinos. Somamos ao nosso, o esforço de teóricos que contrapõem o determinismo mercadológico que coisifica o homem tornando-o peça descartável de uma estrutura perversa que transforma o esforço de muitos em benefícios para alguns privilegiados. É neste sentido que consideramos o pensamento de Freire (2002):

É que me acho absolutamente convencido da natureza ética da prática educativa, enquanto prática especificamente humana. É que, por outro lado, nos achamos, ao nível do mundo e não apenas do Brasil, de tal maneira submetidos ao comando da malvadez da ética do mercado, que me parece ser pouco tudo o que fazamos na defesa e na prática da ética universal do ser humano. (FREIRE, 2002, p. 19).

Além de Freire, Pessoa, Santos, Fernandes, Gatti, Geertz, Alves-Mazzotti e Gewandzajder, todos eles já referenciados anteriormente, outros pensadores, embora não estejam diretamente citados, ajudaram-nos a enfrentar o desafio de investigar a escolarização dos assentados sempre tomando como princípio fundamental o ponto de vista dos oprimidos.

## **5. O TRANSPORTE ESCOLAR E A ESCOLA URBANA NA PERSPECTIVA DOS ASSENTADOS: OS DESAFIOS E AS DIFICULDADES DA ESCOLARIZAÇÃO**

No momento que passamos a dialogar com os sujeitos desta investigação, e antes de expor as visões, leituras e compreensões destes sobre o objeto, esclarecemos que após gravação em áudio foi realizada a transcrição literal das falas, respeitando a originalidade de cada sujeito. Optou-se por nomes fictícios com a finalidade de preservar a identidade dos colaboradores, cumprindo assim um compromisso ético firmado nas negociações que antecederam todas as ações metodológicas e a coleta dos dados empíricos.

A primeira percepção foi a de que não há, entre os assentados, um pensamento unânime em relação à questão proposta no título deste trabalho.

Sendo assim, selecionamos para nossa análise os fragmentos mais significativos dos depoimentos dados durante a pesquisa de campo, no sentido de demonstrar o antagonismo das opiniões dadas. Observemos o que pensa o assentado ‘José’, um dos participantes do grupo focal realizado com os membros do MST:

Eu tenho o conhecimento e esse entendimento pelos meus próprios filhos, porque hoje eu não tenho nenhum comigo. O que acontece? O grande problema que não é desejado por nós. Não foi, não era, não foi e não é e não será! Todos nós queríamos e queremos que nossos filho, nossa família, tivesse aqui conosco. O que fez isso? Esse chamamento do Governo de tirar a escola da zona rural e levar pra cidade, esse desfecho de descaso também dos governos para com os assentamento. Não nos deu oportunidade de termos a escola. Se você for lá no Canudo você vai perceber uma grande briga, porque lá formamos professores de lá de dentro e brigando pra levar escola lá pra dentro, pois nem assim! Depois dos professor formado e eles não aceitava, não liberava, por que não? porque tem esse programa de levar os aluno pra escola lá da cidade por lá, é isso é aquilo, aquilo outro. O grande problema... (Pesquisa de Campo, 2014).

Nota-se que ao final do depoimento ‘José’ se refere ao transporte escolar responsabilizando-o pelo fato de não poderem contar com uma escola no próprio assentamento. Em seguida, ao ser provocado pelo pesquisador que afirmou que muitos consideram o transporte um benefício, ‘José’ se posiciona da seguinte maneira:

Só que pra nós não é benefício. Nossos filho fica mal educado, ignorante conosco, estranho com as nossas coisas dentro de casa, querem aquilo que nós não temos condição de dá, porque você sabe que quem mora aqui na roça não tem a mesma condição de lá não. Outra coisa! Aqui nós observamos, o MST toda vida bateu nisso, observou esta questão do Estatuto da Criança, do Estatuto da Escravização no serviço, trabalho escravo, toda vida foi observado isso, nós não aceitamos isso no nosso meio, porem nós sabemos que você criar os seus filhos aqui junto com você, eles vão pra escola e eles te ajudam, não num trabalho escravo, não num trabalho como eles é obrigado, responsável por aquele trabalho, mas você já imaginou você, *“meu filho, vai lá aparta os*

*bezerro pra mim”!* O que que tem! O menino está aprendendo, se adequando a essas coisas. Nós perdemos tudo isso aqui, todos os pais aqui perdeu e em todos os assentamento, culpa mais do que nós falamos, não é por que nós queremos jogar culpa em alguém, mas é a forma que a lei foi sancionada e está sendo executada que tirou esse direito nosso de ter nossos filhos conosco. Então, eles estudando lá, eles querem o que? Eles querem a cidade. (Pesquisa de Campo, 2014).

Os depoimentos supracitados deixam claro o interesse de ter os filhos mais próximos da realidade do assentamento e essa condição é até posta como um direito negado pelo poder público. Outro aspecto interessante é que ‘José’ valoriza a educação propiciada pela vida camponesa e se preocupa em demonstrar conhecimento sobre a legislação que protege a criança e o adolescente do trabalho precoce, no entanto argumenta no sentido de que, ao solicitar a ajuda dos filhos o que tem em mente é a formação destes e não um retorno de sua força de trabalho. Subtende-se, portanto, ele acredita que a escola urbana priva os jovens de importantes momentos de convívio familiar, ao mesmo tempo em que o induz a construir suas perspectivas futuras fora do assentamento seria um resultado indesejável.

Outra opinião que indica que a escola urbana é algo indesejável vem das palavras de ‘Érica’, moradora ligada ao MST:

É isso mesmo, sobre a educação, deixa a desejar aqui dentro, por quê? Porque os nossos filhos têm que ir pra cidade, têm que conviver com a cidade, né! e o aprendizado da terra é uma coisa, da cidade é outra. Isso começa a interferir na educação deles na terra. Passa já a ter vergonha de contar aonde mora, passa a ter vergonha de falar que é um Sem Terra, né! por causa da convivência na cidade vai crescendo, vai mudando. Então, o que seria importante pra nós? ter uma escola dentro do assentamento pra poder está trabalhando da mesma forma, pra não tirar isso das nossas criança, né! deles crescer ali dentro com a mesma, com o mesmo modo que a gente cresceu, tendo amor pela terra, pela nossa... nosso antepassado, não deixar isso interferir. E a cidade interfere! Por eles ter que sair daqui e frequentar uma escola lá na cidade, isso interfere muito nas coisa dos nossos filho aqui dentro. (Pesquisa de Campo, 2014).

O depoimento de ‘Érica’ reforça a ideia de que a vida no campo também educa e que uma educação fora deste contexto pode “interferir” no que ela acha mais importante: “educação na terra”. Entretanto, a preocupação com a manutenção da identidade de Sem Terra é o que parece mais preocupar a moradora.

Já o jovem ‘Renan’, cuja família também pertence ao MST, fala sobre a importância que tem para os seus aprendizados escolares as experiências vividas no campo, o que remete a um desejo de poder contar com uma educação contextualizada nesta realidade:

Do meu ponto de vista a fazenda, assim, me ajuda muito, que tipo, nas aulas de Geografia tem ideia sobre o desmatamento, aí, tipo, é o que eu lido todo dia na fazenda, eu sei muita coisa sobre isso. Na minha opinião devia ter uma melhora na educação, tipo, uma reforma pros professores, porque eles dão aula do modo antigo ainda. Têm muitos professores que acham que é só passar matéria no quadro, mal explica e já dá uma prova! (Pesquisa de Campo, 2014).

Por outro lado houve moradores que defenderam a escolarização em uma escola urbana ou, pelo menos, relativizaram essa situação tentando enxergar seu lado positivo. Analisemos o que diz a assentada ‘Sebastiana’:

É isso aí que ele fala mesmo, porque eu acho assim, se as criança que conveve aqui dentro, vim uma escola pra eles estudar aqui dentro, quando chega lá na rua tem diferença com as outras criança lá da cidade, como eles exclui, eles fica “*nossa chegou lá, aquela turminha é do assentamento, aqueles menino é do assentamento, é da fazenda oh! os da fazenda chegou!*” e fica... a gente vê que se for pra eles é... igual ele tá falando aí, pra ter escola, assim, aqui, e eles participar só daqui, pra casa, e ficar aqui, movimentando aqui dentro, fica uns menino, assim, e excluído que não vai saber como, por exemplo, sair daqui e negociar alguma coisinha lá na cidade, que quando chegar, todo mundo já olha assim, do tipo, “*nossa, esses menino é tudo da fazenda, nunca vi esses menino aqui estudando!*” às vez até fala assim, “*não, eles não estuda não!*” por que? porque muitas das vez não leva a sério a escola daqui, porque... sei lá, não sei explicar direito. (Pesquisa de Campo, 2014).

Esse fragmento demonstra que a moradora acredita que a escola urbana seja capaz de “incluir” os jovens assentados tirando-os de uma condição de criança camponesa o que para ela representaria um estereótipo indesejado para quem pretende viver na cidade.

‘Paulo’, um dos participantes do grupo focal realizado com moradores ligados à ASPROAB, afirma que:

É porque na escola lá ele vai... é outra convivência, ele tem que viver os dois lado pra ele escolher um quando ele crescer, não é mesmo! É uai, ele viver o lado da cidade na escola, viver o lado da roça, do campo, trabalhar aqui, estudar lá, que isso é que eu acho que é o certo. O filho, principalmente o filho homem, ele não pode ficar estudando e ficar quieto não, eu penso assim, ele tem que trabalhar no campo, igual nós mora no campo, se eu morasse na cidade ele ia trabalhar comigo na cidade, mas tem que trabalhar aqui, nós mora aqui e estudar lá, aí quando estiver formando ele escolhe o que ele quiser! (Pesquisa de Campo, 2014).

Este depoimento demonstra uma ideia dicotômica da escolarização em relação à vida no campo, é como se os dois aspectos fossem incompatíveis e não pudessem caminhar juntos e que para ele seria importante que os filhos experimentassem os “dois lados” para poderem escolher quando “estivessem formando”. No entanto, ‘Paulo’, ao longo das interações provocadas pelo grupo focal, vinha demonstrando preocupação com a saída dos jovens do assentamento, situação que incomoda a comunidade como um todo ao ponto de muitos se referirem ao local como “um asilo de velhos” (Pesquisa de Campo, 2014). Assim podemos interpretar o seguinte depoimento:

Porque esse é o problema do assentamento hoje. Eu estava até brincando com a Maíra aqui, oh! ela é uma das únicas que ficou, ela e a menina aqui que está novinha, mas o irmão dela que é mais velho já foi embora, os amigo dela tudo foi embora, tudo está estudando fora, trabalhando fora, não é verdade Zélia? Não é Vítor? (Pesquisa de Campo, 2014).

Contraditoriamente, ‘Paulo’ aponta como solução para esse problema a participação dos jovens nos cursos oferecidos dentro do assentamento e, também, o apoio governamental para políticas voltadas para as necessidades específicas dos jovens camponeses. É o que podemos perceber em suas palavras:

Uai, se for na área da agricultura, uai, pra eles fazer agronomia, alguma coisa assim pra ajudar a gente, bom, né! agora, se eles formar pra um advogado, a hora que eu ficar velho mais ela, o que vai ser da terra lá, ele não vai querer vim morar aqui, o que eu falo... quero chegar pra você, igual agora a Zélia falou aqui, oh! dos curso esses trem, se os menino tivesse aí, ia aproveitar, não ia Zélia? Faltou apoio do Governo, entendeu? pra incentivar os jovens trabalhar aqui, um crédito, uma linha de crédito pros menino, um rapaz de dezesseis, dezessete ano hoje aí, comprar umas vaca, um gado, tocar a vida, o pai dá um pedaço de terra, vamos supor, se você tem dez alqueire, seu filho pode ficar com uns três, quatro, cinco, não pode? eu penso assim, ele pode estudar, que daqui na cidade, nós estava falando hoje, é vinte minuto daqui na cidade, pode fazer uma faculdade lá, uai! (Pesquisa de campo, 2014).

Quanto aos jovens, podemos perceber um generalizado sentimento de discriminação no ambiente da escola urbana. É para o que aponta a afirmação da adolescente ‘Júlia’:

Tipo, existe preconceito até hoje, tipo, de escola, de gente que fala que Sem Terra não presta, que escola não aceita gente do Sem Terra. Muito preconceito, tipo, com a minha pessoa existe muito preconceito. Dos colegas e da escola também. Tipo, preconceito comigo. Tipo, eu soffro muito preconceito por ser negra. Tipo, eu já reclamei um monte de vezes para as professoras, para a diretora, tipo, ela não fez nada até hoje, então, isso falta. (Pesquisa de Campo, 2014).

Outro depoimento que demonstra esse sentimento é o da jovem ‘Aniele’, que denuncia a discriminação inclusive por parte de alguns docentes da escola na qual estuda. A estudante parece cobrar de seus professores que se posicionem em sua defesa diante das atitudes preconceituosas dos colegas e interpreta essa omissão como uma prova de que os mesmos não gostam dela. Ao citar a professora de Geografia como sua defensora, deixa a impressão de se tratar de uma exceção:

Na escola, na escola também, a gente soffre preconceito, até alguns professores, né? não gosta da gente por ser, muita gente chama a gente de Sem Terra, aí essas coisas assim, isso é ruim porque é

preconceito, né? com a gente. Aí, os colegas também de sala sempre com as mesmas coisas, sabe? e exclui a gente por morar na fazenda, isso é ruim. Controlar o racismo, os professores tinham que estar mais atentos a esse assunto, porque, eu acho isso muito ruim e, sei lá... do racismo! porque as pessoas que moram na fazenda sofrem muito com isso, eu acho que os professores tinham que estar mais atentos, deviam tentar entender mais a gente, é isso! mas assim, lá na minha sala, de fato tem alguns professores que são assim com fazenda também, porque, quando eu da minha sala sou a única que mora na fazenda. Era o Tomás também, só, como ele foi para outra escola. Aí, tipo, a minha professora de Geografia, ela sempre me defende, porque às vezes os meninos falam... é Geografia! ela conversa com os meninos. Ela faz com que os meninos entendam que morar na fazenda, não é porque a gente mora na fazenda que é roceiro. Ela explica para os meninos, né? que assim fica mais fácil de lidar! (Pesquisa de Campo, 2014).

Chama a atenção a situação descrita pela estudante ‘Maíra’ que declara ter sido transferida de uma escola urbana para outra simplesmente pelo fato de ser proveniente de um assentamento dos Sem Terra:

Quando eu fui estudar em Campo Alegre tinha duas escolas lá. Nós fomos primeiro para uma, foi a primeira escola que cadastraram a gente. Aí chegamos lá, perguntaram de onde que a gente era, a gente falou que era do Sem Terra, tem gente que conhece lá, tem muita gente que conhece lá como Pássaro Preto, foi lá do Pássaro Preto. Aí o povo já olhou assim... é dos Sem Terra. Mudaram a gente de escola no outro dia. (Pesquisa de Campo, 2014).

Outras constatações verificadas ao longo do trabalho de campo têm relação com as condições do transporte escolar. Ao serem instigados a opinar sobre esse serviço em uma atividade preparatória para o grupo focal que consistia em desenhar e apresentar o trajeto entre o assentamento e a escola, os jovens trouxeram à tona algumas informações relevantes. Um deles explicou que desenhara a van, veículo que faz o transporte escolar, com os faróis acessos porque deixava sua casa à caminho da escola ainda de madrugada, “cinco e pouco” segundo ele, e que a volta era muito cansativa, pois às duas horas da tarde já estaria com muita fome. Este depoimento revela que o tempo dispendido em função do transporte escolar pode chegar até a quatro horas

diárias, uma vez que para o turno matutino a escola na qual ele estuda funciona de sete horas às 11 horas e 45 minutos. Essa constatação revela que a afirmação anterior do assentado 'Paulo' que dizia que apenas vinte minutos separariam o assentamento da cidade não se concretiza na realidade do transporte escolar. Outros problemas foram levantados pelos estudantes em relação ao período chuvoso quando os motoristas alegam não ter condições de pegá-los à porta de casa, e também em relação aos constantes defeitos mecânicos dos veículos que resultam em atrasos e faltas às aulas.

As questões que envolvem o transporte escolar do grupo investigado tendo sua escolarização em um contexto urbano nos permite aproximar de algumas conclusões no âmbito da pesquisa em andamento e nos instiga a apontar possíveis conclusões acerca da escolarização de alunos assentados.

## **6. ALGUMAS CONCLUSÕES APROXIMADAS**

As conclusões parciais que consideramos aproximadas neste objeto indicam um serviço de transporte escolar marcado por uma teia de relações e complexidades que envolvem tanto as percepções dos usuários quanto o alcance visualizado. Pelos depoimentos verifica-se não haver consenso quanto aos benefícios e ao formato que esse atendimento é realizado no Assentamento. Há de se considerar que a rotina imposta aos estudantes do Olga Benário de Ipameri-GO pelo transporte escolar não leva em consideração a otimização dos resultados educacionais e sim uma racionalidade logística que visa muito mais as questões econômicas do que o bem estar dos usuários, ou seja, o prazo que um aluno permanece dentro de um veículo, somando-se a ida e o retorno, em vários casos, ultrapassa o tempo em que o mesmo ocupa no período escolar diário. Os reflexos e interferências desse modelo no rendimento e desempenho escolar dos alunos é algo que ainda não foi devidamente analisado.

Em relação à natureza do modelo de educação, há entre os adultos do assentamento, quem ache que a escola urbana não tem contribuído para reforçar a identidade construída ao longo de suas histórias de luta pela terra. Ao contrário, estaria ela, a escola, agindo no sentido de desconstruir os valores adquiridos na trajetória do movimento social ao mesmo tempo em que compromete todas as perspectivas de futuro vinculadas à vida camponesa.

Assumimos, portanto, o ônus, ou quem sabe, o bônus, de afirmar que o transporte escolar para os moradores do Assentamento Olga Benário é contraproducente em relação às duas possibilidades verificadas: para aqueles que acham importante que a escolarização seja feita na cidade, as dificuldades

impostas pelo transporte escolar parece dificultar ainda mais a inserção num sistema educacional público fragilizado por uma histórica falta de investimentos em recursos humanos e materiais e que, em termos práticos, tenta precariamente qualificar para o mundo do trabalho. Já para aqueles moradores que sonham com uma escola concebida nos moldes do MST e que pedagogicamente trabalhe no sentido de preparar os alunos para lutar por outra lógica de desenvolvimento mais comprometido com a qualidade de vida das pessoas, com o meio ambiente e baseado na agricultura familiar, o transporte escolar representa a decretação do fim do sonho de serem escolarizados nessa perspectiva.

## **Title: Schooling Challenges Students of the settlement Olga Benário of Ipameri-GO**

### **Abstract**

This study deals with the dimension of the aspects that integrates research in progress under the Program of Graduate Studies in Education, Federal University of Goiás - Regional Catalan, in order to understand how the concepts of education mediated by insertion into militancy a social movement fighting for the occupation, the resistance and the production on earth dialogue with the present and future expectations of young people of the settlement Olga Benário of Ipameri-GO. The research was motivated by the arrival of young people from the said seat to a public school in Ipameri-GO, with the main means of shifting the School Transportation. This fact precipitated a series of reflections on the social function of public school in the sense of their collaboration for the future prospects of these students could be achieved in the context of the membership of the social movement of struggle for land. Methodologically data collection was made possible by conducting three focus groups, with the participation of different subjects, at which the issue was caused by deriving in divergent opinions on the format, conditions and offset opportunities for students to Settlement Public School located within the city limits. Partial results indicate the complexity of perceptions of the scope, difficulties and daily challenges faced by different subjects submitted to School Transport, prompting questions and reflections about the possible benefits and scope of that service from the perspective of its users: the settlers students.

**Keywords:** Schooling Settlers; Fight for Earth; School Transportation.

## REFERÊNCIAS

- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1999.
- BRASIL. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 ago. 2004. Seção 1. p. 5. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br>>. Acesso em: 10 set. 2014.
- FERNANDES, Florestan. **Em busca do socialismo: últimos escritos & outros textos**. São Paulo: Xamã. 1995.
- FERREIRA, Ricardo. Pesquisa de Campo — **Grupos Focais**. PPGEDUC — UFG, 2014.
- FIRMINO, Waldivino **Gomes. Itinerários Camponeses: de lá para cá e daqui pra li até o Assentamento Olga Benário em Ipameri (GO)**. 2013, 141f. Dissertação (Mestrado em Geografia), Universidade Federal de Goiás, Campus Catalão, 2013.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. São Paulo: Líber Livros, 2012.
- GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.
- PESSOA, Jadir de Morais. **Educação e Ruralidades**. Goiânia: UFG, 2007.
- SANTOS, Milton. O lugar e o cotidiano. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.), **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, p. 584-602, 2010.

# 14

## CAPÍTULO

### **LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA NA ERA DO LETRAMENTO DIGITAL**

PIRES, Robson Miguel <sup>1\*</sup>; SILVA, Diva Souza <sup>2</sup>

<sup>1</sup> Pós-Graduação em Tecnologias, Comunicação e Educação – Mestrado Profissional Interdisciplinar -Universidade Federal de Uberlândia, Faculdade de Educação – FACED.

<sup>2</sup> Professora adjunta – Universidade Federal de Uberlândia, Faculdade de Educação – FACED

\* email: robsonmiguell@yahoo.com.br

## **RESUMO**

*Livros didáticos de língua portuguesa na era do letramento digital* faz parte de uma de pesquisa em desenvolvimento na linha de pesquisa “Mídias, Educação e Comunicação”, do Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Sociedade – Curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Tecnologias, Comunicação e Educação – Mestrado Profissional Interdisciplinar, da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Nela discutimos se os livros didáticos de língua portuguesa contribuem para o letramento digital de alunos. Além disso, discutimos a necessidade urgente de dominarmos as novas tecnologias da informação: computadores, *softwares*, Internet, correio eletrônico, entre outras. A base

teórica ampara-se em autores da área de Educação, Filosofia da Linguagem e Linguística e Novas Tecnologias, que discutem letramento e letramento digital. Destacam-se: Freire (1981), Soares (2002), Xavier (2002), Coscarelli e Ribeiro (2011), Pereira (2011) e Buzato (2013). A metodologia se insere no paradigma qualitativo e tem um caráter bibliográfico, cuja teoria e gama de estudiosos da área, por exemplo, Gil (2010) e Silva (2010) dão suporte e credibilidade às ideias apresentadas. Ademais, é documental, pois analisa sete livros de língua portuguesa, do 6º ano, do Ensino Fundamental – Anos Finais, aprovados pelo *Guia de Livros Didáticos do Programa Nacional do Livro Didático* (PNLD-2014), do Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Básica (SEB). Portanto, o motivo de nossa participação no *II Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação da Regional Catalão – Universidade Federal de Goiás* é apresentarmos as primeiras impressões dessa pesquisa em curso e ouvirmos as considerações do grupo de discussão a fim de aprofundá-la.

**Palavras-chave:** Letramento; letramento digital; livro didático.

Revisado pela Orientadora Diva Souza Silva, contato: [diva@faced.ufu.br](mailto:diva@faced.ufu.br)

# 1. INTRODUÇÃO

Este trabalho faz parte de uma pesquisa em desenvolvimento, cujo tema é: *Livros didáticos de língua portuguesa na era do letramento digital*. O conceito de letramento, segundo Soares (2002), é a habilidade de ler e escrever dentro de um contexto, no qual faça sentido para os sujeitos envolvidos nesse processo. A definição de digital, de acordo com João Thomaz Pereira, professor da área de Linguagem e Novas Tecnologias, é:

A palavra digital nos leva à associação imediata ao computador. Essa associação é racional e verdadeira porque os computadores, em sua essência, trabalham com informações em forma de dígitos (números). Por isso a palavra digital está quase sempre associada a computador e significa, num sentido mais vasto, um modo de processar, transferir e guardar informações. (PEREIRA, 2011, p. 16).

Além dessas informações, destaca a necessidade urgente de dominarmos as novas tecnologias da informação: computadores, *softwares*, Internet, correio eletrônico, uma vez que ser letrado digital não é apenas saber digitar um texto, abrir uma página de Internet ou enviar um e-mail, mas “dominar a tecnologia para que, além de buscarmos a informação, sejamos capazes de extrair conhecimento.” (PEREIRA, 2001, p.17).

Nesse sentido, indagamos: Na Sociedade da Informação e da Comunicação, os livros didáticos de língua portuguesa contribuem para a aquisição de práticas de leitura e escrita em um contexto digital?

De acordo com Castells (2012) e Moran (2013), vivemos em uma Sociedade em Rede, onde o ensino digital não pode ser mais coadjuvante do presencial. Pelo contrário, ambos são importantes para o desenvolvimento do conhecimento tecnológico, pois é ele que permite, em uma economia globalizada, a integração de vários países no que se refere à produção de mercadorias e serviços. A nação que não desenvolver essas tecnologias digitais coloca em risco a exclusão de sua economia.

Para Buzato (2013), o letramento escolar tem um papel importante na aquisição do letramento digital de estudantes, pois esse é uma extensão do alfabético. Esses letramentos somados contribuem, satisfatoriamente, para que esses sujeitos dominem conscientemente as práticas de leitura e escrita e tenham uma participação social efetiva nesta sociedade informatizada e tecnológica do século XXI.

Portanto, o motivo de nossa participação no *II Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação da Regional Catalão – Universidade Federal de Goiás* é apresentarmos as primeiras impressões desta pesquisa em curso e ouvirmos as considerações do grupo de discussão a fim de aprofundá-la.

Considerando essas informações, apresentamos sucintamente a seguir, o referencial teórico que sustentará a pesquisa. Segundo, um resumo da metodologia. Terceiro, uma conclusão parcial indicando as expectativas dessa apresentação, e por último, as referências.

## 2. DESENVOLVIMENTO

### 2.1. REFERENCIAL TEÓRICO

A base teórica trata-se de autores da área de Educação, Filosofia da Linguagem e Linguística e Novas Tecnologias, que discutem letramento e letramento digital. Da área educacional, destacam-se Paulo Freire e Magda Soares. O pernambucano escreveu várias obras, nas quais abordam indiretamente o verbete letramento, entre elas: *A importância do ato de ler* (1981), que traz a máxima “A leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Essa é uma de suas sentenças mais conhecidas, discutidas e enfatizadas pelo autor. “Fui alfabetizado no chão do quintal de minha casa [...]. O chão foi o meu quadro-negro; os gravetos, o meu giz.” (FREIRE, 1981, p. 11).

É nessa prática diária, ainda nos primeiros anos de sua infância, que ele em contato com a vida bruta, natural, dinâmica se esculpiu leitor pelo barro, terra, vento, chuva, frutas, animais, sol, dia, noite; enfim, o contato com todas as formas de vidas naturais e mundanas o transformou primeiramente em leitor do texto não verbal que está presente em todas as nossas relações e interações diárias. No entanto, passam imperceptíveis por muitos, que julgam o engessamento da palavra escrita (decodificação do código linguístico) como única forma concreta de leitura, interpretação do mundo e percepção e aprofundamento dos sentidos da realidade.

Sendo assim, ler é um processo muito mais rico, grandioso e espetacular do que isso. Ler o mundo apenas por um ângulo verbal é lê-lo sem cores, pois é possível agregar as esses primeiros sinais de vida, muita cor, textura, cheiro, aroma, sensibilidade; assim como ocorreu com Freire (1981) ao ler à natureza a sua volta, pois mesmo depois de alfabetizado pelos pais e pela escolinha particular de Eunice Vasconcelos, a qual fala com tanto amor, não contribuiu para afogar-lhe as doces lembranças coloridas de seu processo de construção de

leituras de mundo. “Com ela, a leitura da palavra, da frase, da sentença, jamais significou uma ruptura com a “leitura” do mundo. Com ela, a leitura da palavra foi a leitura da “palavra mundo.” (FREIRE, 1981, p. 11).

Tal envolvimento, contribuiu para que Freire (1981) aos 20 anos se tornasse professor de língua portuguesa e refletisse com seus alunos sobre a importância da dicotomia ler e escrever. Desprezando a gramática descontextualizada e propondo uma interação entre sujeito, língua e linguagem a fim de que pudessem perceber a dinâmica e a riqueza das variações da língua em processos formais e informais.

Há 33 anos, Freire (1981) já discutia o conceito de letramento social, que anos mais tarde se tornou assunto de discussão por pesquisadores como Magda Soares, professora emérita da Faculdade de Educação da UFMG e pesquisadora do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita – CEALE, dessa Faculdade. Soares é autora dos artigos: *Letramento: um tema em três gêneros* (Autêntica, 1996) e *Alfabetização e letramento* (Contexto, 2003), os capítulos de livros *Letramento e escolarização* (no livro *Letramento no Brasil*, Global, 2003). Organizou o dossiê *Novas Práticas de Leitura e Escrita: Letramento na Cibercultura* publicado no periódico *Educação e Sociedade*, nº 81, dezembro de 2002.

Nesse dossiê, defende a tese de que:

Letramento é, [...] o *estado* ou *condição* de indivíduos ou de grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita, participam competentemente de eventos de letramento. O que esta concepção acrescenta é [...] que indivíduos ou têm as habilidades e atitudes necessárias para uma participação ativa e competente em situações em que práticas de leitura e/ou de escrita têm uma função essencial, mantêm com os outros e com o mundo que os cerca formas de interação, atitudes, competências discursivas e cognitivas que lhes conferem um determinado e diferenciado *estado* ou *condição* de inserção em uma sociedade letrada. (SOARES, 2002, p.145).

A argumentação de Soares (2002) enfatiza que a prática de letramento envolve habilidades de leitura e escrita contextualizadas a fim de que ambas tenham sentido na vida do sujeito e as quais envolvam a sua participação em diferentes esferas sociais, contribuindo para sua inserção social e tornando o mundo da leitura e escrita mais claro. Dessa forma, a autora define o conceito de letramento como a aquisição de práticas de leitura e escrita por um grupo de

pessoas. Tais práticas visam modificar o olhar delas para que suas vidas tenham mais sentido na sociedade, porque estão descobrindo um cenário novo, no qual muitas ainda apenas enxergavam somente a superfície. A essência ainda era invisível aos seus olhos. Ser letrado nessa concepção é ver um mundo sem lentes e com muito mais cores, luzes, brilhos e tons.

A pesquisadora Magda Soares além de ser uma das precursoras e autoridade do assunto letramento no Brasil, discute a respeito de suas adjetivações, por exemplo, o tema desta pesquisa: letramento digital. Segundo a autora:

Estamos vivendo, hoje, a introdução, na sociedade, de novas e incipientes modalidades de práticas sociais de leitura e de escrita, propiciadas pelas recentes tecnologias de comunicação eletrônica – o computador, a rede (a *web*), a Internet. É, assim, um momento privilegiado para, na ocasião mesma em que essas novas práticas de leitura e de escrita estão sendo introduzidas, captar o *estado* ou *condição* que estão instituindo: um momento privilegiado para identificar se as práticas de leitura e de escrita digitais, o letramento na cibercultura, conduzem a um estado ou condição diferente daquele a que conduzem as práticas de leitura e de escrita quirográficas e tipográficas, o letramento na cultura do papel. (SOARES, 2002, p. 146).

Em relação a essa temática, compreendemos que a emergência das novas tecnologias trouxe novos debates na área de prática de leitura e escrita. Se antes a nossa preocupação era ler e escrever no papel. Agora, na era digital, temos que ler e escrever na tela. Ou seja, o suporte mudou. Logo, estamos vivendo um momento de transformação da escrita tradicional (papel e caneta) para um modelo mais sofisticado e moderno, ao usarmos teclado, mouse, computador, impressoras, etc.

A respeito dessas mudanças na cultura da escrita tradicional, Pereira (2011, p 17) diz que “precisamos dominar a tecnologia da informação [...] computadores, softwares, Internet, correio eletrônico, serviços, etc., [...]. Precisamos dominar a tecnologia para que além de buscarmos informação, sejamos capazes de extrair conhecimento.” E para isso, a escola do século XXI, precisa se adequar as essas novas tendências.

No campo de letramento digital, destacam-se as pesquisas de Carla Viana Coscarelli, que é doutora em Estudos Linguísticos e professora da Faculdade de Letras da UFMG. Autora do livro *Receitas do Professor de Português* e organizadora do livro *Novas Tecnologias, novos textos, novas formas de*

*pensar* e uma das organizadoras da obra *Letramento Digital*: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. (Autêntica, 2011).

Nessa coletânea, Coscarelli, em parceria com Ana Elisa Ribeiro, a qual é doutora em Linguística Aplicada e pesquisadora na área de tecnologias e educação; história das tecnologias da escrita e da leitura; letramento, leitura e novas tecnologias, elas argumentam que:

A cultura da escrita (necessariamente impressa) estabilizou gêneros como a carta, o conto, o bilhete, o anúncio classificado, a notícia de jornal, o editorial ou o artigo científico; a cultura escrita digital (mais do que digitalizada) reconfigurou certos gêneros e originou outros tantos, conhecidos hoje como o e-mail, a conversa de chat, os gêneros postados em blogs e os textos produzidos para webjornais. (COSCARELLI; RIBEIRO, 2011, p. 9).

Todos esses gêneros digitais aparecem de forma direta e indireta nos livros didáticos que propomo-nos analisar. Agora, se eles contribuem ou não para o letramento digital de nossos alunos, os quais estão cada vez mais inseridos nessa cultura escrita digital, somente os resultados finais poderão confirmar essa hipótese.

Coscarelli e Ribeiro (2011, p. 9) conceituam letramento digital como “à ampliação do leque de possibilidades de contato com a escrita também em ambiente digital (tanto para ler quanto para escrever).” Sendo assim, é problematização desta pesquisa verificar se os livros didáticos de língua portuguesa abordam conteúdos cujas finalidades sejam contribuir para o desenvolvimento de competências e habilidades de leitura e escrita em contexto digital.

Antonio Carlos Xavier é outro pesquisador importante na área de Linguagem e Tecnologia. Ele é professor doutor em Linguística pela Unicamp e leciona na pós-graduação e na pós-graduação em Letras da UFPE. Coordena o Grupo de Pesquisa Nehte (Núcleo de Estudos de Hipertexto e Tecnologias na Educação) e interessa-se por temas como: hipertexto, letramento digital, educação a distância e tecnologias digitais aplicadas à aprendizagem. É organizador do livro *Hipertexto e Gêneros Digitais*: novas formas de construção de sentido (2010, Cortez) e de vários artigos, entre eles: *Letramento Digital e Ensino*.

Nesse texto, discute o que estamos problematizando nessa pesquisa, ou seja, quer saber como que educadores e linguistas poderão letrar os nossos alunos que estão vivendo esses avanços tecnológicos e digitais na Sociedade da Informação. Para Xavier:

O crescente aumento na utilização das novas ferramentas tecnológicas (computador, Internet, cartão magnético, caixa eletrônico etc.) na vida social tem exigido dos cidadãos a aprendizagem de comportamentos e raciocínios específicos. Por essa razão, alguns estudiosos começam a falar no surgimento de um novo tipo, paradigma ou modalidade de letramento, que têm chamado de *letramento digital*. Esse novo letramento, segundo eles, considera a necessidade dos indivíduos dominarem um conjunto de informações e habilidades mentais que devem ser trabalhadas com urgência pelas instituições de ensino, a fim de capacitar o mais rápido possível os alunos a viverem como verdadeiros cidadãos neste novo milênio cada vez mais cercado por máquinas eletrônicas e digitais. (XAVIER, 2002, p. 2).

Considerando esses avanços científicos e tecnológicos do século XXI, é preciso analisar se os atuais manuais didáticos de língua portuguesa contribuem para o letramento digital ou não. O apelo do professor Xavier é também uma inquietação e preocupação nossa, pois precisamos intervir com urgência e propormos soluções a fim de que esses alunos possam participar conscientemente da inclusão digital, pois isso só será possível se eles forem alfabetizados e letrados, conforme argumenta Xavier:

A principal condição para a apropriação do letramento digital é o domínio do letramento alfabético pelo indivíduo. Há uma inegável dependência do “novo” tipo de letramento em relação ao “velho”. Essa condicionalidade aumenta a importância e amplia o uso do letramento alfabético em razão da chegada do digital. (XAVIER, 2002, p. 4).

É nesse sentido que analisaremos os livros didáticos de língua portuguesa para provarmos se eles podem ou não contribuir para o letramento digital de nossos alunos, porque compartilhamos desse pensamento do professor Xavier (2002), pois entendemos o letramento digital como uma extensão do letramento alfabético. Dessa forma, essas informações iniciais são importantes para compreendermos o papel da tecnologia digital na “Sociedade em Rede”, conceito proposto por Castells (2012).

Nesse cenário, é objetivo deste projeto de pesquisa destacar e estudar a participação dos gêneros digitais nos livros didáticos do ensino fundamental que trazem reflexões sobre e-mail, blog, chat etc., pois, atualmente, fazem parte

de nossas vidas em ambientes formais e informais. E cabe à escola, seja através da velha tecnologia de livros didáticos impressos ou das novas tecnologias digitais, proporcionar aos nossos alunos a inclusão digital e participação nessa nova sociedade informatizada na Era do Conhecimento, uma vez que a maioria desses gêneros textuais exige dos estudantes o conhecimento da escrita alfabética para produzir a escrita digital. Por conseguinte, é necessário se trabalhar mais nas escolas o letramento digital, pois as novas tecnologias estão traçando novos rumos para todos nós, conforme discorre Marcuschi (2011) a seguir:

Tal como observa Bolter (1991), a introdução da escrita conduziu a uma *cultura letrada* nos ambientes em que a escrita floresceu. Tudo indica que hoje, de igual modo, a introdução da escrita eletrônica, pela sua importância, está conduzindo a uma *cultura eletrônica*, com uma nova economia da escrita. Basta observar a quantidade de expressões surgidas nos últimos tempos como o prefixo e-, como bem observou Crystal (2001). Pode-se resumir esse aspecto em uma expressão que está se tornando usual para designar o fenômeno, isto é, “letramento digital”, cujas características merecem ser mais bem conhecidas. (MARCUSCHI, 2011, p. 17).

Buzato (2013) em concordância com Xavier (2002), diz que o letramento escolar tem um papel importante na aquisição do letramento digital de estudantes, pois esse é uma extensão do alfabético. Esses letramentos somados contribuem, satisfatoriamente, para que esses sujeitos dominem conscientemente as práticas de leitura e escrita e tenham uma participação social efetiva nesta sociedade informatizada e tecnológica do século XXI.

Portanto, a síntese dos trabalhos dos autores apresentados neste referencial teórico servirá de sustentação para essa pesquisa.

### **3. METODOLOGIA**

Esta seção tem por objetivo apresentar os métodos que utilizaremos para desenvolver esta pesquisa. Assim, faz-se necessário, primeiro, descrever qual é o nosso objeto de pesquisa; a partir dele, secundamente, identificar o paradigma que melhor dialoga com ele; por último, os critérios de seleção dos livros didáticos e dos referenciais teóricos.

O objeto desta pesquisa é os livros didáticos, que compõem o *Guia de Livros Didáticos*, de Língua Portuguesa, do Ensino Fundamental – Anos Finais,

do Programa Nacional do Livro Didático 2014, que “nossas escolas públicas utilizarão entre 2014 e 2016.” (BRASIL, 2014, p. 7)

Segundo o portal do Ministério da Educação (MEC), o Programa Nacional do Livro didático (PNLD) informa que:

Tem como principal objetivo subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica. Após a avaliação das obras, o Ministério da Educação (MEC) publica o Guia de Livros Didáticos com resenhas das coleções consideradas aprovadas. O guia é encaminhado às escolas, que escolhem, entre os títulos disponíveis, aqueles que melhor atendem ao seu projeto político pedagógico. O programa é executado em ciclos trienais alternados. Assim, a cada ano o MEC adquire e distribui livros para todos os alunos de um segmento, que pode ser: anos iniciais do ensino fundamental, anos finais do ensino fundamental ou ensino médio. (BRASIL, 2014, p. 10).

Para a escolha dos livros didáticos, o MEC direciona as seguintes diretrizes:

Para escolha dos livros didáticos aprovados na avaliação pedagógica, é importante o conhecimento do Guia do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). É tarefa de professores e equipe pedagógica analisar as resenhas contidas no guia para escolher adequadamente os livros a serem utilizados no triênio. O livro didático deve ser adequado ao projeto político-pedagógico da escola; ao aluno e professor; e à realidade sociocultural das instituições. Os professores podem selecionar os livros a serem utilizados em sala de aula somente pela internet, no portal do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) A escola deve apresentar duas opções na escolha das obras para cada ano e disciplina. Caso não seja possível a compra da primeira opção, o FNDE envia à escola a segunda coleção escolhida. Portanto, a escolha da segunda opção deve ser tão criteriosa quanto a primeira. No volume “Apresentação do Guia”, encontram-se as orientações detalhadas referente à escolha das coleções. (BRASIL, 2014, p. 18).

No livro *Como elaborar projetos de pesquisa* (ATLAS, 2010), Antonio Carlos Gil orienta que o problema da pesquisa deve ser formulado como

pergunta. Considerando, que o corpus desta pesquisa é o livros didáticos do *Guia de Livro Didático 2014*, após leituras e reflexões elaboramos a seguinte pergunta: como esses sete livros didáticos de língua portuguesa, do 6º ano, do Ensino Fundamental Anos Finais, aprovados pelo *Guia de Livros Didáticos do Programa Nacional do Livro Didático 2014* (PNLD), contribuem para o letramento digital dos alunos desse período escolar?

Além dessa pergunta, que corresponde como objetivo geral desta pesquisa, elaboramos mais dois objetivos específicos: (1) verificar os conteúdos que tratam o tema letramento digital e (2) descrever como os eixos temáticos (prática de oralidade, prática de leitura, prática de escrita, prática de análise da língua) abordam o letramento digital.

Para responder essa pergunta norteadora e os objetivos específicos, esta pesquisa é de natureza qualitativa com viés bibliográficos e documentais.

O pesquisador na pesquisa qualitativa, segundo Silva (2010, p. 96) “se utiliza de ampla variedade de práticas interpretativas interligadas, almejando compreender melhor o alvo da investigação.”

Nesse sentido, é objetivo desta pesquisa interpretar, investigar e analisar se os sete livros didáticos selecionados contribuem para o letramento digital, porque esta é a nossa dúvida. Para isso, teremos como suporte teórico os pesquisadores da área, que foram apresentados na seção fundamentação teórica. Por conseguinte, um dos viés que utilizaremos nesta pesquisa é a bibliográfica, que é:

Elaborada com base em material já publicado. Tradicionalmente, esta modalidade de pesquisa inclui material impresso, como livros, revistas, jornais, teses, dissertações e anais de eventos científicos. Todavia, em virtude da disseminação de novos formatos de informação, estas pesquisas passaram a incluir outros tipos de fontes, como discos, fitas magnéticas, CDs, bem como material disponibilizado pela Internet. (GIL, 2010, p. 29).

O segundo viés é de natureza documental. Para Gil (2010, p. 30) a pesquisa documental “apresenta muitos pontos de semelhança com a pesquisa bibliográfica, posto que nas duas modalidades utilizam-se dados já existentes, a principal diferença está na natureza das fontes.” Nesse caso, as publicações impressas e digitais de educadores e linguistas serão nossas fontes bibliográficas. Os sete livros impressos, corpus desta pesquisa, serão nossas fontes de pesquisa e análise, pois para Gil (2010) elas são fontes bibliográficas, ou seja, estão disponíveis em bases abertas para consulta, análise, interpretação e investigação.

A terceira parte corresponde aos critérios de seleção do corpus desta pesquisa e dos referenciais teóricos, que sustentarão os estudos de análises e verificações do objetivo geral e objetivos específicos. Conforme já foi mencionado na introdução desta pesquisa, utilizaremos como fonte bibliográfica sete livros do *Guia do Livro Didático*, de Língua Portuguesa Anos Finais. Mas, o que é esse Guia?

Esse *Guia* é um Programa do Ministério da Educação (MEC), coordenado pela Secretaria de Educação Básica (SEB) e Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e tem a finalidade de apresentar “aos professores [...] as coleções didáticas de Língua Portuguesa [...] aprovadas pelo processo avaliatório oficial [...] que diz respeito à organização desse período do EF.” (BRASIL, 2014, p. 7).

Este ano, a equipe responsável do *Guia* fez a resenha de:

[...] 23 coleções de Língua Portuguesa destinadas ao segundo segmento do EF que passaram pelo processo avaliatório no PNLD/2014, 11, ou seja, 47,82% foram excluídas, enquanto 12 (ou 52,18%) foram aprovadas e estão aqui resenhadas”. (BRASIL, 2014, p. 21).

De 12 coleções aprovadas, analisaremos a amostra de sete livros didáticos de língua portuguesa, do 6º ano, do ensino fundamental anos finais. O critério usado para selecioná-los e o período escolar foi a leitura e a análise de resenhas aprovadas pela equipe responsável do *Guia*, que descreveu e trata diretamente e parcial sobre o tema letramento digital nessas obras. Considerando esses critérios, os sete livros abaixo compõem o corpus deste projeto de pesquisa:

Primeiro: “Jornadas.port – Língua Portuguesa”, de Dileta Antonieta Delmanto; Franklin de Matos e Laiz Barbosa de Carvalho.

Segundo: “Tecendo Linguagens”, de Tania Amaral Oliveira; Elizabeth Gavioli de Oliveira Silva; Cícero de Oliveira Silva e Lucy Aparecida Melo Araújo.

Terceiro: “Para viver juntos Português”, de Greta Marchetti; Cibele Lopresti Costa, Jairo J. Batista Soares e Márcia Takeuchi.

Quarto: “Português Linguagens”, de Thereza Anália Cochar Magalhães e William Roberto Cereja.

Quinto: “Português nos dias de hoje”, de Carlos Emílio Faraco e Francisco Marto de Moura.

Sexto: “Universos Língua Portuguesa”, de Rogério de Araújo Ramos e Márcia Takeuchi.

Sétimo: “Vontade de saber Português”, de Tatiane Brugnerotto e Rosemeire Alves.

## 4. CONCLUSÃO

Este trabalho, em andamento, não tem resultados concretos. Somente parciais e empíricos, os quais apontam mudanças em vários setores da sociedade, mediadas pelas tecnologias da informação e da comunicação.

Todavia, a escola atual não faz parte integral desse setor. Enquanto a sociedade tecnológica avança; a educação formal na prática é tradicional, chata e pouco atraente.

Os alunos frequentam à escola, porque são obrigados, pois sabem que ela é desconectada de sua realidade digital. Se fosse convertida e integrada as novas mídias tecnológicas, eles deixariam de receber essa educação bancária, na qual ainda persiste na sociedade da informação e comunicação e passariam a ser produtores e autores de suas informações; de realizarem atividades que têm sentido em suas vidas, pois antes de chegarem à escola, passaram por vários contextos digitais e midiáticos, os quais:

Com tantos recursos digitais, podemos combinar atividades integradas dentro e fora da sala de aula. A informação, a pesquisa, o desenvolvimento de atividades deveriam ser feitos virtualmente. E deixar para a sala de aula a discussão, a apresentação dos resultados, o aprofundamento das questões. (MORAN, 2013, p. 60).

Os exemplos acima são importantes e possíveis de colocarem em prática. Porém, existem novos desafios para professores e escolas: tornarem-se flexíveis as novas mudanças tecnológicas. Esse primeiro passo, será importante para mudarmos a concepção de que escola é um lugar chato e pouco atraente. Assim como, mostrarmos aos nossos alunos que eles podem aprender dentro e fora dos muros da escola em qualquer local e tempo.

Ademais, é preciso alterar esse padrão formal de ensinar, que já não é mais coerente com a realidade tecnológica de nossos alunos, os quais estão cada vez mais conectados em seus aparelhos móveis, que poderiam ser melhor utilizados para o ensino e aprendizagem de qualquer conteúdo, ao invés de ser apenas um recurso de ponta para entretenimento, lazer e diversão.

Portanto, este trabalho está apenas no começo, mas esperamos que os resultados finais das análises dos livros didáticos de língua portuguesa nos apontem uma interface entre o letramento alfabético e digital, pois o aluno

deste século é inquieto, observador, questionador e já não reconhece e nem aceita com tanta tolerância este modelo de ensino tradicional imposto pela maioria das escolas brasileiras através de materiais didáticos engessadores de pensamento, reflexão, criatividade e autonomia.

## **Title: Portuguese Schoolbooks In The Era Of Digital Literacy**

### **Abstract**

*Portuguese schoolbooks in the era of digital literacy* is part of an ongoing research in the research line entitled: "Medias, Education and Communication" of the Post-Graduation Program in Communication and Society – *Stricto Sensu* Post-Graduation Course in Technologies, Communication and Education – Interdisciplinary Professional Master's Degree program of the Federal University of Uberlândia (UFU). In it, we discuss if the schoolbooks of Portuguese contributes to digital literacy of students. Moreover, we discuss the urgent need to dominate the new informational technologies, such as computers, software, internet, e-mail and others. The theoretical basis is composed of authors in the field of Education, Language and Linguistics Philosophy and New Technologies, that discuss literacy and digital literacy, for example Freire (1989), Soares (2002), Xavier (2002), Coscarelli (2011), Pereira (2011) and Buzato (2013). The methodology inserts itself in the qualitative paradigm and has a bibliographical feature, whose theory has example of authors as Gil (2010) and Silva (2010) that give support and credibility to the presented ideas. Furthermore, it acts documenting because analyses seven Portuguese Language schoolbooks of the sixth year of elementary school, approved by the Schoolbooks' Guide of Schoolbooks' National Program (PNLD-2014), Ministry of Education (MEC), Basic Education Secretariat (SEB). Therefore, the reason for our participation in the II (2<sup>nd</sup>) Seminar of Research, Post-Graduation and Innovation of the Regional Catalão – Federal University of Goiás (UFG) is to present the first impressions of this ongoing research and hear the considerations of the discussion group in order to improve it.

**Keywords:** Literacy; digital literacy; schoolbooks.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Guia de Livros Didáticos do Programa Nacional do Livro Didático** - 2014. Brasília: MEC/SEF.
- BUZATO, M. E. K. **Letramento digital abre portas para o conhecimento**. Educa Rede, 2003.
- CASTELLS, M. A Sociedade em Rede. **A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura**, Vol. 1. São Paulo: Paz e Terra, 2012.
- COSCARELLI, V. C; RIBEIRO, A.E. **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas** (orgs). — 3. Ed. — Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2011.
- COSCARELLI, V.C. Alfabetização e letramento digital. In: COSCARELLI, V.C; RIBEIRO, A.E. (orgs). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. — 3. Ed. — Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2011.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1981.
- GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. — 5.ed. — São Paulo: Atlas, 2010.
- MARCUSCHI, L.A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L.A; XAVIER, A.C. **Hipertexto e gêneros textuais: novas formas de construção de sentido**. — 3. ed. — São Paulo: Cortez, 2011.
- MORAN, J.M. Ensino e aprendizagem inovadores com apoio de tecnologias. In: BEHENS, M.A; MASETTO, M.T; MORAN, J.M. **Novas Tecnologias e Mediação pedagógica**. Campinas: Papyrus, 2013.
- PEREIRA, J.T. Educação e Sociedade da Informação. In: COSCARELLI, V.C; RIBEIRO, A.E. (organizadoras). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. — 3. ed. — Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2011.
- SILVA, D.S. **A constituição docente em matemática à distância: entre saberes, experiências e narrativas**. 2010. 278 f. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.
- SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf/>. Acesso em: 28 de maio de 2014.
- SOARES, M. B. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. In: **Educação e Sociedade/Centro de Estudos Educação e Sociedade** — Vol. 23, n. 81. São Paulo: Cortez, 2002.
- XAVIER, Antonio Carlos Santos. **Letramento digital e ensino**. Disponível em: <http://www.ufpe.br/nehete/artigos/Letramento%20digital%20e%20ensino.pdf>. Acesso em: 28 maio de 2014.

# 15

## CAPÍTULO

### **A CULTURA ESCOLAR MATERIALIZADA NAS ROTINAS, PRÁTICAS E ESPAÇO ESCOLAR**

Caixeta Issa, Sílvia Aparecida <sup>1</sup>; Almeida Barros, Aparecida Maria <sup>2</sup>

<sup>1</sup> Instituto Federal Goiano – Campus Urutaí; PPGEDUC-UFG;

<sup>2</sup> Universidade Federal de Goiás/ PPGEDUC-UFG

\* email: [silvia.caixeta@ifgoiano.edu.br](mailto:silvia.caixeta@ifgoiano.edu.br)

## **RESUMO**

Estudo desenvolvido a partir das seguintes questões: qual cultura escolar? Onde se expressa? Como se materializou no espaço escolar? As possíveis respostas buscaram desvelar vestígios de uma cultura escolar agrícola singular, inscrita nas rotinas e práticas e na organização interna instituídas na Escola Agrícola de Urutaí (1953-1963). Para esta pesquisa com foco na História da Educação foram utilizados como fontes empíricas documentos internos, compostos por Relatórios Anuais e um Caderno de Recortes do Diário Oficial, sendo a análise fundamentada na vertente da cultura escolar, concebida por Julia (2001) e Escolano (1998; 2000). Nesse recorte detivemos nosso olhar

investigativo para três aspectos centrais que singularizam as rotinas e práticas estabelecidas: os alunos, os professores, funcionários e a organização interna da instituição como expressão de uma cultura escolar crivada de interfaces com o meio rural, caracterizando a função educativa e social da escola e o papel desempenhado pela instituição enquanto difusora de uma cultura da modernização de técnicas e qualificação da mão de obra rural por meio da instrução de cursos e treinamentos de natureza teórico-prática. Nos resultados apontamos as disposições legais e prescrições que conferiram uma organização escolar permeada por contradições e desafios que envolviam o provimento e manutenção interna, a frequente utilização da mão de obra de alunos como mecanismo de aprendizado e subsídio às atividades internas, a definição de rotinas e horários distintos, a composição de um quadro profissional dentro das condições e possibilidades apresentadas à época, a expectativa de tornar-se uma referência de formação na região.

**Palavras-chave:** Cultura Escolar; Escola Agrícola de Urutaí; Instituições Escolares.

## 1. A CULTURA ESCOLAR MATERIALIZADA NAS ROTINAS, PRÁTICAS E ESPAÇO ESCOLAR

Ao acionar as possibilidades de definição de categorias prévias como ponto de partida do olhar investigativo sobre a cultura escolar, inicialmente recorreremos a teóricos que têm como objeto, algumas aproximações com

o ambiente interno de uma instituição escolar, tomada na complexidade e singularidade. Gatti Júnior e Peçanha (2005, p. 80) consideram como categorias básicas de análise em uma pesquisa sobre a história das instituições educacionais:

Espaço (local / lugar, edifício, topografia).

Tempo (calendário, horário, agenda antropológica).

Currículo (conjunto das matérias lecionadas, métodos, tempos etc. ou racionalidade da prática).

Modelo pedagógico (construção de uma racionalidade complexa que articula a lógica estruturante interna com as categorias externas que a constituem – tempo, lugar e ação).

Professores (recrutamento, profissionalização; formação, organização, mobilização, história de vida, itinerários, expectativas, decisões, compensações).

Manuais escolares.

Públicos (cultura, forma de estimulação e resistência).

Dimensões (níveis de apropriação, transferências da cultura escolar, escolarização, alfabetização, destinos de vida).

Essas categorias podem ser exploradas em diferentes fontes empíricas, podendo ser estudadas na variedade de manifestação ou agrupadas em um recorte menor. Na presente pesquisa tomamos como referência três relatórios anuais da Escola Agrícola de Urutaí. De modo particular teve por finalidade identificar as interfaces da cultura escolar agrícola presente na instituição, que tinha como público alunos vinculados ao meio rural, oriundos de diferentes municípios e estados da federação. Na Tabela 1 dispomos uma síntese sobre as matrículas efetivadas nos anos de 1957, 1958 e 1960.

**Tabela 1 - Matrículas no Curso de Iniciação Agrícola**

ANO	1957		1958		1960	
	1ª série	2ª série	1ª série	2ª série	1ª série	2ª série
Alunos Matriculados	45	Não houve matrícula	43	27	25	19
Alunos Aprovados	27	Não houve matrícula	18	19	21	13
Alunos Reprovados	05	Não houve matrícula	02	0	0	0
Alunos Desistentes da Prova Final	13	Não houve matrícula	23	08	04	06

Fonte: Relatórios Anuais (1957; 1958; 1960) - Arquivo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano – Câmpus Urutá

Verifica-se que em 1957, 60% dos alunos foram aprovados, 11,11% reprovados e 28,88% desistiram da prova final. No ano de 1958, na primeira série 41,86% dos alunos conseguiram ser aprovados, 4,65% reprovados e 53,48% não realizaram a prova final; na segunda série foram 70,37% de aprovação e 29,62% de desistência do exame final, indicando que nenhum aluno fora reprovado. Em 1960, na primeira série 84% dos alunos foram aprovados e 16% desistiram da prova final; na segunda série foram 68,42% de aprovação e 31,57% de desistência na realização da prova final e, mais uma vez, nenhum aluno das duas séries foi reprovado.

Ao analisar esses índices, é possível perceber que o número de desistência é muito superior ao número de reprovações, principalmente na primeira série em 1957 e 1958. Talvez porque o ensino nesse período fosse exigente e os alunos, para serem aprovados, precisavam empenhar-se, pois “recomendava-se a adoção de critérios objetivos na verificação da aprendizagem” (CHAGAS, 1980, p. 53). Aos alunos que iriam prestar os exames finais era exigido bom desempenho ao longo do ano letivo e frequência igual ou superior a 75% das aulas ministradas.

Prescrevia-se a frequência de pelo menos 75% para a prestação de exames finais, que levavam à conclusão de série, os quais vinham precedidos de provas parciais realizadas semestralmente. Considerava-se aprovado o aluno que obtivesse 5 ou 50 por disciplina, conforme a escala decimal ou centesimal também já prevista, e 4 ou 40 no conjunto dos estudos de cada série. (CHAGAS, 1980, p. 55).

O aluno poderia ter nota 4 ou 40, desde que a média global/nota final fosse maior que 50. O artigo 38 da Lei Orgânica do Ensino Agrícola instruía que, para a realização do exame oral final, era preciso designar a composição de uma banca examinadora para esse fim.

Art. 38. A prova final será, conforme a natureza da disciplina, oral ou prática.

§ 1º A prova final prestar-se-á perante banca examinadora.

§ 2º Haverá duas épocas de prova final. A primeira terá início a partir de 1 de dezembro e a segunda em período especial, no decurso dos últimos trinta dias de férias.

§ 3º Não poderá, prestar prova final, na primeira ou na Segunda época, o aluno que tiver, como resultado dos exercícios e as duas provas parciais, no conjunto das disciplinas média aritmética inferior a três. Também não poderá prestar prova final na primeira época, o aluno que tiver faltado a vinte por cento da totalidade das aulas dadas nas disciplinas ou a trinta por cento das aulas dadas em cada prática educativa, e, na segunda época, o aluno que tiver incidido no dôbro das mesmas faltas.

Diante de tais exigências, seria recorrente a desistência de alunos da prova final. Seria também provável que o número elevado de desistência fosse atribuído às dificuldades de acompanhamento do curso de Iniciação Agrícola e a frequência, diante da exigência legal de 80% de presença na totalidade das aulas dadas e de pelo menos 70% nas disciplinas de prática educativa. Nesse nível, supostamente o aluno matriculado deveria dedicar-se integralmente ao curso, preferencialmente em regime interno ou semi-interno, ou seja, uma condição diferenciada se comparada ao formato do ensino primário rural à época.

Ao matricularem-se na EAU, os alunos oriundos do meio rural, se inseriam e experimentavam os conhecimentos, as metodologias e as práticas que articulavam os fins e objetivos educacionais da instituição comprometida com as relações produtivas e formativas referentes à agricultura e à pecuária. Nesse sentido, tanto a expectativa de aprimorar os processos produtivos e manejos agropecuários, quanto a possibilidade de qualificar a mão de obra de serviços fortaleceriam os laços institucionais e a cultura escolar vivenciada na EAU.

## 1.1 OS PROFESSORES

Constituída por um currículo onde se associava um conhecimento teórico geral (propedêutico) e técnico com ênfase nas práticas e manejos específicos, a EAU seria protagonista de uma nova cultura formativa no cenário rural, demandando diferentes especialidades. O foco no ensino e nos conteúdos específicos identificam os atores (professores e funcionários administrativos) com o setor agrícola e com uma cultura escolar caracterizada por essas interfaces. O recrutamento de profissionais provenientes de diferentes ramos do conhecimento se mostra igualmente singular, visto que, diante da escassez de professores especializados nas áreas demandadas, a Escola recorreu à contratação de profissionais liberais com diferentes níveis de formação e ocupações. Na maioria dos casos, pessoas com duplo vínculo, compartilhando funções internas e externas à instituição, porém, têm em comum uma forte interlocução na sociedade local.

Esse dado pode revelar um movimento interessante de acolhida e adesão à implantação de uma escola federal na região, instaurando uma elevada expectativa e conferindo distinção social, a partir da composição do quadro interno. Sobretudo, revela uma dinâmica relacional entre estes profissionais com os núcleos urbanos próximos e as atividades produtivas do meio rural. Ou seja, cultivam interesse comum para as atividades liberais urbanas e, ao mesmo tempo, conservam afinidades com o setor produtivo agropecuário a ponto de se envolverem profissionalmente no processo formativo da EAU. Devido o limitado número de pessoas com instrução, o envolvimento de bacharéis na organização de uma escola por si só já seria motivo de distinção e status aos olhos da sociedade local e regional. O quadro de professores da cultura geral da EAU revela a distinção no perfil destes profissionais.

**Quadro 1 - Professores da Escola Agrícola de Urutai**

PROFESSOR	FORMAÇÃO	DISCIPLINA	ANO
Deusedit Caunigel Cardoso D'Ávila	Bacharel Direito	Geografia e História do Brasil	1957
Francisco Chagas da Rocha	Bacharel Direito	Geografia e História do Brasil	1958
José da Costa Junior	Bacharel em Ciências Contábeis	Matemática	1957-1960
Manoel Luis Alves	Bacharel Direito	Língua Portuguesa	1957-1958
		Língua Portuguesa e História Geral e do Brasil	1960
Raymundo José Bazilio	Bacharel em Química e Farmácia	Ciências Naturais, Francês e Matemática	1957
Wagner Ulysses Costa de Sousa	Engenheiro Agrônomo	Ciências Naturais, Agricultura e Desenho Técnico	1960

Fonte: Relatórios Anuais – Arquivo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano – Câmpus Urutai (1957, 1958, 1960)

No corpo docente predominava a chamada cultura bacharelesca composta por profissionais bacharéis, diante da inexistência de professores licenciados ou habilitados para a docência. Especialidades como: juízes, farmacêuticos, contabilistas, dentre outros foram requisitados para integrarem o quadro de professores da recém criada Escola Agrícola. Conforme a afinidade de formação, estes profissionais assumiam as cadeiras de aulas determinadas no currículo escolar.

Observa-se que os professores das disciplinas de cultura geral eram bacharéis em Direito, Farmácia, Ciências Contábeis e os das disciplinas técnicas, bacharéis em Agronomia, enquanto que os profissionais responsáveis pela área agrícola eram na sua maioria funcionários do Ministério da Agricultura. Em ambos os casos, atuar em uma Escola Agrícola seria algo distintivo perante a sociedade e, ao mesmo tempo, elevaria a projeção da EAU.

O artigo 63 da Lei Orgânica do Ensino Agrícola disciplinava sobre a constituição do corpo docente das instituições de ensino agrícola. Na EAU os professores eram horistas, isto é, contratados somente para prestar serviços, sem constituir vínculo efetivo. Em 1957 e 1958, a escola contratou professores da cultura geral, enquanto que as disciplinas da área técnica eram ministradas pelo diretor Francisco Heliodoro Pereira da Rocha: “Dr. Rocha, Engenheiro Agrônomo e era quem nos dava as aulas práticas de Botânica e Agronomia” (BORGES, 2005, p. 66).

De acordo com o Relatório do ano de 1957, na folha 21, mereciam registro especial pela cultura e dedicação pelos serviços prestados à EAU, somente “o seu corpo docente, esse mesmo remunerado pela verba global – ‘Serviços Educativos e Culturais’, sub-consignação 1.6.13”.

A Portaria nº 620, de 15 de junho de 1959, do Ministro de Estados dos Negócios da Agricultura (D.O.U, 18 de junho de 1959), refere-se ao valor da hora aula dos professores com salário abaixo do proposto na referida Portaria. Os professores que ministravam aulas nos Cursos Agrícolas Técnicos recebiam Cr\$ 150,00 (cento e cinquenta cruzeiros) por hora/aula, enquanto os docentes dos Cursos de Iniciação Agrícola, Mestre Agrícola e Magistério de Economia Rural Doméstica recebiam Cr\$ 130,00 (cento e trinta cruzeiros) por hora/aula. Esses valores convertidos correspondem a aproximadamente U\$ 2,30 e U\$ 1,99 dólares nesta ordem.

No Livro de Recortes do Diário Oficial da União encontramos também uma referência aos honorários dos professores, instruídos pela Portaria nº 377 da SEAV, do dia 20 de abril de 1960 (D.O.U. em 10 de maio de 1960).

- 1) Enquanto os estabelecimentos subordinados à Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário não dispuserem em seu quadro de magistério, de pessoal suficiente para atender às exigências impostas pela Lei Orgânica do Ensino Agrícola, as diversas disciplinas poderão ser lecionadas por professores credenciados, solicitados a lecionar mediante pagamento por hora ou trabalho escolar.
- 2) A solicitação a que se refere o número anterior será feita pelo diretor da Escola e submetida à homologação da Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário.
- 3) Os professores credenciados perceberão honorários por hora de aula ou de trabalho escolar, a razão de Cr\$ 180,00 (cento e oitenta cruzeiros) nos Cursos Agrícolas Técnicos e à de Cr\$ 150,00 (cento e cinquenta cruzeiros) nos cursos de Iniciação Agrícola, de Mestria Agrícola e de Magistério de Economia Doméstica, não podendo entretanto, a despesa ultrapassar o limite de crédito respectivo.
- 4) Os professores de que trata a presente portaria não serão vinculados ao serviço público para qualquer efeito, conforme as instruções vigentes.
- 5) Esta Portaria vigorará a partir de 1º de janeiro de 1960, ficando revogada a de nº. 620, de 19 de junho de 1959. (LIVRO DE RECORTES DO DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO, 1955, fl. 35).

O aumento salarial no ano de 1959 para 1960 para os professores dos Cursos Agrícolas Técnicos seria de 20% na hora/aula e para os dos Cursos de Iniciação Agrícola, Mestre Agrícola e Magistério de Economia Rural Doméstica seria de 15,38%. Destaca-se que, a diferença nos percentuais do aumento salarial não foi justificada na mesma Portaria. Tais normativas indicam a previsão de uma carreira docente estabelecida para as instituições federais, com definição salarial, embora não determine a exigência de formação para o desempenho da função.

As duas Portarias fazem ressalva que, as despesas para pagamento dos professores não poderiam ultrapassar o limite de crédito estipulado em Cr\$ 18.000.000,00 (dezoito milhões de cruzeiros), em 1959, e em Cr\$ 20.000.000,00 (vinte milhões de cruzeiros), em 1960. Valores que convertidos ao dólar seriam aproximadamente a \$ 275.470,83 e \$ 306.078,70, respectivamente.

“Aprovo. Em 3-6-59”. (Rest. Proc. M.A, em 9-6-59). Ministério da Agricultura, relativo ao plano de aplicação da importância de Cr\$ 18.000.000,00, parte da dotação de Cr\$ 20.000.000,00, destinada ao custeio de honorários de professores para as Escolas Agrícolas e Agro-Técnicas, que foi conferida à Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário no vigente orçamento, sob a rubrica 1 a 3. (LIVRO DE RECORTES DO DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO, 1955, fl. 35).

Embora os professores fossem contratados e recebessem por hora/aula, os relatórios não registram o valor de cada aula trabalhada. O valor total empenhado para pagamento dos honorários dos docentes incluía outras despesas (serviços culturais, educativos, honorários). Também não há registro do número de aulas semanais e mensais sob a responsabilidade de cada professor, o que dificulta a conclusão a respeito do valor do soldo mensal pago individualmente.

Os professores teriam desenvolvido uma cultura pedagógica diferenciada, no sentido de atender ao objetivo de formar trabalhadores para atuarem na lavoura e na pecuária. Uma cultura que rompeu com os modelos até então utilizados nas escolas primárias rurais.

Esta cultura escolar agrícola motivaria o rompimento com o ensino tradicional e propunha uma formação considerada moderna, na qual havia a previsão de unidades teóricas, com aulas de cunho teórico e unidades técnica e experimental nas quais se executava a aplicação e experimentação prática do conhecimento por professores e alunos.

Além das disciplinas técnicas direcionadas para agropecuária, as disciplinas de cultura geral eram organizadas, pensadas de forma que os conteúdos auxiliassem na formação da área técnica. Um exemplo do conteúdo teórico da matemática mostra essa disposição: a introdução de medidas tinha por finalidade instrumentalizar o aluno para o trabalho no meio rural, priorizando medidas, tais como alqueires, hectares, quilo, arroba, metro, metro quadrado, dentre outros. O conhecimento e a aplicação prática eram experimentados nos espaços internos da escola em diferentes situações e oportunidades, visto que os alunos exerciam várias tarefas em que tal conhecimento era exigido e aplicado.

**Quadro 2 - Pessoal efetivo e salário mensal**

<b>NOME</b>	<b>NÍVEL</b>	<b>SALÁRIO MENSAL</b>
João Costa	9	Cr\$ 17.000,00
Teodomiro Pereira da Silva	1	Cr\$ 9.600,00
Adélio Ribeiro do Prado	1	Cr\$ 9.600,00
Alfredo de Paula	1	Cr\$ 9.600,00
João José Dourado	1	Cr\$ 9.600,00
Mozart Porto	1	Cr\$ 9.600,00
Rafael Marques	1	Cr\$ 9.600,00
Domingos Antônio da Silva	1	Cr\$ 9.600,00
José Gonçalves do Nascimento	1	Cr\$ 9.600,00
Maurílio José de Oliveira	1	Cr\$ 9.600,00
Sílvia Borges	1	Cr\$ 9.600,00
<b>TOTAL</b>		<b>CR\$ 113.000,00</b>

Fonte: Relatório de 1960—Arquivo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano — Câmpus Urutaí

Os funcionários extranumerários, mensalistas da EAU, atuavam na manutenção da infraestrutura. Mesmo não possuindo formação para o ensino, colaboravam com essa função, porque acompanhavam os alunos na realização e orientação de atividades práticas e experimentais de diferentes setores. É possível perceber que a execução de contratos temporários sem exigência de formação específica seria recorrente diante da dificuldade de recrutamento de profissionais específicos. Com as primeiras turmas concluindo os cursos e integralizando os estudos na EAU, vários tiveram a oportunidade de serem contratados para permanecerem desempenhando funções profissionais na instituição. Durante várias décadas, por diferentes processos, egressos da Escola integraram o quadro profissional, chegando a serem efetivados em diferentes ofícios internos.

A instituição desenvolveu sua forma própria de administração e funcionava “sem fugir” das normas estabelecidas pela SEAV e a Lei Orgânica do Ensino Agrícola. No caso da EAU, é marcadamente determinada pela política do ensino agrícola protagonizada pelo governo federal. Assim, as mudanças e alterações operadas, tanto na estrutura quanto na organização dos cursos ofertados, se justificam pelas adequações legais. Nesse sentido, mais que uma ideologia geradora das ações formativas, o que estava em foco seria o interesse de equalizar o discurso da modernização agrícola, largamente difundida pelo viés da preparação da mão de obra.

## 1.2 OS ALUNOS

O quadro de alunos do curso de Iniciação Agrícola da EAU era formado somente por alunos do sexo masculino, com média de idade entre 12 e 17 anos, apesar de que a Lei Orgânica do Ensino Agrícola em seu artigo 51 permitir a entrada nos cursos agrícolas tanto homens, quanto mulheres. Mas, o artigo 52 expressava algumas condições para a entrada de alunas nesses cursos, determinando como regra que não deveriam trabalhar em atividades não adaptadas às mulheres. Em outras palavras, a lei não impede o ingresso de meninas, mas impõe as condições específicas que, de certo modo, restringe a sua formação.

Por trabalhar com animais de grande e pequeno porte e na lavoura, essas atividades seriam exclusivamente masculinas. A sociedade da época considerava que a mulher deveria estar preparada para atender bem a família e não para atuar fora de casa, muito menos em trabalhos pesados na lavoura e na pecuária. Como assevera Inácio Filho (2002, p. 56), “o senso comum social afirma tal dualidade caracterizando a mulher como um ser frágil, sensitivo, intuitivo, feito para as doçuras do lar e da maternidade e que, por isso, foi destinado à vida doméstica, aos cuidados do marido e da família”. Seria mais conveniente preparar os homens para o trabalho na agropecuária.

O ambiente escolar reproduz os valores da vida social, ao mesmo tempo, em que o acesso ao saber formal, intelectualizado, fica sendo exclusivo dos potentados da terra, sendo vedado às mulheres, que na sociedade patriarcal, machista, tinham o papel de exercer apenas ofícios ligados às prendas domésticas, ou seja, de colaborar na reprodução social da família. O saber escolar tem seu acesso condicionado ao ser do sexo masculino, sendo fechado à mulher, traço que configura a restrição da participação feminina, naquele momento histórico, no trabalho fabril e no exercício do voto. (SILVA, 2013, p. 450).

Contudo, há indícios de que tais discursos seriam frequentemente questionados, diante da existência na região de mulheres que, na ausência do pai ou do marido, em diferentes circunstâncias, assumiam o comando da propriedade, conferindo autoridade e decisão na condução dos negócios, além da educação dos filhos, com participação ativa em atividades produtivas. Estas ocorrências ainda não foram devidamente investigadas e podem indicar a quebra de algumas práticas tidas como hegemônicas, podendo inclusive, constituir-se em outras particularidades inseridas na cultura rural regional, que merecem ser conhecidas e interpretadas.

O acesso ao ensino secundário para ambos os sexos somente era possível em centros urbanos maiores, o que limitava sobremaneira tal possibilidade para as famílias com situação financeira distinta, além das restrições alusivas ao distanciamento da casa paterna. Por ser a EAU uma das poucas instituições a ofertarem o ensino secundário na região, isso significava que as mulheres que concluíam os estudos primários ficavam impedidas de prosseguir seus estudos em uma instituição, cujo ensino se dirigia ao preparo da mão de obra para o trabalho rural. Portanto, confirmava-se a predominância de matrículas do sexo masculino.

A escola recebia alunos provenientes de diferentes classes sociais, uma vez que as famílias agricultores e pecuaristas, nos anos 1950 e 1960, viam na EAU uma forma de oportunizar formação para seus filhos. Estudar na instituição possibilitava o conhecimento de novas técnicas para aplicar na pecuária e na lavoura, bem como possibilitar o desenvolvimento do setor primário da economia.

Os alunos desta escola, filhos de criadores, vão acompanhar todo esse trabalho, com caderno e lápis na mão, tomando notas e colhendo observações, para, na volta as suas propriedades rurais, esclarecer aos seus familiares a vantagens econômicas da agrostologia bem dirigida. Por essa ocasião, os seus familiares, certamente criadores de bovinos, serão informados, por exemplo, que uma das finalidades da agrostologia, é realizar através do melhoramento crescente dos bovinos, para corte e das raças leiteiras, com boas pastagens e formação dos prados para corte, a manutenção de maior número de cabeças em superfície mais reduzidas. (RELATÓRIO, 1957, fl. 9-10).

A formação dos alunos era planejada considerando as diferentes classes sociais dos discentes, com a consequente possibilidade de atuação e interação com o meio. Por exemplo, a Agrostologia geralmente era direcionada para os alunos filhos de criadores de gado. Estes deveriam aprender como formar os pastos para criar o maior número de gado em espaços menores, desenvolvendo cada vez mais a pecuária em Goiás. Já as aulas de Avicultura eram voltadas aos filhos de pequenos agricultores, a fim de oportunizar lhes o aprendizado necessário para desenvolver a avicultura e montar um empreendimento, cujo rendimento aumentasse a receita na pequena propriedade.

Além disso, a exploração da avicultura não exige emprego de capital vultoso como sucede com a criação de animais de grande porte, que torna a sua atividade em uma “distração rendosa” ao alcance de todos. Por tudo isso, é porque os alunos deste educandário filhos de pequenos agricultores, na sua maioria manifestam pandor pela criação de aves, julgo acertado e que esta Escola vem realizando a respeito de exploração da avicultura. (RELATÓRIO, 1957, fl. 7).

Na EAU também era possível encontrar alunos descendentes de outras nacionalidades: portugueses, italianos e poloneses, proveniente da migração de famílias da região Sul do Brasil para o Centro-Oeste. Essas famílias, geralmente de descendência europeia, vislumbravam na instituição a oportunidade de educar seus filhos para atuar na lavoura e na pecuária. Fato expresso no relato de Borges (2005, p. 62):

Ainda me lembro de muitos colegas que pertenceram a minha turma, tais como: Sudário, seu irmão Joaquim, Vital Odílio e seu irmão Euclides Pereira, Abádio de Paula, os portugueses Valterizio e seu irmão Wenceslau, o italiano Alcides Diolo, o polonês Zigmoni Dwornic, Antônio Cardoso, Getúlio Vaz, João Martins e seu irmão Orestes.

Oriundos de outras culturas, estes agricultores tinham na escola a oportunidade de aprendizados que seriam revertidos no domínio de novas metodologias e na aplicação técnica de práticas que poderiam agregar valor à produção e ao manejo, além de constituir-se em oportunidade de convivência com filhos de outros produtores da região.

A EAU foi a primeira instituição de ensino agrícola em Goiás, mantida pelo governo federal, oferecendo a seus alunos assistência em semi-internato e internato, uniformes, consultório médico e farmácia. A escola possuía um alfaiate, que confeccionava os uniformes sob medida para os alunos, os quais ainda recebiam botinas para usar nos diversos afazeres. Os uniformes eram de dois tipos: o primeiro, de uso diário era composto por calça e camisa em mescla azul claro e, o segundo, de “gala” era usado na representação da instituição em eventos, confeccionado em brim na cor marrom claro, tendo bordados do lado direito da gola da camisa as iniciais M.A., que significava Ministério da Agricultura e do lado esquerdo E.A.U. (Escola Agrícola de Urutaí).

Em 1956, o consultório médico foi instalado com material recebido da Superintendência de Ensino Agrícola e Veterinário, mas não dispunha de um médico contratado. Os registros indicaram que, em 1958, o médico Walter Hugo Frota, residente em Ipameri, prestou serviço à EAU, assim como, em 1960, Dr. Estevão José de Sousa, médico oficial, também daquela cidade, atendeu aos alunos da instituição. A farmácia ficava localizada em frente ao consultório médico e atendia tanto a medicina quanto a veterinária. Por isso, a cada ano tinha seu estoque de medicamento aumentado através do crédito da escola, vindo diretamente da SEAV. Já o gabinete dentário era muito almejado pela EAU, tanto que nos três relatórios foram registradas as solicitações do diretor para sua instalação. Em ofício a Superintendência comunicou à unidade escolar, que a Escola Agrotécnica Ildefonso Simões Lopes havia cedido um gabinete dentário completo em 1955, mas este até 1960 não chegou na escola.

Em ofício n.º 855, de 11 de maio de 1955, o Sr. Chefe da SEAV dessa superintendência, comunicou a este educandário que a Escola Agrotécnica “Ildefonso Simões Lopes”, havia cedido ao mesmo um “Gabinete Dentário” completo. Como até agora essa dádiva, valiosa, sem dúvida, não chegou a esta Escola, nada mais foi possível fazer nesse sentido, pela falta justamente, de aquisição de tão útil meio de assistência escolar. (RELATÓRIO, 1960, fl. 21).

A instituição tinha a preocupação em oferecer boas condições de saúde aos educandos e funcionários, mesmo porque, a Lei Orgânica do Ensino Agrícola no Artigo 61, item 5, previa que, todos os estabelecimentos de ensino agrícola deveriam assegurar serviços referentes à saúde e higiene escolar. A assistência médica contribuía para fazer com que a EAU fosse considerada uma das mais modernas da região, gozasse de prestígio social local e regional. A oferta de atendimentos à saúde era extensivo para a sociedade de um modo geral, em virtude da limitada presença de médicos e serviços hospitalares na região, reduzidos à cidades com maior estrutura urbana, as consideradas “cabeças de comarca” dos municípios. Possivelmente, estes seriam responsáveis não apenas pela projeção da escola na região como um atrativo para novos alunos.

## 2. A ESTRUTURA FÍSICA E AS CONDIÇÕES DE BASE DA ESCOLA AGRÍCOLA DE URUTAI

A apropriação e uso da estrutura física pré-existente da época da Fazenda foi uma variável que contribuiu para o desenvolvimento do programa pedagógico voltado para a cultura agrícola. A proximidade à natureza e os núcleos instituídos para o ensino prático favoreciam o desenvolvimento do gosto pelas atividades agrícolas.

Em resumo, a arquitetura escolar pode ser vista como um programa educador, ou seja, como um elemento do currículo invisível ou silencioso, ainda que ela seja, por si mesma, bem explícita ou manifesta. A localização da escola e suas relações com a ordem urbana das populações, o traçado arquitetônico do edifício, seus elementos simbólicos próprios ou incorporados e a decoração exterior e interior respondem a padrões culturais e pedagógicos que a criança internaliza e aprende. (ESCOLANO, 1998, p. 45).

Toda a estrutura preexistente foi aproveitada para o funcionamento da EAU, a qual possuía animais, terreno para pastagens e lavouras, conjunto de bens imóveis, como: curral, cocheiras, baias para animais, chiqueiro, granjas para criação de galinhas, lavouras (milho, arroz, feijão e forragens), pomares (goiaba, pêsego e marmelo) e produção de hortaliças. Isto é, dispunha de todas as condições para oferecer aos alunos aulas práticas direcionadas para os cursos de formação agrícola.

A Lei Orgânica do Ensino Agrícola, estabelecia que os estabelecimentos deveriam oferecer aos alunos oportunidade de contato com campos experimentais.

Art. 63. A constituição do corpo docente far-se-á com observância dos seguintes preceitos:

1. Deverão os professores das disciplinas de cultura geral e de cultura técnica e os das práticas educativas e bem assim os orientadores receber conveniente formação em cursos apropriados.
2. O provimento em caráter efetivo dos professores e dos orientadores dos estabelecimentos de ensino agrícola federais ou equiparados dependerá da prestação de concurso.
3. Dos candidatos ao exercício das funções de professor ou de orientador nos estabelecimentos de ensino agrícola reconhecidos

exigir-se-á prévia inscrição no competente registro do Ministério da Agricultura.

4. É de conveniência pedagógica que os professores das disciplinas de cultura técnica que exijam esforços continuados e os orientadores trabalhem em regime de tempo integral

5. Será facultada a admissão de professores e técnicos mediante a indenização por hora de aula.7. Serão organizados, em todos os estabelecimentos de ensino agrícola campos experimentais e de demonstração.

8. Dar-se-á cada estabelecimento de ensino agrícola organização própria a mantê-lo em permanente contato com as atividades exteriores de natureza, agrícola, especialmente com as que mais diretamente se relacionem com o ensino nêle ministrado. Será prevista, pelo respectivo regimento, a instituição, junto ao diretor, de um conselho consultivo composto de pessoas de atuação nas atividades agrícolas do meio, e que coopera na manutenção dêsse contato com as atividades exteriores.

A estrutura interna era composta pelas salas de aulas de cultura geral e de cultura técnica, complementada pelos núcleos de ensino. Os núcleos agrícolas funcionavam como laboratórios de ensino das disciplinas de Formação Técnica. Assim, a escola soube explorar bem toda infraestrutura, de modo a oportunizar aos alunos aprendizagens práticas e, ao mesmo tempo, colaboravam nas atividades diárias da EAU, prestando serviços, como: tratando dos animais, trabalhando na limpeza (enxada e foice), na horta (aguando e produzindo verduras e legumes). Isto porque havia poucos funcionários e os serviços de fazenda exigidos eram inúmeros.

Começávamos às sete horas com o café da manhã e depois íamos para as tarefas de trabalho, divididos em turma. Havia a turma da limpeza que rastelava e varria o pátio; a turma do aviário que tratava das galinhas, colhia os ovos para nosso consumo e ainda cuidava da chocadeira que chocava cem pintinhos de cada vez...; a turma da cocheira que cuidava dos cavalos e das vacas leiteiras; a turma da pocilga que cuidava dos porcos; a turma da foice que roçava os pastos, a turma da enxada que capinava os locais necessários; a turma da hortaliça que aguava e cuidava da produção de verduras e legumes; dois almoxarifes; e dois que prestavam serviços na secretaria, o Laércio e eu. Na cozinha

também trabalhavam os alunos Olavo e Nadir. Cada turma tinha um funcionário da escola responsável pelo trabalho de sua equipe. (BORGES, 2005, p. 64).

Nos três relatórios consultados, observa-se que o diretor sempre expunha à SEAV a dificuldade pela falta de funcionários suficientes para manter a escola funcionando. Se em 1957, o diretor registrou a falta de pessoal, essa situação ainda permanecia a mesma em 1960.

O pessoal desta Escola é o mesmo de abril de 1955, quando teve início a sua atividade. É composto, apenas, de 11 extranumerários mensalistas e o seu diretor, único funcionário técnico. Não obstante isso, os seus trabalhos estão sendo feitos com toda normalidade. Urge, contudo, uma providência do poder público, dotando-a de um quadro de pessoal administrativo, técnico e docente, o quanto antes possível. (RELATÓRIO, 1960, fl. 24).

Além das atividades práticas e do conhecimento geral ofertado nos cursos, os alunos colaboravam na manutenção dos serviços essenciais, sendo diferenciada a escala para os internos e externos. Esta condição e realidade de origem pode ter induzido a instituição a relativizar questões estruturais, principalmente no que se refere à necessidade de ampliação do quadro de profissionais efetivos. Se desde o início houve uma forte presença de contratos temporários, indicadores de possível precarização, com a organização dos núcleos de práticas e a utilização da mão de obra de alunos, especialmente os internos, para a manutenção e subsistência da Escola, é de considerar que, ao longo do período investigado, diante da demora no repasse ou da escassez de recursos, as rotinas e funcionalidade tenham sido mantidas com o trabalho de alunos e professores, tornando ocultas diversas dificuldades.

A estrutura física não possuía requinte e nem formato tradicional de uma escola, ou seja, uma escola-fazenda, tendo em vista a estrutura organizacional, as práticas, experimentos e laboratórios. Mas, esta estrutura possibilitou a construção de uma cultura escolar singular voltada para agropecuária e os núcleos permitiram essa acepção a uma cultura escolar dinâmica que educa integralmente, familiariza o educando com atividades semelhantes às que teriam de enfrentar na vida real em relação aos problemas da agropecuária, tornando-se conscientes de suas responsabilidades e possibilidades. Independente de o aluno ser oriundo de uma pequena propriedade ou tornar-se mão de obra nas fazendas da região, a formação ofertada pela escola mostrava a interface com

o meio, com as suas vivências no espaço de atuação. Então, ao protagonizar, de um lado o preparo de sujeitos vinculados ao campo e de outro, incentivar o melhoramento e adaptação de espécies animais, a escola atenderia a distintos segmentos do meio rural, no incremento do modelo produtivo e comercial.

### **3. ALGUMAS CONCLUSÕES**

A EAU ao cumprir o papel de preparação de quadros para a mão de obra agrícola não teria se comprometido com outras questões de natureza crítica e reflexiva sobre a própria realidade que a cercava. Porém, a complexidade das relações e das articulações deste ofício singular que, ao mesmo tempo, forma e estimula um setor produtivo de elevada expressão regional, a circulação de sujeitos e profissionais requer um olhar mais atento sobre diferentes variáveis reveladas por este estudo, conferindo singularidade ao que consideramos ser a cultura escolar agrícola.

Através dos documentos e informações contidas nas diferentes fontes, foi possível evidenciar o papel que a instituição teve ao ofertar o ensino agrícola a partir de dois cursos técnicos: Arador Tratorista e Iniciação Agrícola. As características de formação “rápida”, tendo como público alvo, jovens do sexo masculino pertencentes às famílias de agricultores ou pequenos agricultores, mostra o comprometimento com ações formativas direcionadas para a mão de obra do meio rural. A escola oportunizava o aprendizado de novas técnicas que seriam empregadas nas propriedades agrícolas.

O arranjo institucional da EAU, no período de 1953 a 1963, contribuiu para a configuração de um ideário de modernização regional, fomentando a escolarização técnica agrícola como via de progresso no Estado de Goiás. Embora tenha sido marcada por entraves e dificuldades estruturais e financeiras, com rupturas e permanências, a instituição protagonizou um ambicioso projeto de formação subsidiado por recurso federal até, então, inédito em Goiás. Enquanto instituição modelo de ensino agrícola se pautava em regras claras e rígidas definidas para disciplinar os corpos e os comportamentos. Os professores ao atuarem na EAU, desenvolveram uma cultura escolar agrícola marcada por metodologias e técnicas, nas quais as aulas resultavam em aprendizagens teóricas e práticas.

## **Title: The School Culture embodied in routines, practices and school space**

### **Abstract**

Study developed from the following questions: what school culture? Where is expressed? How materialized at school? Possible answers sought to reveal traces of a natural agricultural school culture, enrolled in the routines and practices and internal organization established in the Agricultural School of Urutaí (1953-1963). For this research focused on the History of Education were used as internal documents empirical sources, composed of Annual Reports and Scraps Book of the Official Gazette, with an analysis based on the aspect of the school culture, designed by Julia (2001) and Escolano (1998 , 2000). This breakdown abode our investigative look at three key aspects that single out the routines and established practices: students, faculty, staff and the internal organization of the institution as an expression of a school culture riddled with interfaces to rural areas, featuring educational function and social school and the role played by the institution as diffusing a culture of modernization techniques and hand qualifying rural work through education and training courses of theoretical and practical nature. The results point out the laws and regulations that gave a school organization permeated by contradictions and challenges involving the provisioning and internal maintenance, the frequent use of student labor as learning mechanism and subsidy to internal activities, the definition of routines and different times, the composition of a professional staff within the conditions and possibilities presented at the time, the expectation of becoming a training reference in the region.

**Keywords:** School culture; Agricultural School Urutaí; School institutions.

## REFERÊNCIAS

- BORGES, Adilson Santos. **Urutaí**: memórias de uma juventude. Brasília, 2005.
- \_\_\_\_\_. **Goiás nos quadros da economia nacional – 1930-1960**. Goiânia: CEGRAF, 2000.
- CADERNO DE RECORTES DO DIÁRIO OFICIAL. Arquivo Institucional do Instituto Federal Goiano. Urutaí-GO.
- CHAGAS, Valmir. **O ensino de 1º e 2º graus**: antes, agora e depois? São Paulo: Saraiva, 1980.
- ESCOLANO, Agustín Benito. Las culturas escolares del siglo XX: encuentros y desencuentros. **Revista de Educación**, Madrid: MECD, Número Especial 2000. p. 201-218.
- GATTI JUNIOR, Décio & PESSANHA, Eurize Caldas. História da educação, Instituições e Cultura Escolar conceitos categorias e materiais históricos. In: **História da educação em perspectiva**: ensino, pesquisa, produção e novas investigações. Campinas-SP: Autores Associados; Uberlândia- MG: EDUFU, 2005. p.71-90.
- INÁCIO FILHO, Geraldo. Escolas para mulheres no Triângulo Mineiro (1880-1960). In: ARAÚJO, José Carlos Souza; GATTI JÚNIOR., Décio. (Org.). **Novos temas em História da Educação Brasileira**: instituições escolares e educação na imprensa. Campinas—SP: Autores Associados; Uberlândia-MG: EDUFU, 2002. p. 39-64.
- JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 09-44, jan./jun. 2001.
- RELATÓRIOS ANUAIS da Escola Agrícola de Urutaí. Arquivo Institucional do Instituto Federal Goiano. Urutaí-GO.
- SILVA, Josier Ferreira da. Configuração espacial dos saberes rurais e urbanos por meio das políticas de desenvolvimento regional. In: CAVALCANTI, Maria Juraci Maia et al. **História da educação comparada, missões, expedições, instituições e intercâmbios**. Fortaleza: Edições UFC, 2013. p. 447-467.

# 16

## CAPÍTULO

### **A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NA CONSTRUÇÃO DO ENSINO DE LEITURA DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Guimarães, Sione Pires de Moraes <sup>1</sup>; Rossi, Maria Aparecida Lopes <sup>2</sup>

<sup>1</sup> Mestre em Educação pela UFG/Regional Catalão- PPGEDUC

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela Universidade de Brasília, professora do Departamento de Educação da Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão

\* email: sionepmg@yahoo.com.br

## **RESUMO**

Dar voz ao professor para que ele relate como vem construindo suas práticas de ensino de leitura, descrevendo como se vê, inserido num contexto em que, a maioria dos estudos deixa implícito que a dificuldade de construir leitores está no ensino/aprendizagem de leitura, colocando-o como autor do fracasso desse ensino, é o objetivo deste trabalho. Para isso, buscamos levantar aspectos de vivência de três professores atuantes no 5º ano do Ensino Fundamental, procurando identificar as necessidades e dificuldades enfrentadas no trabalho docente; analisar as condições, estruturais e materiais, que são oferecidas para os professores na construção de suas práticas de ensino de leitura. A pesquisa

foi realizada dentro do paradigma qualitativo, a partir de uma abordagem sócio-histórica, tendo em vista um estudo sobre os processos que envolvem a investigação, indo além apenas de um produto final. O processo de coleta de dados compreendeu a entrevista semiestruturada, dialogada. Na discussão dos dados enfatizaremos os aspectos que se referem ao papel das orientações pedagógicas preconizadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e pelas Matrizes Curriculares de Habilidades, na construção das práticas de ensino de leitura pelo professor, buscando perceber como se articulam as orientações teóricas que subsidiam tais documentos e a prática do professor. O que se ressalta nas análises realizadas é que um dos maiores empecilhos para que os professores estejam constantemente refletindo sobre sua práxis, é a falta de tempo para se dedicarem a leituras e estudos atuais que discutem o ensino da língua materna.

**Palavras-chave:** Teoria; prática; ensino de leitura.

## 1. A VOZ DO PROFESSOR

As dificuldades que veem sendo enfrentadas pela escola na formação do leitor proficiente que saiba ler os textos que circulam socialmente e com capacidade de participar de todas as instâncias que compõem a sociedade letrada na qual estamos inseridos, vem sendo denunciada por pesquisas como as realizadas pelo SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, com a prova Brasil e pelo INAF – Indicador de Alfabetismo Funcional. A análise dessas pesquisas, que denunciam o fracasso do ensino de leitura nas escolas públicas, realizadas tanto pela mídia quanto pelos estudos na academia, na grande maioria das vezes, responsabiliza o professor, implícita ou explicitamente, pela deficiência na leitura dos seus alunos.

É o que mostra o estudo de Guedes-Pinto (2002), que, ao descrever a imagem do professor da educação básica na imprensa e em trabalhos de pesquisa da academia, salienta:

Atualmente, a imagem pública das professoras alfabetizadoras, expressa através da imprensa escrita e até mesmo por alguns trabalhos de pesquisa desenvolvidos na universidade, tem mostrado a realidade de uma profissional do ensino que tem sofrido, historicamente, um processo de desvalorização de seu trabalho tanto pela sociedade em geral quanto pelo governo. Tem ficado cada vez mais evidente a crise pela qual o magistério público está atravessando, desde o aspecto financeiro atingindo até questões que se relacionam com a constituição de sua identidade como categoria profissional. Temos acompanhado uma divulgação cada vez maior de notícias e reportagens que têm exposto a professora como uma trabalhadora pouco qualificada e com problemas de formação, inclusive relacionados às suas competências como leitora. Rizzo (1998) realizou uma reportagem para a revista Educação sobre o tema da leitura entre os professores, que recebeu a seguinte manchete na capa: “Desprezo pela Leitura”. Reportagens como essa enfatizam a ideia de que os docentes leem menos do que deveriam e, com isso, estariam formando poucos leitores. Ou seja, o que primordialmente se divulga a respeito da profissão do magistério são informações que privilegiam os aspectos negativos relacionados ao ensino e ao professor. (GUEDES-PINTO, 2002, p. 69-70).

Nesse cenário, o presente artigo busca problematizar dados de pesquisa que teve como objetivo ouvir o professor, atuante em salas de aula do 5º ano do Ensino Fundamental, para tentar perceber como ele se vê neste contexto em que é considerado o “(in)competente” na formação de alunos leitores, estabelecendo um diálogo com este profissional para compreender como ele constrói suas práticas de ensino de leitura.

No processo de coleta de dados foram realizadas entrevistas semiestruturadas com três professores do 5º ano do Ensino Fundamental de três escolas da rede pública de ensino do Município de Catalão que se situa na região sudeste de Goiás. O objetivo foi conhecer o contexto vivenciado pelo professor dentro da escola na construção diária de suas práticas de ensino de leitura. No decorrer da pesquisa assumimos uma postura dialógica e de interação com os professores. Desse modo, priorizamos dentro da pesquisa qualitativa, a perspectiva da abordagem sócio-histórica como fundamento teórico-metodológico, por considerarmos, assim como Freitas, que:

Ao compreendermos que o psiquismo é constituído no social, num processo interativo possibilitado pela linguagem, abre novas perspectivas para o desenvolvimento de alternativas metodológicas que superem as dicotomias externo/interno, social/individual. Ao assumir o caráter histórico-cultural do objeto de estudo e do próprio conhecimento como uma construção que se realiza entre sujeitos, essa abordagem consegue opor aos limites estreitos da objetividade, uma visão humana da construção do conhecimento. (FREITAS, 2003, p. 26).

Essa visão nos alerta para a compreensão de que o professor é um sujeito histórico, datado, concreto, marcado por uma cultura como criador de ideias e consciência que, ao produzirem e reproduzirem a realidade social são, ao mesmo tempo, produzidos e reproduzidos por ela. (FREITAS, 2003).

Na discussão dos dados enfatizaremos, no âmbito deste artigo, o papel das orientações pedagógicas preconizadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e pelas Matrizes Curriculares de Habilidades de cada escola, na construção das práticas de ensino de leitura pelo professor, buscando perceber como se articulam as orientações teóricas que subsidiam tais documentos e a prática do professor. A opção por tal foco de discussão se deve ao fato de que os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Matrizes Curriculares de Habilidades (orientação curricular do governo do estado de Goiás, que se fundamenta nos PCNs), são os dois documentos direcionadores de todo o trabalho docente, inclusive do

conteúdo a ser ministrado aos alunos. Foi possível ver que o planejamento dos professores é realizado tendo a Matriz Curricular como o “pano de fundo”, o “guia”, o “condutor” de todo o conteúdo que deve ser trabalhado em cada bimestre.

Deste modo, no processo de pesquisa, discutimos com os professores questões voltadas para perceber como a matriz de habilidades foi apresentada a eles, com o intuito de saber se foram realizados estudos, cursos que fundamentassem a proposta, além de questões voltadas para perceber os conhecimentos dos professores sobre a teoria que fundamenta o ensino de leitura voltado para a diversidade de gêneros.

No diálogo com os sujeitos da pesquisa o que percebemos foi que a Matriz de Habilidade é vista apenas com uma lista, de atividades que devem ser implementadas na sala de aula. Mesmo porque os professores só têm em mãos a cópia do documento relativa ao conteúdo a ser trabalhado. A parte do documento que fundamenta tal concepção de ensino não foi disponibilizada para consulta ou discussão dos professores.

Deste modo, considerando que os PCNs, lançados em 1997 pelo Ministério da Educação, procuram redirecionar as práticas de ensino de leitura, assumindo a posição de que a leitura das diversidades textuais que circulam socialmente, é fator essencial e indispensável para que sejamos inseridos ativamente na sociedade, buscamos, neste trabalho perceber como o professor compreende e dialoga com as concepções teóricas que fundamentam este documento. No que se refere ao ensino de leitura, Os PCNs assumem a perspectiva apontada por autores como Marcuschi (2002), para quem, o avanço das novas tecnologias, principalmente as ligadas à área da comunicação, foram responsáveis pelo surgimento de novos gêneros textuais, pois, a frequência com que essas tecnologias são utilizadas, acaba consequentemente, interferindo na forma de comunicação diária entre as pessoas.

Com essa diversidade de textos, Marcuschi (2002) ressalta a importância do trabalho com a diversidade de gêneros textuais no ensino de leitura. Os PCNs, compactuando com essa concepção de ensino, definem e se referem ao trabalho com os diferentes gêneros textuais salientando que:

Todo texto se organiza dentro de um determinado gênero. Os vários gêneros existentes, por sua vez, constituem formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura, caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Pode-se ainda afirmar que a noção de gêneros refere-se a “famílias” de textos que compartilham algumas

características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literariedade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado. Os gêneros são determinados historicamente. As intenções comunicativas, como parte de condições de produção dos discursos, geram usos sociais que determinam os gêneros que darão forma aos textos [...] Cabe, portanto, à escola viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los. (BRASIL, 1997, p. 26-30).

Com isso, cabe ao professor estar munido com ferramentas e conhecimentos que possam proporcionar a ele uma ação pedagógica competente para oferecer ao aluno um processo significativo de aprendizagem da leitura, tendo em vista que o objetivo que permeia todos os envolvidos no contexto de ensino precisa ir ao encontro do sucesso da aprendizagem. Nessa perspectiva, é fundamental que o professor conheça as teorias que subjazem à concepção de que o ensino de leitura seja voltado para os diferentes gêneros textuais, para trabalhá-los sempre articulados com as práticas sócias de uso da leitura e da escrita.

Como diz Marcuschi:

O trabalho com gêneros textuais é uma extraordinária oportunidade de se lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos no dia-a-dia. Pois nada do que fizermos linguisticamente estará fora de ser feito em algum gênero. Assim, tudo o que fizermos linguisticamente pode ser tratado em um ou outro gênero [...] A relevância maior de tratar os gêneros textuais acha-se particularmente situada no campo da Linguística Aplicada. De modo todo especial no ensino de língua, já que se ensina a produzir textos e não a produzir enunciados soltos. (MARCUSCHI, 2002, p. 35).

Munidos de tais discussões, buscamos perceber como as orientações teóricas que permeiam as orientações sobre ensino de leitura dos PCNs é compreendido pelo professor. Neste sentido buscamos nos informar, inicialmente, como estas orientações curriculares são apresentadas ao professor. Consideramos que tais questões, nos auxiliaram na compreensão da construção das práticas de ensino de leitura pelos professores, no sentido de percebermos se a realidade vivida por eles vem possibilitando a compreensão dos conteúdos exigidos para o trabalho com a leitura.

Neste aspecto, o que foi constatado é que os gestores das escolas se limitam a apresentar aos docentes, os conteúdos obrigatórios de cada série, que vêm descritos tanto nos PCNs como no documento intitulado Matriz Curricular de Habilidades que, no caso dos professores da rede estadual de ensino, é elaborado pela Secretaria de Estado da Educação - SEE, e no caso dos professores da rede municipal é elaborado pela Secretaria Municipal de Educação.

O que as vozes dos professores revelaram foi que a discussão das orientações foi delegada a cada escola, que ficou encarregada de levar ao conhecimento de seus docentes o novo documento, sem estudo teórico para sua implementação. Todas as escolas limitaram-se a entregar aos professores as Matrizes de Habilidades referentes aos conteúdos que deveriam ser trabalhados, de acordo com as séries em que estavam ministrando aulas.

Apesar de ter havido um “momento de estudo” e “dois cursos”, conforme palavras dos professores da rede estadual, estes declararam que de nada adiantou, já que foram momentos limitados ao repasse de informações que estão claras no próprio documento. Com relação às dificuldades em compreender o conteúdo a ser trabalhado no 5º ano, elas deveriam ser sanadas de forma particular pelo próprio professor.

Esta inexistência de uma formação específica para o professor trabalhar com teorias e conceitos que muitas vezes ele desconhece, é identificada por Borges da Silva (2002), como um dos entraves para se implementar uma nova abordagem no ensino de Língua. Entendemos como ela que:

[...] sem a compreensão de conceitos como linguagem, língua, texto discurso, gêneros do discurso, letramento, o documento pode não passar de mera “lista” de itens que se deve trabalhar em sala. Daí perde-se quase que por completo, a essência da proposta”, (BORGES DA SILVA, 2001, p. 102).

Neste sentido, o que foi constatado na pesquisa é que os professores, apesar de perceberem a importância da compreensão e do aprofundamento na proposta dos PCNs, não têm orientação que os auxilie a implementar práticas significativas no ensino de leitura, vez que não há o oferecimento de condições, sejam elas de estrutura física e/ou material, para o desenvolvimento de um ensino de leitura que vá ao encontro da realização de um trabalho que atenda às expectativas de aprendizagens requeridas por tais documentos, que visam guiar o processo de ensino-aprendizagem nas escolas.

Os professores ouvidos na pesquisa apontam que o contexto de trabalho vivenciado por eles influencia direta e negativamente em suas práticas

pedagógicas. Vemos que o que foi exposto vai ao encontro de estudos que refletem sobre as condições de trabalho oferecidas ao professor, ressaltando que estas condições interferem sobremaneira no desenvolvimento de suas práticas de ensino. O que tem sido salientado é que as condições de trabalho são fatores preponderantes para o insucesso do ensino-aprendizagem, sobrepondo-se até mesmo à questão da formação do professor.

Nesse contexto, em que os docentes denunciam a precariedade de recursos materiais e pedagógicos para o desenvolvimento de uma prática de ensino significativa, os professores enfrentam dificuldades para suas próprias atualizações como leitores, já que relataram viver uma realidade de sobrecarga de trabalho que compromete o tempo para outras leituras, ficando restritos àquelas referentes ao conteúdo específico das disciplinas ministradas.

Essa falta de tempo para o estudo e aprofundamento nas teorias que deveriam fundamentar suas práticas de ensino, é relatada por todos os professores sujeitos desta pesquisa. Com isso, no dia a dia, todos acabam restritos às leituras práticas que estão voltadas para o trabalho de determinado conteúdo disciplinar, o que, conseqüentemente, ocasiona uma prática sem reflexão teórica.

Essa ausência de fundamento teórico para a prática é percebida na fala de um dos professores ouvidos na pesquisa:

Quanto ao referencial teórico aqui na escola a gente não trabalha com nada. O que a gente tem de referencial teórico foi o que a gente estudou na faculdade, na pós-graduação, e fora isso, aqui nada. [...] Não dá tempo pra ficar buscando esse referencial teórico e lendo não. (trecho de entrevista gravada com um dos professores entrevistados).

Entretanto, a despeito de ter relatado essa falta de tempo para atualização teórica, o professor tem consciência do quanto o embasamento teórico é indispensável para seu crescimento profissional, no sentido de instrumentalizar-se para compreender o cotidiano escolar e extraescolar de seus alunos e reorientar sua prática de ensino.

Ele sabe que é fundamental uma ação leitora sobre a realidade para que possa fazer um diagnóstico dessa realidade, buscando entendê-la e assim, procurar meios que o possibilite intervir nela. Ou seja, que é necessário ao professor desenvolver uma prática pedagógica pautada sempre na ação-reflexão-ação sobre essa prática, pois só assim é possível uma visão totalizadora do ensino, em que o professor está constantemente buscando a ressignificação do seu fazer docente.

Todavia, a falta de tempo contraria tudo que os próprios professores consideram como importante para sua formação continuada e auto formação. Ao encontro dessa mesma realidade vivida pelos professores sujeitos de nossa pesquisa, está a reflexão feita por Almeida que, ao realizar uma pesquisa com o objetivo de “discutir a correlação entre as práticas de leituras do professor, a constituição de uma identidade profissional e a construção da práxis pedagógica” (ALMEIDA, 2001, p. 127) dos mesmos, constatou que eles enfrentam dificuldades para dedicar-se às práticas de leitura.

Em seu estudo, os professores pesquisados por ela, avaliaram como precárias suas condições de leitura devido às suas próprias condições de trabalho, que envolvem baixa remuneração e conseqüentemente, a adoção de dupla jornada de trabalho, cuja carga horária não lhes possibilita tempo para “outras leituras, senão aquelas restritas ao conteúdo específico da disciplina ministrada.” (ALMEIDA, 2001, p. 127)

O estudo feito pela autora revela uma realidade semelhante à dos professores de nossa pesquisa. Assim como no depoimento relatado, sobre a falta de tempo para atualização teórica, a fala de uma das professoras participantes da pesquisa desenvolvida por Almeida, evidenciou a insatisfação deste profissional como leitor, ao relatar:

[...] agora a partir do momento que a gente fica só na sala de aula... muita aula você acaba emburrecendo, eu me sinto emburrecendo só na sala de aula. Porque a gente não tem contato com nada, tudo bem o dia que eu tô a fim de ler, não só leitura rápida de jornal, revista, mas pra eu pegar um livro realmente, uma leitura específica da área um tema específico, eu preciso ter um tempo, eu preciso sentar, eu preciso ler, eu preciso anotar, mas tem a escola com 40 horas, tem a casa, tem filhos, então isso compromete o teu trabalho, vai comprometendo mesmo, você quer mas não dá... pra melhorar, ... é estagnar. (Z.-, Geografia) (ALMEIDA, 2001, p. 127-128).

A fala do professor da rede municipal, evidenciou uma necessidade de obter conhecimentos que lhe possibilitassem compreender uma realidade que até o início do ano de 2012 era desconhecida para ele. Declarou que buscou em Paulo Freire um suporte teórico para tentar entender as especificidades que envolveriam o seu trabalho em uma sala de aula de 5º ano, já que se tornou professor regente da turma sem possuir formação específica para atuar nesse nível de ensino, uma vez que possui graduação em História. Segundo ele, o

embasamento teórico em Paulo Freire o ajudou a refletir sobre os alunos que passou a receber, e que ainda estavam em uma fase de maior dependência do professor para a realização das atividades escolares.

Todo esse contexto faz com que um dos componentes da prática do professor, que é a relação Teoria e Prática, fique relegado a um segundo plano, dificultando, como ressalta Freire (1996), a construção de uma práxis que se quer transformadora. Nota-se, por exemplo, um distanciamento, e até mesmo desconhecimento do professor, sobre o que tem sido produzido, especificamente na área do ensino de Língua Portuguesa, e do que tem sido discutido na área do ensino de leitura atualmente.

Essa falta de embasamento teórico, na visão dos autores que discutem o ensino de leitura implica, conseqüentemente, menos conhecimento e menos competência para a formação de leitores. É o caso de Pietri (2007) ao ressaltar a necessidade de que o professor, ao elaborar uma aula de leitura:

[...] seja um bom leitor e que seja capaz de oferecer ao leitor em formação recursos para a solução dos problemas encontrados nos textos que lê, o que inclui o acesso a outros textos que fundamentem sua atividade. Assim, não é possível considerar uma aula de leitura que se limite a apresentar um único texto, isoladamente, sem referência a outros textos. Não é possível considerar uma aula de leitura que se esgote no tempo de uma aula. Do mesmo modo que a leitura de um texto não se restringe a um texto, uma aula de leitura não se restringe a uma aula. (PIETRI, 2007, p. 86).

Desse modo, o que se vislumbra é que sem atualização teórica a prática docente fica incompleta, sem subsídios que a fundamentem e sustentem. Como diz Freire: “O saber que a prática docente espontânea quase espontânea produz, “desarmada”, indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza da curiosidade epistemológica do sujeito”. (FREIRE, 1996, p. 42)

Assim, o professor, sem uma reflexão teórica sobre os aspectos específicos da prática de ensino de Língua Portuguesa e do ensino de leitura, acaba tendo sua prática pedagógica determinada por outros profissionais que não estão dentro da sala de aula, já que “os professores não produzem o conhecimento que são chamados a reproduzir, nem determinam as estratégias práticas de ação.” (SACRISTÁN, 1999, p. 68)

Esta realidade vivida pelos professores está na contramão das considerações realizadas por Souza e Guimarães (2011), quando dizem:

Saber ensinar não se refere a técnicas de ensinar. Refere-se, basicamente, a que o professor, neste espaço educacional que é o ensino, desenvolva constantemente conhecimentos teórico-práticos que lhe possibilitem intervir na formação de outros seres humanos, auxiliando-os no desenvolvimento de sua própria humanidade. E, neste processo, também o professor repensa a teoria, reinventa sua prática e se educa. É claro que isto pressupõe razoável clareza de concepções pedagógicas, de aprendizagem, das relações instituição formadora/sociedade, formas de organizar os alunos para aprender, maneiras adequadas de avaliar e, sobretudo, clareza do ser humano que se quer formar. (SOUZA; GUIMARÃES, 2011, p. 29).

Partindo desta reflexão, o que vimos até o momento, é um profissional que tem consciência do que dizem esses autores, mas, ao mesmo tempo, vivencia uma realidade em que o conhecimento teórico nem sempre está presente na sua prática, uma vez que seu fazer cotidiano se constrói, na maioria das vezes, ancorados em outros saberes que não aqueles advindos de estudos que, o caracterizam “como um produtor de conhecimento, produtor de um saber, de uma reflexão.” (GERALDI, 1993, p. 86).

Essa realidade de distanciamento que os professores relatam viver em relação à articulação teoria e prática é significativamente prejudicial à sua própria participação ativa e eficaz num ambiente de trabalho que lida constantemente com mudanças, sejam elas referentes à política de funcionamento e/ou organização curricular da escola. Isto porque os professores acabam ficando “alienados” do real contexto de organização escolar.

A teoria, portanto, é o mecanismo que capacita o professor para a realização de uma prática reflexiva num contexto em que:

[...] enfrentam hoje mudanças profundas nos campos econômico, político, cultural, educacional, geográfico. O ensino tem sido afetado por uma série de fatores: mudanças nos currículos, na organização das escolas (formas de gestão, ciclos de escolarização, concepção de avaliação, etc.), introdução de novos recursos didáticos (televisão, vídeo, computador, internet), desvalorização da profissão docente. Isso leva a mudanças na organização escolar e na identidade profissional de professor, que é o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores que definem a especificidade do trabalho de professor. (LIBÂNEO, 2008, p. 38).

Com isso, ao refletirmos sobre o que os professores expuseram a respeito da falta de tempo para leituras que os mantenham atualizados e aptos a enfrentar as mudanças através de uma voz ativa e crítica sobre sua prática, e todos os condicionantes que nela interferem, percebemos que eles acabam colocando em ação as mudanças que são instituídas para a educação, através de um ensino sem embasamento crítico-reflexivo.

Esse autor considera ainda que é a tomada dessa atitude crítico-reflexiva sobre a prática, que pode proporcionar ao professor o enfrentamento das mudanças e a construção de uma nova identidade profissional, rumo ao domínio de uma prática refletida. Nesse sentido, ele salienta:

De fato, não é verdade que basta uma boa teoria para que um profissional tenha êxito na prática. Mas, também, não é verdade que a prática se basta por si mesma. Nem toda prática pode ser justificada como a adequada, assim como não é possível qualquer reflexão sobre a prática se não há da parte do professor um domínio sólido dos saberes profissionais, incluída aí uma boa cultura geral [...] Sem teoria, sem desenvolvimento sistemático de processos de pensamento, sem competência cognitiva, sem o desenvolvimento de habilidades profissionais, o professor permanecerá atrelado ao seu cotidiano, encerrado em seu pequeno mundo pessoal e profissional [...] Pensamos que, para enfrentar as mudanças, a ação e a reflexão atuam simultaneamente, porque elas estão sempre entrelaçadas. (Idem, p. 39).

Essa dificuldade para driblar as adversidades e promover as mudanças destacadas por Libâneo, acabam fazendo com que, apesar de reconhecerem que a realidade em que atuam não propicia condições para o desenvolvimento de práticas de ensino de leitura mais eficazes na escola, os professores, ao serem indagados sobre as principais dificuldades enfrentadas para ensinar a leitura aos alunos, destacam o descompromisso das famílias em acompanhar o processo de ensino aprendizagem dos filhos. De acordo com os professores, é atribuída à escola e a eles, a total responsabilidade pelo sucesso ou fracasso escolar dos alunos.

Nesse contexto, os professores acabam involuntariamente, legitimando o próprio quadro adverso que enfrentam, esquecendo-se que, para as classes populares oriundas de meios onde a leitura e a escrita não se fazem tão presentes, cabe à escola, como diz Soares (1992), levar os alunos ao domínio da norma padrão, formando leitores críticos, constituindo-se em uma escola transformadora e consciente:

[...] de seu papel político na luta contra as desigualdades sociais e econômicas, e que por isso, assume a função de proporcionar às camadas populares, através de um ensino eficiente, os instrumentos que lhes permitam conquistar mais amplas condições de participação cultural e política de reivindicação social. (SOARES, 1992, p. 73).

Essa realidade das famílias cujos filhos são atendidos pela escola pública, faz com que os alunos tenham suas práticas de leitura restritas às salas de aulas. Essa restrição, aliada ao pouco tempo que esses alunos permanecem na escola, são alguns dos fatores que dificultam sobremaneira o trabalho do professor dentro da sala de aula, pois ele acaba tendo que atender sozinho, a uma diversidade de dificuldades de aprendizagem em um curto espaço de tempo.

## **2. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

Os dados discutidos nos possibilitaram uma melhor percepção da realidade vivida pelos professores no cotidiano escolar. O que se ressalta nas análises realizadas é que um dos maiores empecilhos para que os professores estejam constantemente refletindo sobre sua práxis, é a falta de tempo para se dedicarem a leituras e estudos atuais que discutem o ensino da língua materna. Vivendo num contexto em que precisam cumprir uma elevada carga horária de trabalho, os professores estão ficando distantes das atuais discussões sobre a educação, o que os levam ao exercício de uma prática intuitiva, muitas vezes distante de discussões realizadas na academia. Pudemos perceber que eles precisam de tempo disponível para estudo e preparo de suas aulas, uma vez que eles próprios acabam tendo dúvidas sobre alguns conteúdos a serem trabalhados na disciplina de Língua Portuguesa. Destacamos aqui o trabalho com a diversidade de gêneros textuais. Vimos que os professores não se sentem seguros no trabalho com esse conteúdo, por desconhecerem as teorias que sustentam a proposta de trabalho com a diversidade textual. Assim, realizando uma prática solitária, sem apoio do corpo gestor das escolas, vão aprendendo a transpor os obstáculos a partir de escolhas que, cada um, a seu modo, considera serem atividades mais significativas para a aprendizagem dos alunos.

Constatamos na voz dos sujeitos da pesquisa a necessidade que sentem no investimento em sua formação continuada. Para eles esta seria uma ferramenta de crescimento profissional, que possibilitaria a atualização sobre as discussões realizadas sobre a educação, especificamente sobre o ensino da leitura. A partir

dessa formação continuada, o professor estará mais seguro para dialogar com as orientações pedagógicas, como os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Matrizes Curriculares de Habilidades, exercendo assim um ensino crítico a partir dos conteúdos que são cobrados por esses documentos. Caso contrário, sem investimentos que possibilitem a necessária formação continuada, correm o risco de continuar a realizar uma prática pedagógica ingênua, sem articulação teórico-prática. Constatamos que as horas atividades, o contexto de trabalho, as orientações pedagógicas e a gestão escolar se configuram num emaranhado de empecilhos para que o professor lute por melhores condições de trabalho e por um ensino realmente eficaz.

Com isso esperamos ter atingido o objetivo de dar voz ao professor para que ele descrevesse como se vê, tendo em vista a grande carga de responsabilidade que é depositada sobre ele quando o assunto é o fracasso do ensino de leitura nas escolas públicas. Acreditamos ser este um caminho para transformar uma dada realidade que só se desvela na medida em que passamos a questioná-la. Por isso, acreditamos e esperamos que nossa reflexão contribua para um repensar sobre como o contexto de trabalho do professor vem influenciando negativamente na construção de suas práticas de ensino de leitura.

## **Title: The relationship between theory and practice in the construction of teaching reading in the early years of the EF**

### **Abstract**

This work is the result of a study that aimed to investigate the contents of the evaluation practice of the Portuguese language in the early years of elementary school, comparing the content of ratings with resume writing. The investigation started from the premise that evaluation is an integral part of the curriculum because the contents learned in the classroom are associated with the educational process, which is part of the evaluation step. In this sense, in this work we seek to problematize the concept of mother tongue teaching that permeates such teaching practices, based on the analysis of the contents collected 26 evaluations performed during a school year by four teachers, the fourth year of Elementary school. The purpose of the discussion is to understand whether such assessments include the current discussions about the teaching of mother tongue and are recommended by the National Curriculum Parameters, which put the text in the center of the teaching / learning process, not only in grammatical classification activities and in memorization of nomenclatures. As a working methodology studies on the contents of Portuguese Language specified in the National Curriculum Parameters relating to the school year investigated and collected writings, the students evaluative activities implemented in the classroom by the teacher was conducted. The result confirmed the complexity of the relationship curriculum content and assessment. That the analyzes performed in this study during the three marking periods, the data revealed that the mother tongue teaching is geared to traditional grammar , that is , for the training of nomenclatures and grammatical rules and the evaluation is graded. That is, does not influence the order to reshape the teaching practice, just getting the service classification of the student grades.

**Keywords:** Theory, practice, teaching reading.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Ana Lúcia de Campos. O professor-leitor, sua identidade e sua práxis. In: KLEIMAN, Ângela B. (org.) **A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.
- BORGES DA SILVA, Simone Bueno. Os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Formação do Professor: Quais as Contribuições Possíveis? In: KLEIMAN, Ângela B. (Org.) **A Formação do Professor: Perspectivas da Linguística Aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Brasília, DF: 1997
- FREIRE, Paulo, **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Docente**. 9. ed., Paz e Terra, São Paulo, 1996.
- FREITAS, Maria Teresa de A. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, Maria Teresa. SOUZA, Solange Jobim e KRAMER, Sonia (Orgs.) **Ciências Humanas e Pesquisa: Leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003.
- GERALDI, João Vanderley. **Portos de Passagem**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. **Rememorando trajetórias da professora alfabetizadora: A leitura como prática constitutiva de sua identidade e formação profissionais**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Faep/Unicamp: São Paulo: Fapesp, 2002.
- LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5 ed. Revista e ampliada Goiânia: MF livros, 2008.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio: Gêneros textuais: definição e funcionalidade In: DIONÍSIO, Ângela Paiva. MACHADO, Anna Rachel. BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- PIETRI, Emerson de. **Práticas de leitura e elementos para a atuação docente**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- SOARES, Magda. **Linguagem e Escola: Uma perspectiva Social**. São Paulo, Editora Ática, 1992.
- SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de. GUIMARÃES, Valter Soares. Docência e identidade profissional do professor. In: SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de. MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira (Orgs.) **Professores e professoras: formação, poíesis e práxis**. Goiânia: Ed. Da PUC Goiás, 2011.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e Acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (Org.) **Profissão Professor**. Porto Editora, 2ª ed. 1999.

# 17

## CAPÍTULO

### **ACESSIBILIDADE FÍSICA NO ENSINO SUPERIOR – AS TRILHAS DA INCLUSÃO**

Tartuci, Tânia Maria <sup>1</sup>; Flores, Maria Marta Lopes <sup>2</sup>

<sup>1</sup> Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFG/CAC

<sup>2</sup> Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFG/CAC

\* email: taniatartuci@hotmail.com

## **RESUMO**

Este artigo tem como finalidade apresentar um recorte da pesquisa desenvolvida no mestrado, tendo como tema o processo de inclusão de alunos com deficiência no ensino superior. O recorte temporal da pesquisa abarcou o período compreendido entre os anos de 2003 a 2012. O estudo partiu da hipótese que o acesso de alunos com deficiência no ensino superior não tem sido acompanhado por uma reestruturação que possibilite a eles permanecerem na universidade. Buscou compreender como tem se dado o ingresso e a permanência de alunos com deficiência no ensino superior, especificamente, em cursos de graduação, na modalidade presencial, do Campus Catalão/UFG, a partir da publicação da

Portaria Ministerial 3.284 publicada em 2003. Esta estabelece os requisitos de acessibilidade de pessoas com deficiência para instruir processos de autorização, reconhecimento de cursos e instituições de ensino superior, bem como, para renovação daqueles já existentes. Junte-se a esse fato, que no mesmo ano, tem início o processo de expansão das IFES, que visa, dentre outros objetivos, ampliar o acesso à universidade. A fim de diagnosticar a acessibilidade das rotas, foi aplicado um protocolo de acessibilidade física, a partir de rotas definidas tendo-se em vista, os caminhos e os destinos mais frequentados pelos alunos. A aplicação do protocolo de acessibilidade forneceu dados reais sobre elementos de acessibilidade física, carentes de atenção, de modo a se adequarem às necessidades do novo alunado da universidade. Os resultados apurados indicaram que existe pouca acessibilidade física.

**Palavras-chave:** Acessibilidade física; Alunos com deficiência; Ensino superior.

Revisado pela Orientadora Maria Marta Lopes Flores, contato: [mmlopeslores@brturbo.com.br](mailto:mmlopeslores@brturbo.com.br)

# 1. INTRODUÇÃO

Este artigo é um recorte da dissertação de mestrado, desenvolvida no período de março/2012 a fevereiro/2014. Apresenta os resultados apurados na investigação sobre acessibilidade física nas dependências do Campus Catalão (CAC), hoje, Regional Catalão – Campus 1 da Universidade Federal de Goiás.

O processo de inclusão educacional, implantado inicialmente na educação básica, só recentemente chegou ao ensino superior. Esse é um movimento natural, haja vista que, com o passar dos anos, o aluno que concluiu o ensino médio, com ou sem deficiência, vai ingressar no ensino superior.

Nesse sentido, as estatísticas demonstram que o movimento de inclusão educacional junto ao ensino superior já é uma realidade. Segundo Moreira, Bolsanello e Seger (2011), estudos realizados por Moreira (2004) evidenciavam que os censos educacionais da década de 1990 não apresentavam informações sobre alunos com deficiência no ensino superior brasileiro, caracterizando uma invisibilidade desse alunado. Segundo as autoras, a partir do censo educacional de 2000, esse alunado já aparecia, numericamente, e as estatísticas demonstravam o seu crescimento no ensino superior.

De acordo com informações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), referente a 2010 (INEP, 2012), a porcentagem de alunos com deficiência que ingressaram por meio de reserva de vagas, via processo seletivo, foi de 0%, embora se verifique que os números demonstram uma evolução significativa do acesso desse alunado nas Instituições de Ensino Superior (IES) em relação aos anos anteriores. Tais alunos ingressaram não por meio de reserva de vagas, mas através do sistema universal de seleção.

Dessa forma, ainda que o aluno com deficiência esteja ingressando em uma universidade, ele não aparece estatisticamente, sugerindo inexistência ou, ainda, invisibilidade dele na universidade. Uma terceira possibilidade é que, frente aos demais tipos de reserva de vagas (procedente de escola pública, pretos, pardos, indígenas), os alunos com deficiência ainda são em número bastante reduzido, não fazendo volume, estatisticamente, nos números oficiais.

No CAC, o processo de inclusão de alunos com deficiência que ingressaram no ensino superior não foi diferente do que vem ocorrendo em outras regiões brasileiras. Conforme dados fornecidos pelo Núcleo de Acessibilidade da Universidade Federal de Goiás (UFG), a partir de 2005, os alunos com deficiência começaram a ingressar na universidade em número reduzido: eram dois alunos em toda a UFG; destes, um evadiu e apenas um prosseguiu nos estudos até a integralização curricular.

Ainda, segundo informações fornecidas pelo Núcleo de Acessibilidade, em 2008, de dois alunos com deficiência, matriculados na UFG, um deles foi matriculado no CAC, sendo o primeiro que consta nas suas estatísticas. Até o ano de 2012, os alunos com deficiência, matriculados no CAC, eram em número de dez alunos. Antes desse período, não se falava, ainda, em reserva de vagas, condições especiais, provas diferenciadas, intérpretes ou outros mecanismos disponibilizados para o estudante com deficiência.

Silva e Bonatto (2010, p. 221) observam que a década de 90 trouxe como diretriz da inclusão de alunos com deficiência, dentro do espaço educacional, “[...] a adaptação do ambiente às necessidades especiais desse segmento social.”, esse o tema do presente artigo.

## 2. ACESSIBILIDADE FÍSICA E INCLUSÃO

Acessibilidade é um tema que está em evidência no Brasil, desde que foi declarado pelas Nações Unidas o Ano Internacional dos Portadores de Deficiência, em 1981 (LEITE, 2011), mas a acessibilidade no ensino superior adquiriu força com o ingresso dos alunos com deficiência nesse nível educacional.

Segundo Manzini (2005, p. 32), “[...] a acessibilidade é um caminho para a inclusão [...]” do aluno com deficiência no contexto da universidade. O mesmo autor observa que a estrutura (física e administrativa) da instituição é que garante a acessibilidade e que “As condições de acessibilidades presentes na estrutura física das instituições, [...] e universidades devem estar relacionadas às políticas inclusivas das estruturas administrativas, que devem refletir uma atitude de luta contra a exclusão.” (MANZINI, 2005, p. 32).

Moreira (1999) apresentou alguns requisitos necessários à permanência desse alunado, os quais, ainda hoje, se mostram atuais. Segundo a autora, uma permanência de qualidade a todos os alunos “[...] implica na queda de barreiras físicas [...]” (MOREIRA, 1999, p. 12).

Segundo Souza (2010, p. 43), as IES passam a “[...] ter uma maior preocupação com a adaptação arquitetônica para o atendimento aos estudantes com deficiência”, após a publicação da Portaria 3.284/2003 do Ministério da Educação (MEC) (BRASIL, 2003). Tal colocação se justifica uma vez que a referida Portaria traz, em seu preâmbulo, que, tendo em vista “[...] a necessidade de assegurar aos portadores de deficiência física e sensorial condições básicas de acesso ao Ensino Superior, de mobilidade e de utilização de equipamentos e instalações das instituições de ensino [...]”, algumas condições de acessibilidade devem ser observadas. (BRASIL, 2003). Esse documento traz a especificação

dos requisitos de acessibilidade que devem ser incluídos nos instrumentos de avaliação dos cursos superiores.

É importante salientar, que o recorte temporal da pesquisa – de 2003 a 2012, foi definido, considerando-se a publicação da citada Portaria 3.284/2003, que toma como referência de acessibilidade a Norma Brasil 9.050/2004, da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), que trata da acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências a edificações, espaço, mobiliário e equipamentos urbanos. Ela dispõe em seu texto sobre os requisitos de acessibilidade às pessoas com deficiência para instruir a autorização e reconhecimento de cursos e credenciamento de IES, bem como para a renovação dos cursos e universidades já existentes, conforme as normas em vigor.

Conhecendo o CAC antes da implantação do programa de expansão das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), e hoje, com a expansão se consolidando, é possível verificar o crescimento vertiginoso que ali se procedeu nas obras, na comunidade acadêmica e até mesmo, no espaço físico, uma vez que houve necessidade de locação de imóveis nas suas imediações. Percebe-se uma transformação ousada para um *campus* universitário, localizado fora da sede, em um município que dista 256 quilômetros de sua reitoria.

Por outro lado, pode-se perceber, também, que o programa de expansão das IFES não foi implantado com uma reestruturação condizente com o tamanho do crescimento a que se propôs. Segundo Mendes (2006, p. 399), “[...] faltam aspectos básicos para garantir não apenas o acesso, mas a permanência e o sucesso desses alunos com necessidades educacionais especiais matriculados [...]”.

Diante destas considerações, analisar as condições de acessibilidade é uma necessidade. Corrêa (2010, p. 151) observa que uma escola construída a partir de “[...] projetos arquitetônicos que considerem a proposta inovadora do paradigma da inclusão [...]” deve apresentar boas condições de acessibilidade.

Uma pesquisa realizada em IES do Estado do Paraná, (SILVA, V., 2008, p. 51), possibilitou observar que a “[...] falta de condições de acesso às instituições públicas e privadas são causas de denúncias ou reivindicações das pessoas com deficiência.”

Nesse sentido, a Lei 7.853 de 24/10/1989, no artigo 2º, Parágrafo Único diz que “[...] os órgãos e entidades da administração direta e indireta devem dispensar [...] tratamento prioritário e adequado, tendente a viabilizar [...]” e conclui no item V, “[...] na área das edificações: a) a adoção e a efetiva execução de normas que garantam a funcionalidade das edificações [...] que evitem ou removam os óbices às pessoas portadoras de deficiência, permitam o acesso destas a edifícios [...]”. (BRASIL, 1989).

Dez anos mais tarde, o Decreto 3.298/1999, criado para regulamentar a Lei 7.853/89, consolida as normas de proteção às pessoas com deficiência, no seu artigo 24, dizendo que os órgãos responsáveis pela educação,

dispensarão tratamento prioritário e adequado [...] viabilizando, sem prejuízo de outras, as seguintes medidas:

[...] § 5º Quando da construção e reforma de estabelecimentos de ensino deverá ser observado o atendimento as normas técnicas da Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT relativas à acessibilidade. (BRASIL, 1999).

Em relação ao mesmo assunto, Corrêa (2010, p. 152) observa que,

a mera aplicação das normas técnicas já existentes para regulamentar a acessibilidade física em edifícios públicos, como as escolas, não garante boas condições de uso, porque, antes, devem ser planejadas e elaboradas formas de adaptar esses lugares, baseadas na compreensão das necessidades dos alunos com deficiência e, também, das barreiras arquitetônicas existentes nas escolas.

Assim, o presente estudo observou se o CAC segue o modelo de construção que atenda ao desenho universal, considerando que a NBR 9050, define desenho universal como sendo “[...] Aquele que visa atender à maior gama de variações possíveis das características antropométricas e sensoriais da população.” (ABNT, 2004, p. 3). Identificou os caminhos ou rotas percorridas com maior frequência pela comunidade acadêmica do CAC, bem como pelos visitantes que por ali circulam eventualmente. Além das rotas, analisou, também, prédios construídos após a publicação da Portaria 3.284/2003 (BRASIL, 2003), os quais se situam no final do percurso das referidas rotas.

### **3. PROTOCOLO DE ACESSIBILIDADE FÍSICA – IDENTIFICANDO AS ROTAS**

Para verificar se as leis de acessibilidade estavam sendo cumpridas no sentido de atender ao desenho universal e às normas da NBR 9050 (ABNT, 2004), foi construído um protocolo com base nos estudos de Audi (2004) e Audi e Manzini (2005, 2007). Este protocolo contempla “[...] uma ampla gama de elementos arquitetônicos e rotas [...]” (PAULINO; CORRÊA; MANZINI,

2008, p. 3), percorridas pelos alunos regularmente. Segundo Corrêa e Manzini (2012), o uso de instrumentos específicos de avaliação é imprescindível para que se consiga analisar as condições de acessibilidade.

Audi e Manzini (2007, p. 4) observam que rotas são os caminhos pelos quais os alunos transitam dentro de uma escola. Corrêa (2010, p. 153), na mesma direção, ressalta que “As rotas são os trajetos contínuos, desobstruídos e sinalizados, os quais propiciam o livre caminhar de todas as pessoas, no ambiente escolar”, sendo esta a definição encontrada na NBR 9050 (ABNT, 2004).

Embora o CAC não possua nenhum trajeto “sinalizado”, conforme define a NBR 9050 - item 3.37 (ABNT, 2004), as rotas foram pensadas visando percorrer os caminhos por onde os alunos transitam frequentemente.

Dessa forma, a primeira etapa da pesquisa foi definir as rotas com os prédios que as constituiriam e alguns detalhes importantes: início, término e data de inauguração dos prédios localizados ao final das mesmas. A definição das rotas se deu a partir de diferentes pontos de partida e de chegada, considerando-se a necessidade de abranger uma maior área em direção a ambientes normalmente frequentados pelos alunos. As rotas ficaram assim constituídas: rota 1 – origem na entrada principal (Avenida Dr. Lamartine Pinto de Avelar) com destino ao Bloco Didático 1 (inaugurado em dezembro/2009); rota 2 – origem no Bloco Didático 1 com destino ao Bloco Didático 2 (inaugurado em dezembro/2009); rota 3 – origem no Bloco Didático 2 com destino à Biblioteca (inaugurada em junho/2004); rota 4 – origem no Bloco Didático 1 com destino ao CGA (inaugurado entre 2007 e 2008); rota 5 – origem no Bloco Didático 1 com destino ao Bloco de Laboratórios (inaugurado em dezembro/2009).

Como este estudo não contemplou todas as edificações existentes na Unidade pode-se dizer que o levantamento foi feito por amostragem, procurando contemplar os locais mais frequentados pelos alunos, sendo analisados prédios construídos recentemente (nos últimos dez anos). É importante salientar que, dentre as construções analisadas nas cinco rotas, apenas a Biblioteca não é decorrente do processo de expansão implantado pelo governo federal, tendo sido construída com verba proveniente de doação do governo estadual.

Conforme Corrêa e Manzini (2012) recomendam foram observados elementos arquitetônicos presentes nas cinco rotas, os quais pudessem favorecer a locomoção de pessoas com deficiência física/motora (rampas e vias, sanitários, elevadores, etc.), ou, ainda, servirem de entraves à livre locomoção de toda e qualquer pessoa que por ali precisasse transitar.

Para realizar a coleta de dados foi usada uma planilha contendo os itens definidos no protocolo, um bloco de papel para anotações, caneta, uma trena de

1m50cm, uma câmera fotográfica digital, os mesmos procedimentos utilizados por Corrêa (2010).

Com a finalidade de definir cada rota, conforme Corrêa (2010, p. 153), decidiu-se que o método adequado seria percorrê-las, individual e integralmente, anotando e avaliando “[...] os itens que compõem cada uma delas.” As rotas foram percorridas diversas vezes, quantas foram necessárias, de modo a contemplar todos os elementos requeridos no protocolo.

Definidas as rotas, foi construído um quadro completo com as descrições, detalhadas, do caminho percorrido em cada uma delas, os obstáculos, o tipo de piso, as rampas existentes, ou seja, elementos arquitetônicos presentes em cada rota e a descrição de cada prédio encontrado no final da rota. Foi apresentada, também, uma fotografia com a visão geral do prédio de destino, ou com alguma particularidade verificada na rota.

É preciso considerar que o *campus* se encontra em obras desde o início da implantação do programa de expansão das IFES. Segundo informações, o Centro de Gestão do Espaço Físico (CEGEF) tem se mobilizado para que os projetos arquitetônicos sejam providos de acessibilidade, conforme previsto nas normas específicas.

Foram observados em cada rota: os tipos de pisos, largura dos corredores, existência de rampas, linhas guia, escadas e obstáculos (árvores, postes de luz, lixeiras, buracos, valetas de água, bueiros), e, em cada prédio do final da rota, os tipos de piso, larguras de portas, tipos das maçanetas, banheiros, bebedouros, escadas, elevadores, corrimãos.

Estes elementos foram analisados conforme as características de acessibilidade determinadas para cada um dos itens existentes nas rotas, como explicitado pela ABNT (2004), por Corrêa (2010) e Manzini (2005).

## **4. AVALIAÇÃO DA ACESSIBILIDADE FÍSICA – OS RESULTADOS**

Seguindo os procedimentos, tal como indicado por Corrêa (2010, p. 96), os dados coletados no CAC foram representados através de gráficos, os quais “[...] seguem a lógica de comunicação de um semáforo de trânsito [...]” (do verde ao vermelho, passando pelo amarelo e algumas variações). Corrêa (2010) convencionou 3 tipos de acessibilidade: boa, média e ruim, sendo que o verde mais forte significa mais acessível, o amarelo ou laranja acessibilidade média e o vermelho mais forte significa menos acessível, ou ainda, que a letra “a” no modelo de protocolo de acessibilidade física utilizado, simboliza o mais

acessível e, a letra “f”, o menos acessível. Essa disposição estava presente em todos os gráficos. Os itens ausentes em alguma rota foram representados na cor azul. Neste recorte, no entanto, os resultados são apresentados através de comentários, conforme a qualificação de acessibilidade tenha sido considerada boa, média ou ruim.

Assim, o primeiro item avaliado, está relacionado à existência de linhas guia nos caminhos, calçadas ou corredores, tendo sido verificado que nenhuma das rotas é constituída de linhas guia, por isso, foram consideradas com acessibilidade ruim.

No segundo item avaliado, a largura dos corredores externos, verificou-se que as rotas 2 e 5 apresentaram acessibilidade boa, uma vez que possuem área de circulação maior que 1,50 m, possibilitando a circulação lado a lado, de duas pessoas em cadeiras de rodas, em todo o trajeto (ABNT, 2004). As rotas 1 e 4 apresentaram acessibilidade ruim, por possuírem área de circulação de largura variável, com alguns trechos do trajeto com largura inferior a 1,20 m, portanto, abaixo do recomendado. Essas duas rotas apresentaram trechos com largura inferior a 0,80 m, o que não permite o deslocamento de uma pessoa em cadeira de rodas. A rota 4 possui, em alguns trechos, largura entre 1,20 m e 1,50 m, o que configura acessibilidade média por permitir a circulação de um pedestre e um cadeirante, um ao lado do outro (ABNT, 2004).

No terceiro item – largura da porta de entrada dos prédios, observou-se que as rotas 1, 2, 3 e 5 possuem portas com largura superior a 80 cm e sem desnível na soleira, sendo consideradas mais acessíveis. A Rota 4 não possui porta de acesso para alunos, considerando que o aluno é atendido do lado de fora, em balcões de atendimento. Esses balcões de atendimento possuem, em relação ao piso, a altura de 1,16m na Coordenadoria de Matrícula e 0,99m na Coordenadoria de Controle Acadêmico. Conforme a NBR 9050 (ABNT, 2004, item 9.5.2.1), os balcões de atendimento devem ter, no máximo, 0,90 m do piso, avançando para fora.

No quarto item, analisou-se os tipos de piso existentes nos prédios de destino das rotas, ou seja, no hall de entrada do prédio, salas de aula, salas de vídeo e laboratórios. As rotas 1, 2, 3 e 5 apresentam piso do tipo liso, considerado perigoso, principalmente quando molhado. A rota 4 apresenta piso do tipo áspero, mais acessível que o piso liso, contudo, é preciso destacar que essa rota não considera o interior do Centro de Gestão Acadêmica (CGA), mas somente a parte externa, onde ficam situados os balcões de atendimento anteriormente citados.

Verificou-se no quinto item, os tipos de acesso aos diversos pavimentos dos prédios de destino. As rotas 1 e 2 são constituídas por elevador e escada, sendo

o elevador o elemento mais acessível que a rampa, e, a escada, o elemento com acessibilidade ruim. A rota 3 apresenta uma plataforma elevatória, também considerada com acessibilidade melhor que a da rampa, sendo permitida em edificações de uso público ou coletivo, conforme item 6.8.3.1. da NBR 9050 (ABNT, 2004). A rota 4 é constituída de um único piso térreo, portanto, sem necessidade de elevadores, rampas ou escadas, o que é considerado com acessibilidade boa. A rota 5 é provida de rampa e escada, sendo que a rampa possui uma acessibilidade de nível médio, portanto, mais acessível que a escada, que possui acessibilidade ruim.

No sexto item – largura das portas das salas de aula, salas de vídeo e laboratórios, observou-se que as portas das salas localizadas nas rotas 1, 2 e 5 possuem acessibilidade boa, por permitirem a transposição por uma pessoa em cadeira de rodas, porém, a rota 5 apresenta, ao mesmo tempo, salas com acessibilidade abaixo da média considerada boa, uma vez que não permite a passagem de uma pessoa em cadeira de rodas. As rotas 3 e 4 não possuem salas de aula, laboratórios ou salas de vídeo. Todas as portas não possuem revestimento resistente a impactos, como recomendado (ABNT, 2004).

No sétimo item – tipos de maçanetas das portas das salas de aula, as rotas 1 e 5 apresentam maçanetas com nível de acessibilidade boa (tipo alavanca e com altura adequada), mas apresentam, também, maçanetas que possuem menor acessibilidade para manuseio (outros tipos que não alavanca, mas com altura adequada). Segundo o item 6.9.2.3 da NBR 9050 (ABNT, 2004), “As portas devem ter condições de serem abertas com um único movimento e suas maçanetas devem ser do tipo alavanca, instaladas a uma altura entre 0,90 m e 1,10 m.” A rota 2 possui maçanetas do tipo alavanca dispostas na altura recomendada, apresentando, portanto, acessibilidade boa. Nas rotas 3 e 4 não foram encontradas maçanetas e elas não possuem portas a serem manuseadas pelos alunos.

No oitavo item avaliado – tipos de bebedouros, apenas uma rota possui um bebedouro com algum elemento de acessibilidade, ou seja, com dupla altura de torneira, mas sem base recuada e sem barras de apoio, que é a rota 1. Os demais bebedouros são do tipo que apresentam torneira com altura única, sem base recuada e sem barras de apoio, ou seja, nenhum elemento de acessibilidade. O maior problema identificado nesse item foi na rota 3, que possui um único bebedouro para os quatro pisos. Segundo a norma NBR 9050, deve ser respeitado o mínimo de um bebedouro por pavimento, sendo que 50% deverão ser acessíveis, (ABNT, 2004).

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de inclusão apresenta, com a chegada dos alunos com deficiência, a exigência de novas ações, novas demandas, novos encaminhamentos, que incluem, entre outras demandas, adaptações físicas que viabilizem o direito de ir e vir das pessoas, com relativa autonomia.

O presente estudo foi realizado com o objetivo de compreender de que forma tem se dado o processo de inclusão de alunos com deficiência no CAC, partindo da hipótese de que o acesso de alunos com deficiência no ensino superior não tem sido acompanhado por uma reestruturação que possibilite a eles permanecerem na universidade.

Dessa forma, foi traçada uma visão da constituição do CAC, enquanto um campus localizado no interior do Estado, e com uma estrutura (física e de pessoal) ainda em fase de construção e consolidação.

A aplicação do protocolo de acessibilidade se deu em função de identificar possíveis barreiras à permanência de alunos com deficiência na instituição, os quais possuem os mesmos direitos que os demais alunos.

Diversos problemas foram percebidos ao caminhar pelas rotas. Foram escolhidas as rotas mais fáceis para transitar, mas, ainda assim, foram consideradas difíceis de serem transpostas. Um discente cadeirante, ou um discente com cegueira, enfrenta grandes dificuldades para transitar pelos caminhos dentro da instituição. O conceito de acessibilidade traz que as edificações, os espaços, devem possibilitar que qualquer pessoa se locomova com “autonomia”, ou seja, sozinho. Isso nem sempre acontece no CAC em relação a um aluno com deficiência, uma vez que nem o aluno com cegueira, nem o aluno cadeirante conseguiriam tal proeza. Alguns percursos, em dias chuvosos, por exemplo, a dificuldade para transpor é de qualquer pessoa.

Ao final do estudo, ações implementadas, institucionalmente, foram observadas em alguns poucos recursos de acessibilidade instalados nos diversos prédios existentes, tais como, banheiros adaptados, portas largas, elevadores, entre outros elementos. Alguns problemas encontrados podem ser considerados como atos de negligência administrativa, facilmente solucionáveis, como por exemplo, uma porta sempre fechada, passou a permanecer aberta. No entanto, banheiros adaptados permanecem entulhados de produtos de limpeza, como demonstração de desrespeito a todas as pessoas e não apenas aos alunos com deficiência. Ainda que o referido *Campus* seja um verdadeiro “canteiro de obras” há vários anos, tais situações poderiam ser evitadas.

Em todo o país, as universidades públicas federais enfrentam dificuldades decorrentes da escassez de recursos, e, mesmo com o processo de expansão que

vem se desenvolvendo desde o Governo Lula, a escassez de recursos ainda é sentida na comunidade universitária. Os recursos, quando recebidos, possuem aplicação específica, com rubricas predeterminadas, dificultando o seu uso em outras finalidades porventura surgidas. Isso faz com que as demandas fiquem limitadas, mas não impede que sejam estabelecidas novas condutas para o acolhimento aos alunos com deficiência.

## **Title: Physical accessibility in higher education - the inclusion trails**

### **Abstract**

This article aims to present a research outline developed in the Masters' Degree, having as theme the process of inclusion of students with disabilities in higher education. The time frame of the survey covered the period from the year 2003 to 2012. The study hypothesized that access for disabled students in higher education has not been accompanied by a restructuring that enables them to remain at the university. The study has sought to understand how entry and permanence of students with disabilities in higher education, specifically in presential mode graduate courses, of the UFG/Catalão Campus, from the time of the publication of the 3284 Ministerial Decree in 2003, which establishes accessibility requirements for people with disabilities to instruct the authorization and recognition of courses in higher education institutions, as well as for renovation of existing ones. Along with this fact, in that same year, began the process of expansion of IFES, which aims, among other objectives, to widen access to university. In order to diagnose the accessibility of routes a physical accessibility protocol was applied on defined routes keeping in view, the paths and the destinations most frequented by students. The implementation of the accessibility protocol provided real data regarding elements of physical accessibility which lack attention, in order to suit the needs of the new student body of the university. The calculated results indicated that there was little physical accessibility.

**Keywords:** Physical accessibility; Students with Disabilities; Higher Education.

## REFERÊNCIAS

- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 9050:2004**. Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Rio de Janeiro: jun. 2004. Versão corrigida 30.12.2005.
- AUDI, Eloisa Mazzini Miranda. **Protocolo para avaliação da acessibilidade física em escolas do ensino fundamental**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2004. Resumo. Disponível em: <<http://www.marilia.unesp.br/#!/pos-graduacao/mestrado-e-doutorado/educacao/dissertacoes/>>. Acesso em: 05 out. 2013.
- AUDI, Eloisa Mazzini Miranda; MANZINI, Eduardo José. Avaliação da acessibilidade física em escolas de ensino fundamental: um estudo para validação de um protocolo. In: **Reunião Anual da SBPC**, 57. Fortaleza/CE, 2005. Disponível em: <[http://www.sbpnet.org.br/livro/57ra/programas/senior/RESUMOS/resumo\\_844.html](http://www.sbpnet.org.br/livro/57ra/programas/senior/RESUMOS/resumo_844.html)>. Acesso em: 05 set. 2013.
- \_\_\_\_\_. Avaliação da acessibilidade em escolas de ensino fundamental: descrição da metodologia para elaboração de um protocolo. **Arquitextos**, São Paulo. Online, v. 81, 2007. Disponível em: <http://www.vitruvius.com.br/revistas/read/arquitextos/07.081/274>. Acesso em: 24 out.2013.
- BRASIL. Lei 7.853 de 24/10/1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília/DF, 25 out. 1989. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/17853.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17853.htm)>. Acesso em: 11 mai. 2013
- \_\_\_\_\_. Decreto 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 dez. 1999. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3298.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm)>. Acesso em 20 abr. 2013.
- \_\_\_\_\_. Portaria n. 3.284, de 07 de novembro de 2003. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 nov. 2003. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>>. Acesso em: 06 dez. 2012.
- CORRÊA, Priscila Moreira. **Elaboração de um protocolo para avaliação de acessibilidade física em escolas da educação infantil**. 2010. 174f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2010. Disponível em: <[http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/bma/33004110040P5/2010/correa\\_pm\\_me\\_mar.pdf](http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/bma/33004110040P5/2010/correa_pm_me_mar.pdf)>. Acesso em: 23 out. 2013.
- CORRÊA, Priscila Moreira; MANZINI, Eduardo José. Um estudo sobre as condições de acessibilidade em pré-escolas. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.18, n.2 p.213-230, Abr.-Jun. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v18n2/v18n2a04.pdf>>. Acesso em: 21 out. 2013.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da educação superior 2010** – resumo técnico. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2012.

LEITE, Flávia Piva Almeida. A promoção da acessibilidade para as pessoas com deficiência: a observância das normas e do desenho universal. **Revista Âmbito Jurídico**, Rio Grande, XIV, n. 93, out 2011. Disponível em: <[http://www.ambitojuridico.com.br/site/?n\\_link=revista\\_artigos\\_leitura&artigo\\_id=10604&revista\\_caderno=9](http://www.ambitojuridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=10604&revista_caderno=9)>. Acesso em: 21 out. 2013.

MANZINI, Eduardo José. Inclusão e Acessibilidade. **Revista da Sobama**, dezembro, 2005, Vol. 10, n.1, Suplemento, p. 31-36. Disponível em: <[http://www.grupos.com.br/group/poseducacao\\_ta2013/Messages.html?action=download&year=13&month=3&id=1363784547919620&attach=manzini%202005%20acessibilidade.pdf](http://www.grupos.com.br/group/poseducacao_ta2013/Messages.html?action=download&year=13&month=3&id=1363784547919620&attach=manzini%202005%20acessibilidade.pdf)>. Acesso em: 21 out. 2013.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, set./dez., p. 387-405, 2006.

MOREIRA, Laura Ceretta. A inclusão do aluno com necessidades educativas especiais na universidade – limites e possibilidades. In: Seminário de Pesquisa em Educação – Região Sul, II, Curitiba/PR, 1999. **Anais...** Disponível em: <[http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/1999/Educacao\\_Especial/Trabalho/12\\_22\\_51\\_A\\_INCLUSAO\\_DO\\_ALUNO\\_COM\\_NECESSIDADES\\_EDUCATIVAS\\_ESPECIAIS\\_NA\\_UNIVERSIDADE\\_\\_LIMITES\\_E\\_POSSIBILIDADES\\_\(1\).pdf](http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/1999/Educacao_Especial/Trabalho/12_22_51_A_INCLUSAO_DO_ALUNO_COM_NECESSIDADES_EDUCATIVAS_ESPECIAIS_NA_UNIVERSIDADE__LIMITES_E_POSSIBILIDADES_(1).pdf)>. Acesso em: 04 fev. 2013.

\_\_\_\_\_. **Universidade e Alunos com Necessidades Educacionais Especiais**: das ações institucionais às práticas pedagógicas. 2004. 230 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo/USP, São Paulo, 2004.

MOREIRA, Laura Ceretta; BOLSANELLO, Maria Augusta; SEGER, Rosangela Gehrke. Ingresso e permanência na Universidade: alunos com deficiências em foco. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 125-143, jul./set.. 2011. Editora UFPR.

SILVA, Vera Lúcia Ruiz Rodrigues da. **Modelo de protocolo para diagnosticar as condições de acessibilidade nas instituições públicas do estado do Paraná**. 2008. 94 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) – Centro de Ciências Sociais Aplicada, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel/PR, 2008.

PAULINO, Vanessa Cristina; CORREA, Priscila Moreira; MANZINI, Eduardo José. Um estudo sobre a acessibilidade física em nove Escolas municipais do ensino fundamental de uma cidade do interior paulista. **Revista de Iniciação Científica da FFC**, v. 8, n.1, p. 59-74, 2008. Disponível em: <<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/ric/article/viewFile/160/147>>. Acesso em: 21 out. 2013

SILVA, Vera Lúcia Ruiz Rodrigues da; BONATTO, Selmo José. Modelo de protocolo para diagnosticar as condições de acessibilidade às instituições públicas do estado do Paraná. In: PEIXE, Blênio César Severo; MÜLLER, Claudia Cristina; HILGEMBERG, Cleise Maria de A. T.; MELATTI, Gerson Antonio; BERTOLINI, Geysler Rogis Flor; MACHADO, Hilka Pelizza Vier; LUIZ, Sérgio. (Orgs.) **Formulação e Gestão de Políticas Públicas no Paraná**: Reflexões, Experiências e Contribuições. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Edunioeste: Imprensa Universitária da Universidade Federal do Paraná, 2010 - vol. 2, p. 215-232.

SOUZA, Bianca Costa Silva de. **Programa INCLUIR (2005 -2009)**: uma iniciativa governamental de educação especial para a educação superior no Brasil. 2010. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, 2010.



# 18

## CAPÍTULO

### **AS CRIANÇAS DE 0 A 6 ANOS NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA MICRORREGIÃO DE CATALÃO - GO**

Abadia da Silva, Altina <sup>1\*</sup>; de Andrade Silva Ximenes, Priscilla <sup>2</sup>

<sup>1</sup> Professora doutora da Faculdade de Educação da Regional Catalão-UFG. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDUC - Linha de Pesquisa: Práticas Educativas, Políticas Educacionais e Inclusão

<sup>2</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEDUC - do Departamento de Educação da Regional Catalão-UFG. Linha de Pesquisa: Práticas Educativas, Políticas Educacionais e Inclusão

\* email: priteducadora@hotmail.com

## **RESUMO**

O presente trabalho apresenta recorte de uma pesquisa em andamento que está sendo desenvolvida no Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão e tem como objetivo discutir a educação infantil no contexto das políticas de atendimento a infância na microrregião de Catalão (GO). Inicialmente o texto trata das políticas de atendimento a infância e adolescência e discute a educação infantil no cenário político. Focaliza, em seguida, a formação de profissionais de educação infantil, um dos maiores desafios das políticas educacionais,

bem como o perfil do município. No terceiro item, analisa o processo de municipalização da Educação Infantil em Catalão - GO.

**Palavras-chave:** Educação infantil; Formação de professores; políticas educacionais.

Revisado pela Orientadora Atina abadia da Silva, contato: tina@wgo.com.br

Abadia da Silva, Altina; de Andrade Silva Ximenes, Priscilla; "AS CRIANÇAS DE 0 A 6 ANOS NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA MICRORREGIÃO DE CATALÃO - GO", p. 307-320 . In: Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação da Regional Catalão (2. : 2014 : Goiás) **Coletânea Interdisciplinar em Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação - Volume 2 : Humanidades e Letras**. Anais [livro eletrônico] / organizado por Adriana Freitas Neves, Idelvone Mendes Ferreira, Maria Helena de Paula, Petrus Henrique Ribeiro dos Anjos. São Paulo: Blucher, 2015. ISBN: 978-85-8039-111-4, DOI 10.5151/9788580391114-V2\_Cap18

## 1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresenta um recorte de uma pesquisa em andamento que está sendo realizada no Mestrado em Educação da Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão e tem como objetivo discutir a educação infantil no contexto das políticas de atendimento a infância em Catalão (GO). Este estudo se vincula a um projeto maior desenvolvido pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas e Infância e Educação (NEPIE), que possui vários subprojetos com temáticas ligadas à educação infantil. O projeto de pesquisa: Políticas e Serviços de atendimento a infância e adolescência na microrregião de Catalão - GO congrega os pesquisadores do Núcleo de Estudos e Pesquisa Infância e Educação – NEPIE, e visa subsidiar a discussão sobre o atendimento à infância e adolescência na microrregião de Catalão/GO. É um projeto “guarda-chuva” que busca compreender e situar as competências e o financiamento das políticas, programas e ações de âmbito federal, estadual e municipal dirigidos à criança e ao adolescente, especialmente nas áreas da saúde, educação, lazer e cuidados. A análise volta-se também para alguns desafios apontados pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), sobretudo aqueles relativos a sugestões e estratégias de atendimento e financiamento para a ampliação dos gastos destinados à infância e adolescência.

Um dos objetivos específicos desse projeto “guarda-chuva” se desdobrou no projeto de pesquisa ora apresentado, cujos objetivos são: 1) reconhecer as demandas manifesta e reprimida por acesso a partir do detalhamento do número de crianças matriculadas nas redes pública e privada de Catalão; 2) identificar as responsabilidades e competências para a oferta de políticas e serviços de educação; 3) relacionar os investimentos públicos realizados em favor da educação infantil para o período compreendido entre 2000 e 2020; e 4) avaliar o investimento complementar das famílias e empresas da região com a Educação Infantil.

A educação de crianças com idades compreendidas entre zero e seis anos vem se constituindo permeada pelas mudanças históricas dos conceitos de infância e de educação e pelas mudanças na política educacional. Enquanto fato sócio-histórico, a constituição e as formas de trabalho das creches e pré-escolas precisam ser compreendidas a partir do ideário político acerca de como deve ser o atendimento às crianças de determinada camada sócio-econômica e das concepções teóricas que orientam o trabalho realizado, englobando, principalmente, os conceitos de educação, escola, criança e de desenvolvimento, presentes no processo de formação do professor.

A Educação Infantil está prevista na Constituição Federal de 1988, composto de dez artigos, do artigo 205 ao 214, à Educação como sendo direito de todos e dever do Estado e da Família. A Educação Infantil, cuja atenção e responsabilidade foram atribuídas aos municípios por força da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96 está sob a responsabilidade do município em relação à aplicação dos recursos na Educação Básica e Fundamental ao determinar o percentual em 25% do orçamento público, sendo que desse montante 15% são destinados ao ensino fundamental, não esclarecendo o legislador constitucional o percentual para ser investido em pré-escolas e creches. No segundo capítulo da LDB 9394/94 trata-se desta etapa da Educação Básica, bem como traz os princípios básicos para o Plano Nacional de Educação criado em 2001.

Dentro da perspectiva dada à Educação Infantil pela legislação brasileira a partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, se faz pertinente à escolha da Educação Infantil como um dos objetos de estudo do Núcleo. Analisando a importância da inclusão desta etapa do ensino à Educação Básica e o incentivo a municipalização deste atendimento, se torna notório a necessidade de uma discussão reflexiva sobre a situação estrutural e funcional destas instituições através de levantamentos quantitativos e qualitativos. Com uma estrutura de responsabilidades e competências, a Constituição Federal (CF) de 1988 estabeleceu que a educação deve ser considerada um direito social, definindo desta forma, a Família e o Estado como responsáveis pelo seu provimento. Visando assegurar o cumprimento da lei, visualizando a garantia de acesso e permanência do cidadão em uma instituição educacional de qualidade, este estudo buscou diagnosticar a realidade vivenciada na cidade de Catalão - GO e a sua relação com a garantia dos direitos constitucionais. O objetivo geral desta etapa da pesquisa se encontra em realizar um diagnóstico do atendimento referente à infância e adolescência na microrregião de Catalão - GO no que diz respeito ao acesso, qualidade e qualificação dos profissionais. Dentro deste projeto “guarda chuva” se encontram outros projetos de pesquisa e extensão realizados pelos pesquisadores do NEPIE em suas respectivas linhas, dentre eles o subprojeto “Perfil da educação infantil em Catalão - GO: indicadores de acesso e condições de oferta”, este estudo busca delinear o número de crianças de zero a cinco anos matriculadas nas redes pública e privada, considerando inclusive as crianças que não frequentam escola ou creche. Nesta perspectiva o estudo objetiva identificar as responsabilidades e competências no que tange ao atendimento a estas crianças, relacionado às políticas e serviços de educação e os investimentos públicos realizados em favor da Educação Infantil para o período compreendido entre 2000 e 2020.

Oliveira (2002) alerta que a elaboração de leis e a definição de políticas públicas acontecem em um contexto social e político que envolve a sociedade civil e organizações governamentais. Portanto, a importância destinada à educação das crianças de 0 a 6 anos depende da conjuntura política e econômica e da relação de forças existentes na sociedade. Portanto, no que refere-se as políticas e serviços de atendimento a infância e adolescência há que se levar em conta a participação da sociedade civil e o envolvimento do governo, pois como nos alerta Arroyo:

uma das coisas mais ricas em nossa sociedade é o conjunto de lutas pelos direitos [...] o movimento social vai caminhando no sentido de definir, cada vez mais, grupos sociais com seus direitos, [...] e a infância avançou como tempo de direitos (ARROYO, 1994, p. 89).

Ao tratarmos dos Direitos da Criança e do adolescente é importante considerar que esta discussão ainda é recente no Brasil e que deve ser tratada como Direitos Humanos dessas crianças e adolescentes. As décadas de 1980 e 1990 tiveram importante representatividade nesta discussão, promovendo debates internacionais e se mobilizando para promover um diálogo na discussão sobre esses direitos que já estavam previstos na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1949) em seu art.25º, § 2º, ao afirmar que, “[...] A maternidade e a infância têm direito a cuidados e assistência especiais. Todas as crianças nascidas dentro ou fora do matrimônio, gozarão da mesma proteção.” Desta forma podemos visualizar que os direitos fundamentais de crianças e adolescentes já apareciam nas pautas internacionais desde a década de 1940 e que ao emergir a discussão no Brasil na década de 1980 não significou a indicação aleatória de um grupo etário específico entre os sujeitos de direitos, mas sim, que reconhecidamente foi dado um status especial a este grupo etário ao compreender que se trata de indivíduos que dependem maior atenção e proteção pela sua vulnerabilidade.

Nesta discussão proposta se faz imprescindível apresentar uma definição de Direitos Humanos para que possamos situar histórico e socialmente a emergência de políticas de valorização destes direitos e a criação de instrumentos efetivos de direitos para proteção das crianças. Neste contexto definimos os Direitos humanos como os direitos fundamentais da pessoa humana, pelo progressivo reconhecimento pelas nações e instrumentos internacionais, da inerente dignidade de todo indivíduo, independentemente de raça, sexo, idade ou nacionalidade. Os direitos humanos podem ser

apresentados sobre dois aspectos: por um lado, constituem restrições ao poder do Estado, e por outro, condições mínimas para uma existência digna, asseguradas a todo indivíduo.

No que tange aos Direitos humanos da criança e do adolescente vemos que além de gozar de todos os direitos inerentes ao homem em sua sociedade, à criança e ao adolescente são garantidos o princípio da prioridade, no qual proteção e satisfação devem ser asseguradas pelo Estado antes de quaisquer outros, o que garante que dentre os direitos fundamentais, aqueles relativos à criança e ao adolescente deve vir em primeiro lugar. Esta particularidade atribuída aos direitos da criança e do adolescente está presente em diversos documentos internacionais, como a Declaração Universal dos Direitos das Crianças, de 1959, e a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança, de 1989. No Brasil temos o Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990 e a Política Nacional dos Direitos humanos de crianças e adolescentes e Plano Decenal dos direitos humanos de crianças e adolescentes (2011-2020).

Neste processo histórico pode-se perceber que a área que sofreu reformulações mais significativas, foi a área jurídica a partir da movimentação social de setores das ciências e práticas sociais para a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990. Para Rizzini (2000, p. 13) o ECA representa uma “[...] uma lei que, de certa forma, simboliza a revisão de paradigmas, que em relação ao entendimento da criança e do adolescente enquanto cidadãos, portadores de direitos e deveres.” Para a autora, o Estatuto da Criança e do Adolescente constitui um dos instrumentos que refletem as mudanças em curso sobre a forma de se conceber a criança no mundo de hoje. A criança e o adolescente a que se referem as leis atualmente são muito diferentes daqueles retratados como “menores” em passado recente (RIZZINI, 2000). Ao se referir as leis que retratam a criança e o adolescente como “menores”, Rizzini (2000) subentende o papel do Código de Menores no Brasil de 1927 e 1979, que tratavam o adolescente como menor infrator ou em situação irregular que deveria ser corrigido e punido a revelia da sociedade civil, já que o papel de punir cabia ao poder judiciário. Com a criação do ECA, no ponto de vista conceitual foi abandonado “[...] o paradigma da “infância em situação irregular” e adota o princípio de “proteção integral à infância” (BAZILIO, 2003, p.21), avançando desta forma na construção de um texto que amparasse todos os brasileiros menores de dezoito anos, independente de cor, raça, gênero ou condição social. O Estatuto propõe medidas protetivas, que amparam além das crianças e adolescentes em situação de risco ou vulnerabilidade social ou abandono, todas as crianças e adolescentes.

Como exposto anteriormente o Século XX abrigou momentos

significativos de transformação institucional e de produção legal no Brasil, paralelamente viu-se surgir uma noção particular de infância e adolescência. Podemos citar a proclamação da Constituição Cidadã (1988), Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394 (1996). Esse movimento da sociedade demanda do Estado brasileiro e da sociedade política e civil esforços para garantir ações que promovam a continuidade e garantia desta ressignificação da sociedade no que tange a infância e adolescência para o século XXI, com vistas a assegurar políticas públicas de proteção e promoção e direitos (RIZZINI, NAIFF, BAPTISTA, 2006).

Neste contexto esta pesquisa se faz pertinente ao se tratar de um estudo voltado a análise e reflexão sobre as políticas de atendimento à criança e ao adolescente, estando em seu primeiro momento analisando o perfil da Educação Infantil de Catalão e Microrregião. A pesquisa tem caráter descritivo e analítico, centrado em pesquisa de campo e em análise documental realizado por pesquisadores de iniciação científica junto de seus orientadores. Como fontes de dados, nos valem de estudos e levantamentos feitos pelo Inep e pelo IBGE. Outra fonte documental será o sítio da Secretaria Municipal de Educação de Catalão/GO. Quanto ao campo, estão sendo utilizados questionários direcionados à instituições educativas e entidades de proteção dos direitos da criança. Pretende-se usar as estimativas de crescimento necessário das matrículas da educação infantil, para adequá-las às metas de atendimento definidas pelo novo Plano Nacional de Educação (PNE, 2011/2020). Este estudo permitirá apontar sugestões de políticas governamentais, bem como opções e estratégias para aumentar a capacidade de financiamento para a Educação infantil, buscando responder à pergunta sobre a necessidade de revisão da política governamental de atendimento à infância.

## **2. CONTEXTUALIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DE CATALÃO**

O município de Catalão está localizado ao extremo sudeste do Estado de Goiás; Situada às margens da BR – 050, responsável pela ligação de Brasília ao Centro-sul; A Rodovia GO – 352 liga o município á capital do Estado; A base mais forte da economia é a Agricultura, seguida da Pecuária e nos últimos anos há um forte crescimento no número de médias e grandes empresas multinacionais do setor de Mineração, Beneficiamento e Armazenamento de grãos, Automotiva e Máquinas Agrícolas. De acordo com dados do censo

referentes ao ano de 2014 a população total é de: 96.836 habitantes e seu PIB recenseado em 2011 são de mais de 4.851.851 bilhões de reais. Os números referentes a demanda do atendimento aos anos iniciais, são os seguintes:

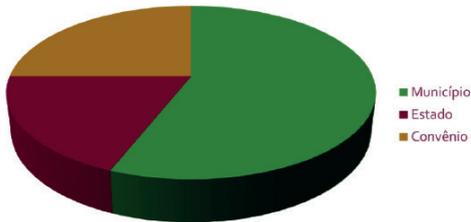
- N° Total de Crianças de 0 a 4 anos: 5.223-7 79% da população
- N° Total de Crianças de 5 a 9 anos: 5.413
- N° de Crianças Atendidas em Escolas Públicas Educação Infantil: 1.840
- Projeção do número de crianças em 2006: 5.455

### **3. DIAGNÓSTICO INICIAL DO CAMPO DA PESQUISA**

Partindo da legislação que apontava a Educação Infantil sob responsabilidade dos municípios, foi realizado um levantamento da situação estrutural e funcional deste nível de ensino. Deste modo, o objetivo central desta etapa da pesquisa era analisar a estrutura e o funcionamento da Educação Infantil na cidade de Catalão/GO. Seus objetivos específicos foram assim definidos: a) caracterizar o espaço físico/material e organizacional das instituições; b) identificar o número de profissionais que atuavam na Educação Infantil, bem como sua formação e nível de escolaridade; c) levantar os indicadores que orientavam o trabalho pedagógico nas instituições; d) criar um grupo de estudos. Para isso, foram estipulados tais procedimentos metodológicos: a) levantamento de dados genéricos sobre Secretaria Municipal de Educação, as instituições, alunos e profissionais; b) visitas e aplicações de questionários aos diretores das escolas de Educação Infantil; c) aplicação de questionário exploratório aos professores de Educação Infantil; d) aplicação de um questionário específico a alguns professores para o levantamento de informações didático-pedagógicas. Nos primeiros dois anos da pesquisa, foram sistematizados os dados referentes: a) á estrutura a funcionamento das 16 escolas públicas de Educação Infantil de Catalão-GO; b) á média de idade, formação e atuação de 65 professores. De posse destas informações, procedemos ás devidas análises. Tendo como eixo central do trabalho o processo de municipalização da Educação Infantil em Catalão-GO, foram apresentados e discutidos os dados quantitativos referentes aos seguintes aspectos:

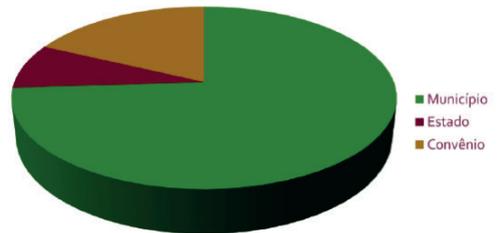
a) Oferta de atendimento;

DEMONSTRATIVO DO Nº TOTAL DE ESCOLAS POR MANTENEDORA



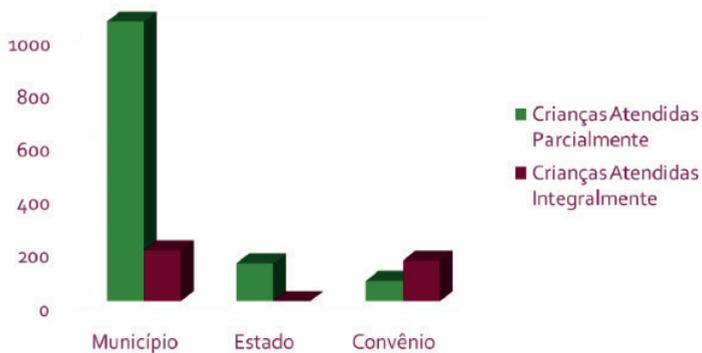
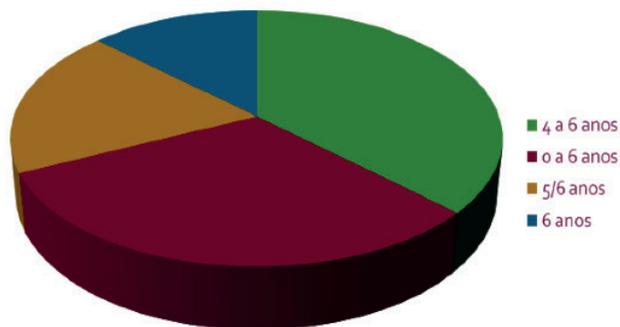
Fonte: Silva, Altina Abadia

Nº TOTAL DE CRIANÇAS ATENDIDAS POR MANTENEDORA



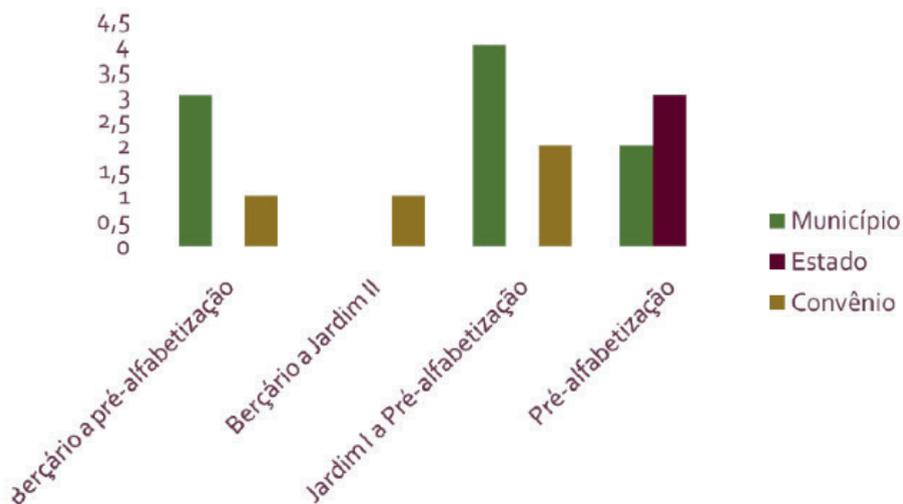
Fonte: Silva, Altina Abadia

DEMONSTRATIVO DAS IDADES ATENDIDAS POR ESCOLA



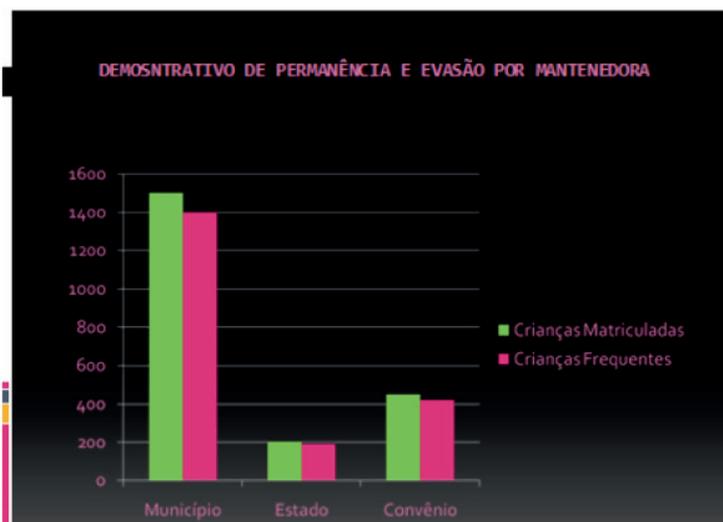
Fonte: Silva, Altina Abadia

## DEMONSTRATIVO DE NÍVEIS DE ATENDIMENTO POR MANTENEDORA



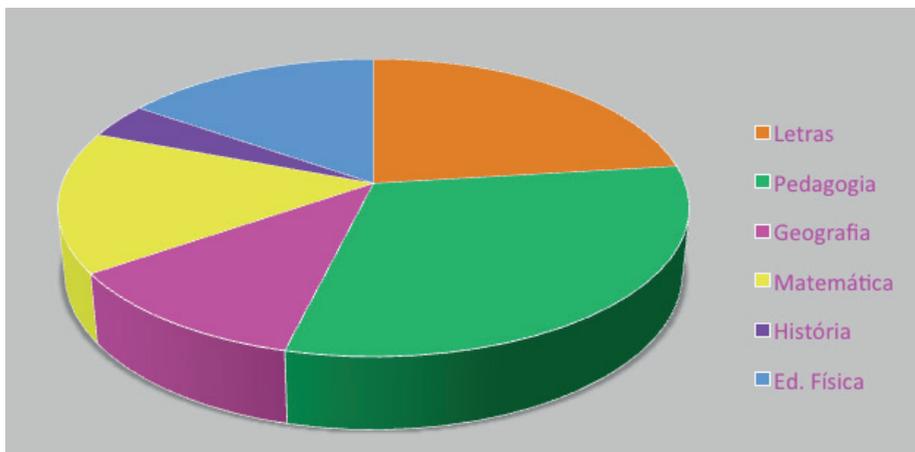
Fonte: Silva, Altina Abadia

## DEMONSTRATIVO DE PERMANÊNCIA E EVASÃO POR MANTENEDORA



Fonte: Silva, Altina Abadia

b) Formação/qualificação dos Professores.



Fonte: Ximenes, Priscilla de Andrade Silva



Fonte: Silva, Altina Abadia



Fonte: Silva, Altina Abadia

No que tange a oferta de atendimento, os dados levantados apresentam a cristalização do processo de municipalização das escolas de Educação Infantil e dos anos iniciais no município, visto que o maior público atendido pelo município de Catalão está entre 0 a 6 anos. Os professores que atendem a Rede Municipal de ensino de Catalão tem formação em sua maioria no curso de Pedagogia, além de demais licenciaturas e grande parte do corpo docente atuam a mais de 10 anos no magistério. Alguns elementos ainda precisam ser apresentados referindo-se aos aspectos físicos e pedagógicos que estas instituições atendem, compreendendo que a garantia de permanência da criança na escola perpassa por condições adequadas do espaço físico, alimentação adequada e material didático-pedagógico coerente com a proposta de Educação Infantil. Estas variáveis fazem parte da continuidade da pesquisa que está em andamento.

**Title: THE CHILDREN FROM 0 TO 6 YEARS IN EDUCATIONAL POLICIES IN THE MICROREGION OF CATALÃO-GO****Abstract**

This paper presents part of a research in progress which is being developed in the graduate program in Education, Federal University of Goiás/Regional Catalão and aims to discuss early childhood education in the context of childhood care policies in micro-Catalan (GO). Initially, the paper addresses the call childhood and adolescence policies and discusses childhood education in the political scene. Focuses, then the formation of early childhood professionals, one of the greatest challenges of education policies, as well as the city's profile. In the third, it explores the process of decentralization of early childhood education in Catalão - GO.

**Keywords:** Child rearing; Teacher training; education.

## REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel G. **O significado da infância**. In: I Simpósio de Educação Infantil. Brasília, Ministério da Educação, 1994, p.88-92.
- BECCHI, E. e BONDIOLI, A (Org). **Avaliando a pré-escola: uma trajetória de formação de professoras**. trad: Fernanda Landucci Ortale e Ilse Carlos de Freitas. Campinas: Autores Associados, 2003.
- BRASIL, **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Vols. I, II e III.
- BAZILIO, Luiz Cavalieri, KRAMER, Sônia. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2003.
- CARDONA, Maria J. **Para a história da Educação de Infância em Portugal: o discurso oficial (1834-1990)**. Portugal, Ed. Porto, 1997.
- CRAYDY, C. M; KAERCHER G. E da Silva (Org). **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- CRUZ, M. N. **Palavras e Gestos no Jogo Interativo: um estudo dos processos de significação no cotidiano de um berçário de creche**. Dissertação de Mestrado. Campinas, UNICAMP, 1995.
- ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.
- \_\_\_\_\_, Norbert. **Os estabelecidos e os outsiders**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.
- FONTANA, R. A. C. **Mediação Pedagógica na Sala de Aula**. Campinas, Autores Associados, 2000.
- FORMOSINHO, Júlia de O. (Org.). **Modelos curriculares para a Educação da Infância**. Portugal, Editora Porto: 1998.
- GONÇALVES, M. A. S. **Sentir, pensar e agir**. Campinas: Papyrus, 1994. 10
- JOBIM e SOUZA, S. Linguagem, consciência e ideologia: conversas com Bakhtin e Vygotsky. In: Oliveira, Z. M. R. (org.) **A criança e seu Desenvolvimento - perspectivas para discutir a educação infantil**. SP: Cortez, 1995. KRAMER, S. **A política do Pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. São Paulo, Cortez, 2003.
- LEITE, M<sup>a</sup>., Isabel. Nem fase de grafismo, nem exercício psicomotor: o desenho como espaço de produção cultural de crianças. In: MACHADO, M<sup>a</sup>., L. de A. (org.) **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 268-274.
- MACHADO, M. L. de A (Org). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.
- MOSS, Peter. Reconceitualizando a infância: crianças, instituições e profissionais. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 235-248.
- NASCIMENTO, Telma. F. Norbet Elias: Algumas considerações. In: **Fragmentos de Cultura**. Goiânia, V. 14, n. 9, p. 1647-1655, set. 2004.
- NUNES PINTO, R. Civilidade, corpo e escolarização da criança: o legado de Descartes e Rousseau. In: **Revista Poiésis**. Catalão/GO Vol. I N<sup>o</sup> 1 jan./dez. 2003.
- OLINDA, E. M. B. de. O conceito de formação integral no projeto formativo moderno: aprendendo com a experiência cearense. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Formação Humana: liberdade e historicidade**. Fortaleza: Editora UFC, 2004. p. 118-135.
- OLIVEIRA, Z. M. R. de. (Org.) **Educação Infantil: muitos olhares**. São Paulo: Cortez, 2000.
- OLIVEIRA, Zilma de Moraes R. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Editora Cortez, 2002.

PINO, A. Editorial. **Educação e Sociedade**. Campinas, Cedes n. 71, 2000.

RIZZINI, Irene. **Criança não é risco, é oportunidade: fortalecendo as bases de apoio familiares e comunitárias para crianças e adolescentes** / Irene Rizzini, Gary Barker, Neide Cassaniga. Rio de Janeiro: USU Ed. Universitária: Instituto Promundo, 2000. 48 p.

\_\_\_\_\_. **A Criança e a Lei no Brasil: Revisitando a História (1822-2000)**. Brasília: UNICEF, CESPI/USU.

ROCHA, M. Sílvia P. M. L. da. O real e o imaginário no faz-de-conta: questões sobre o brincar no contexto da pré-escola. In: GÓES, M<sup>a</sup>. Cecília R. de & SMOLKA, Ana Luiza B. **A Significação nos Espaços Educacionais: interação social e subjetivação**. Campinas. Papyrus, 1997.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo, Martins Fontes, 1994.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo, Martins Fontes, 1991.

\_\_\_\_\_. Manuscrito de 1929. **Educação e Sociedade**. Campinas, Cedes n. 71, 2000.

# 19

## CAPÍTULO

### **ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DO DOCENTE DO ENSINO SUPERIOR E A INCLUSÃO ESCOLAR DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Araújo, Diego Rodrigues de <sup>1\*</sup>; Santos, Cristiane da Silva <sup>2</sup>

<sup>1</sup> Aluno do Curso de Educação Física da RC/UFG

<sup>2</sup> Professora Dra do Curso de Educação Física da RC/ UFG

\* email: araujodiego\_crf@hotmail.com

## **RESUMO**

Estudos realizados com os professores que atuam na Educação Básica com alunos com deficiência revelam o despreparo para lidar com esse público alvo da Educação Especial. Esta pesquisa analisa a formação e a organização da prática pedagógica do docente do Ensino Superior formador de professores para atuar na Educação Básica à luz das políticas públicas de inclusão escolar dos alunos com deficiência. Para tanto, utilizou-se dois tipos de delineamentos, o documental e o de campo de caráter crítico-descritivo. O universo do estudo compreendeu os docentes efetivos do Curso de Educação Física e Pedagogia da Regional Catalão/UFG, envolvendo seis docentes

que atuam com a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado e que Coordenam o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, mediante entrevistas semiestruturadas e respectivas análises de conteúdo. Esperamos com este estudo aprofundar os debates referentes a esta temática bem como ampliar as discussões dos processos de produção de conhecimento nessa área, visando com isto auxiliar os administradores das Universidades brasileiras na tomada de decisões políticas acerca do assunto.

**Palavras-chave:** Formação de Professores; Educação Superior; Inclusão Escolar.

Araújo, Diego Rodrigues de; Santos, Cristiane da Silva; "ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DO DOCENTE DO ENSINO SUPERIOR E A INCLUSÃO ESCOLAR DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA", p. 321-338 . In: Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação da Regional Catalão (2. : 2014 : Goiás) **Coletânea Interdisciplinar em Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação - Volume 2 : Humanidades e Letras**. Anais [livro eletrônico] / organizado por Adriana Freitas Neves, Idelvone Mendes Ferreira, Maria Helena de Paula, Petrus Henrique Ribeiro dos Anjos. São Paulo: Blucher, 2015. ISBN: 978-85-8039-111-4, DOI 10.5151/9788580391114-V2\_Cap19

## 1. INTRODUÇÃO

Muito se discute sobre a formação, a qualificação e a prática pedagógica de professores da Educação Básica, mas pouco se questiona sobre a formação e a prática pedagógica do docente do Ensino Superior, referente a aspectos didático-pedagógico; formação profissional (pedagógica e específica) visto que não são somente profissionais da área da educação e licenciaturas que ministram aula neste nível de ensino, mas profissionais de outros ramos e/ou pesquisadores que não possuem formação didático-pedagógica e que por motivos distintos se tornaram professores (COSTA; SAMPAIO, 2007).

Conforme Silva (2008) torna-se necessário indagar quem são os formadores dos professores que atuam na Educação Básica para trabalhar com os alunos com deficiência.

Eles possuem uma formação que consiga valorizar e tornar essas orientações possíveis? Este é um enorme problema presente nos cursos de licenciatura, uma vez que grande parte de seus docentes são bacharéis com poucos conhecimentos pedagógicos, que não possuem nenhuma proximidade com a realidade da educação básica. Quando se trata da vivência e/ou experiência educacional envolvendo pessoas com deficiência, essas questões se intensificam ainda mais. Há a necessidade de se preocupar com a formação dos formadores. Estes profissionais precisam ampliar sua formação pedagógica para conseguir aliar a pesquisa à prática educativa, que, como tal, é relativa ao ensino e à aprendizagem. (SILVA, 2008, p. 245).

Para Masetto (1998) o docente universitário, deve ter enraizado em sua prática, o conhecimento sociocultural, para lidar com a diversidade de seus alunos e com a diversidade na comunidade universitária. Além disso, este docente deve ter um conhecimento sócio científico, para não atuar somente como pesquisador ideólogo que se distancia da realidade devendo, para tanto, possuir saberes metodológicos, curriculares, contextuais e pedagógicos. Tendo em vista que a profissão docente nos dias de hoje não visa somente a transmissão de um conhecimento acadêmico, pois permeia e vivencia vários conflitos, como a motivação, a luta contra a exclusão social, a participação social mais ampla e as relações com a comunidade, as quais exigem deste profissional uma nova formação inicial e permanente.

Nesse sentido essa pesquisa visa analisar a formação e a organização do trabalho pedagógico do docente do Ensino Superior formador dos professores da Educação Básica à luz das políticas públicas de inclusão escolar dos alunos com deficiência. Para tanto, este estudo pretende, em termos *mais específicos*:

a) Identificar as políticas públicas educacionais de inclusão escolar dos alunos com deficiência e seus reflexos na formação e na organização da prática pedagógica do docente do Ensino Superior formador de professores para a Educação Básica;

b) Verificar e analisar a formação e a organização do trabalho pedagógico do docente do Ensino Superior formador dos professores da Educação Básica à luz das políticas públicas de inclusão escolar dos alunos com deficiência.

Tendo em vista o objetivo proposto esta pesquisa foi desenvolvida por meio da utilização de dois tipos de delineamentos: documental e o crítico-descritivo e teve como universo o Curso de Educação Física e Pedagogia da Regional Catalão da Universidade Federal de Goiás. A população foram os docentes que atuam com as disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado e que coordenam o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Nesse sentido, por meio da técnica de amostragem aleatória simples selecionamos 10% desses professores, sendo 2 professores de estágio e um coordenador de PIBID em cada curso, totalizando uma amostra de 6 participantes.

Como fonte de coleta de dados, realizamos entrevista semiestruturada após a *aprovação do Projeto de Pesquisa no Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás – CEP/UFG (Parecer n. 420.741 de 07/10/2013)*. Para a análise dos dados utilizamos o método denominado “análise de conteúdo” (BARDIN, 1977 apud TRIVIÑOS, 1987).

## **2. POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS, INCLUSÃO ESCOLAR DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA E FORMAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO DOCENTE DO ENSINO SUPERIOR**

No que se refere ao processo de formação de professores para o trabalho com as pessoas com deficiência, com a diversidade existem no Brasil vários instrumentos jurídico-normativos que respaldam essa temática voltada para os docentes da Educação Básica.

A Declaração de Salamanca (1994, p. 02) expressa que deve garantir “programas de treinamento de professores, tanto em serviço como durante a formação, incluam a provisão de educação especial dentro das escolas inclusivas”.

Em 1994, a Portaria MEC nº. 1.793 recomenda a necessidade de incorporar conteúdos sobre necessidades educativas especiais em todos os cursos de graduação, principalmente na área da formação de professores (BRASIL, 1994).

Segundo Vitalino e Manzini (2010, p. 56) “com vistas a possibilitar que os futuros professores venham a responder as exigências do contexto educacional atual, dentre elas a diversidade entre os alunos”, algumas orientações foram identificadas no Parecer CNE/CEP9/2001 que deu origem ao parecer nº 2 do CNE/CBE que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Destacamos as seguintes orientações:

As novas tarefas atribuídas à escola e a dinâmica por elas geradas impõem a revisão da formação docente em vigor na perspectiva de fortalecer ou instaurar processos de mudança no interior das instituições formadoras, respondendo às novas tarefas e aos desafios apontados, que incluem o desenvolvimento e disposição para atualização constante de modo a inteirar-se dos avanços do conhecimento nas diversas áreas, incorporando-os, bem como aprofundar a compreensão da complexidade do ato educativo em sua relação com a sociedade. Para isso, não bastam mudanças superficiais. Faz-se necessária uma revisão profunda de aspectos essenciais da formação inicial de professores, tais como: a organização institucional, a definição e estruturação dos conteúdos para que respondam às necessidades da atuação do professor, os processos formativos que envolvem aprendizagem e desenvolvimento das competências do professor, a vinculação entre as escolas de formação inicial e os sistemas de ensino, de modo a assegurar-lhes a indispensável preparação profissional. (BRASIL, 2001, p. 10).

Nas Diretrizes Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (Resolução CNE/CP nº 1/2002) “temos análises que reforçam a necessidade de preparar os professores para atuar de modo a atender a diversidade” (VITALINO; MANZINI, 2010, p. 54). O artigo 2º expressa

que “os cursos devem visar a preparação do professor para o acolhimento e o trato da diversidade” e o 6º recomenda que “os currículos dos cursos de licenciatura contemplem conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais” (BRASIL, 2002, p. 1; 3).

Em 2008 é divulgado a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva enfatizando o Atendimento Educacional Especializado – AEE. Visando à implementação dessa política é aprovado o Decreto nº 6.571/2008 revogado pelo Decreto nº 7.611/2011, que dispõe sobre a Educação Especial, o AEE e dá outras providências. O artigo 5º desse decreto 2º parágrafo inciso III e IV aborda sobre a formação continuada dos professores, gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2008).

Entretanto, estudos demonstram que, após 20 anos, a *Portaria nº 1.793/1994* não foi operacionalizada no rol das disciplinas que compõem a grade curricular dos cursos de graduação e pós-graduação das IES. Santos e Carmo (1999 apud SANTOS, 2013) desenvolveram, nos anos de 1997 e 1998, um estudo cujo objetivo foi conhecer as condições materiais, humanas e pedagógicas oferecidas pela Universidade Federal de Uberlândia – UFU para que os acadêmicos com deficiência física e visual, ingressantes em seus diferentes cursos de graduação, pudessem integralizar os créditos exigidos. Os resultados dessa pesquisa permitiram verificar que, dos 28 cursos de graduação oferecidos na época, apenas dois ofereciam disciplinas que tratavam de conteúdos relativos às pessoas com deficiência, totalizando seis disciplinas (duas obrigatórias e quatro optativas), num universo de 1.473 disciplinas (1.273 obrigatórias e 200 optativas).

Nessa mesma perspectiva, Chacon (2001) realizou um estudo, no qual analisou as grades curriculares dos cursos de Pedagogia e Psicologia das universidades federais de todo o Brasil e das estaduais e particulares dos Estados de São Paulo e Mato Grosso, bem como suas respectivas ementas e/ou conteúdos. “A pesquisa mostrou que, dos 58 cursos de Pedagogia e Psicologia, apenas 13 apresentaram alterações na grade curricular, o que significa uma quantidade de cursos muito baixa, pois equivale a 22,5% do total de cursos estudados” (CHACON, 2001 apud MOREIRA, 2005, p. 38).

Silva (2009) analisou os currículos dos cursos de licenciatura em: Ciências Biológicas, Geografia, História, Letras, Matemática, Pedagogia e dos programas de pós-graduação *stricto sensu* nas referidas áreas e/ou equivalentes, oferecidos pela UFG, Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, UFU e Universidade de Brasília UnB, buscando compreender a inserção da temática

das pessoas com deficiência. Identificou que 13 cursos (45%) apresentaram em seus currículos a presença da discussão sobre educação inclusiva e/ou educação especial e 16 (55%) não abordaram a temática. Dos que abordaram a temática, a discussão aconteceu em disciplinas de natureza obrigatória (46% das disciplinas), envolvendo, assim, todos os estudantes do curso e 54% são optativas.

Como aponta Menicucci (2007, p. 3), a legislação brasileira “contém um marco legal bastante avançado em termos da garantia e direitos às pessoas com deficiência, embora muito ainda se encontre no campo das letras e não no âmbito da sua concretização”.

De modo geral, em nenhum dos documentos analisados, encontramos discussões sobre a necessidade da formação de professores da Educação Superior para responderem as exigências desse contexto educacional atual, bem como orientações para a ação docente para com os discentes universitários com deficiência. A Universidade nesses documentos é chamada apenas a “desempenhar um importante papel consultivo na elaboração de serviços educativos especiais, principalmente com relação à pesquisa, à avaliação, à preparação de formadores de professores e à elaboração de programas e materiais pedagógicos” (BRASIL, 1994, p. 37-38).

Entretanto, mesmo a universidade sendo mobilizada para auxiliar nas reformas educacionais para os outros níveis de ensino, os estudos evidenciam a existência de uma série de barreiras arquitetônicas, de comunicação e de informação, de transporte, de ajudas técnicas, de formação de professores, didático-pedagógica, curricular e atitudinais no contexto universitário que não garantem as condições básicas de acessibilidade para garantir a permanência e o sucesso das pessoas com deficiência (SANTOS, 2013).

### **3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS**

Dos seis sujeitos que participaram do estudo quatro são do gênero feminino e um masculino, dois são formados em Pedagogia (Pamela e Anna), uma em Letras (Adriana) e três em Educação Física (André, Daniela e Izabela). Os nomes são fictícios visando preservar a identidade dos entrevistados. O tempo de atuação na Educação superior varia de 05 a 22 anos, sendo que três docentes possuem mestrados e três doutorados.

Na primeira questão perguntamos sobre a formação profissional dos participantes (graduação e pós-graduação) se havia alguma disciplina voltada para as questões da inclusão escolar, mais especificamente dos alunos com

deficiência. Todos os professores do curso de Educação Física disseram ter uma disciplina específica para esse público na graduação. a Daniela mencionou uma disciplina no mestrado e a Izabela disse que a discussão da inclusão apareceu como um eixo em algumas disciplinas. Dois professores de pedagogia não tiveram a disciplina e Anna fez a disciplina como Núcleo Livre na graduação e Especialização em Neuropedagogia e Psicanálise que possibilitou a discussão sobre essa temática.

A pesquisa de Chacon (2001 apud MOREIRA, 2005) mostrou a análise das grades curriculares dos cursos de Pedagogia e apontou que apenas 13 oferecem disciplinas que discutem temáticas voltadas para as pessoas com deficiência, diversidade. A questão do Núcleo Livre está condicionada aos interesses individuais dos discentes e a disponibilidade do docente em oferecer a disciplina regularmente.

Conforme Silva (2009) procurarão cursá-la apenas aqueles que já tiveram algum contato ou interesse subjacente a disciplina.

*Assim, restringe a formação e informações importantes a um pequeno grupo que, por motivos diversos, já possuíam algum contato com a temática. A grande maioria que, também, tornar-se-á professor (a) e, na sua vida cotidiana, em sala de aula, irá demandar de conhecimentos elementares desta questão não os terá, nem mesmo, orientações de onde encontrá-los. Sendo esta uma demanda transferida para a sua formação continuada. (SILVA, 2009, p. 188-189, grifos nossos).*

Já em relação à graduação em Educação Física, a disciplina Educação Física Adaptada surgiu oficialmente nos currículos dos cursos por meio da Resolução 03/87.

Na questão dois perguntamos aos participantes se a formação lhe deu suporte para sua atuação como docente, visando formar os professores para atuar na Educação Básica à luz das políticas públicas de inclusão escolar dos alunos com deficiência. Dois professores do curso de Pedagogia disseram que não. A professora Pamela destaca que na década de 80 havia uma preocupação muito forte com a questão da inclusão escolar na perspectiva da classe trabalhadora. A Professora Anna considerando o seu interesse pela temática fez o Estágio Curricular Supervisionado em uma escola referência (época de transição de regular para inclusiva) com uma professora que estudava e pesquisava sobre o assunto. Defendeu o Trabalho de Conclusão de Curso nessa área. Toda essa experiência e vivência possibilita ela propiciar momentos de reflexões e debates

sobre a temática nas disciplinas que ministram.

Os três professores do curso de Educação Física disseram que sim. O professor André disse que foi de forma superficial, “rasteira”. “O que me leva a me aproximar do tema são razões, pessoais, por ter um filho deficiente” (ANDRÉ, 2014). Tanto a professora Daniela quanto a Izabela disseram que tiveram uma fundamentação básica que permite buscar o conhecimento quando tem necessidade, apesar de não ter domínio no conteúdo específico da área da Educação Especial. Destacamos um trecho interessante da fala da professora Izabela “Acho que em especial é essa disposição para pensar esse outro, esse diferente [...]” (IZABELA, 2014).

Na questão três indagamos se eles participaram de algum evento e/ou curso de capacitação/qualificação sobre a temática voltada para as questões que envolvem a inclusão escolar e as pessoas com deficiência e em caso afirmativo a contribuição desses eventos para a organização do seu trabalho pedagógico (disciplinas e/ou PIBID) visando a formação do professor para atuar na Educação Básica com esse grupo de alunos. Dos seis professores dois até hoje não participaram, a professora Adriana ressalta que não estuda essa área e que “não é uma área que inclusive me atrai”. Dois professores participaram de eventos específicos (Daniela e Izabela) e dois de Grupos de Trabalhos Temáticos – GTTs ( André e Anna). Os que participaram disseram que os eventos contribuíram para repensar a organização de suas aulas e do PIBID de modo a garantir a discussão dessa temática na Universidade desde a acessibilidade arquitetônica dos ambientes escolares, bem como a construção de metodologias para trabalhar com esses alunos na escola.

Considerando a questão dois e três as respostas das professoras Adriana e Pamela vão ao encontro dos estudos de Silva (2009). Segundo esta autora a presença e/ou a ausência no interior das instituições e, por conseguinte, de seus cursos, de professores que possuem interesse acadêmico na área da educação especial e/ou inclusiva, seja um elemento chave para a inserção da discussão da temática da inclusão escolar dos alunos com deficiência e da diversidade.

Neste desenho, cabe apenas ao professor que é pesquisador e/ou possui inserção na área a responsabilidade em desenvolver um trabalho acadêmico com a mesma, **isentando os demais de também se envolverem, aprenderem e de compreenderem suas demandas para promoção coletiva de um trabalho que de fato vise à inclusão educacional dos egressos dos cursos.** (SILVA, 2009, 220, grifos nossos).

Perguntamos sobre os saberes e práticas colocados em ação no contexto educacional (disciplinas e/ou PIBID) visando a formação do professor para atuar na Educação Básica na perspectiva da inclusão escolar, mais especificamente dos alunos com deficiência. Dos seis professores uma respondeu nenhuma (Adriana), a professora Pamela tem trabalhado com os alunos a perspectiva das relações de conflito e contradição entre as classes sociais e o direito dessa classe ao acesso ao conhecimento. E aponta que em relação “[...] a deficiência especificamente eu não me sinto autorizada a trabalhar com este conteúdo na medida em que eu não aprofundo, não tenho pesquisa, não tenho estudos realizados nessa área, o que eu conheço, e o que eu vejo nas escolas e que eu acompanho nas escolas de ensino fundamental são as dificuldades que as professoras tem em lidar com crianças que tem deficiência, nem eu mesma sei apontar, ou seja, tenho dificuldade de trazer essas questões, de ter uma posição afirmativa em relação ao que seja trabalhar com criança com deficiência na medida em que eu não tenho conteúdo específico nessa área”. (Pamela).

Baraúna e Silva (2007) discutem que muitas vezes o professor universitário não se mostra preparado para resolver e buscar soluções pedagógicas quando se encontra diante de problemáticas no cotidiano de sala de aula. Trazemos essa citação considerando que em uma aula de estágio supervisionado a professora Pamela juntamente com os alunos graduandos em formação presenciam as dificuldades das professoras da educação básica em lidar com os alunos com deficiência e por ela não ter autoridade no assunto essas questões conforme a própria professora deixa claro não fazem parte das reflexões e debates de sua disciplina. O estágio é a oportunidade de intervenção, reflexão e levantamento de problema.

A professora Anna trabalha com projetos, tanto estagio da educação infantil como fundamental.

A professora Daniela e o professor André aponta que um dos saberes necessário é a sensibilização, o pensar o outro, que o outro tem especificidades. “*Quebrar com a falta de coragem em lidar com a pessoa com deficiência*” (Daniela, 20014).

No estudo de Vitalino e Manzini (2010, p. 83) o estágio é apresentado como uma oportunidade do futuro professor lidar melhor com suas emoções e crenças sobre as deficiências. “Muitos pesquisadores também avaliam que a inclusão do aluno com NEE não esbarra apenas com competência pedagógica do professor, ela envolve as concepções de homem e seus medos inconscientes perante sua própria fragilidade, enfim, aspectos sociais”.

Segundo a Professora Izabela os saberes que tem sido mobilizados no PIBID é a formação teórica, como Coletivo de Autores, leituras no campo da pesquisa

participante, da pesquisa-ação tendo em vista a questão da intervenção com problemáticas educacionais. A professora ressalta que

*“[...] nós hoje temos algumas pesquisas dos bolsistas PIBID relacionadas a esses problemas encontrados no cotidiano da escola, então nós temos uma pesquisa de um bolsista que está investigando a questão de gênero e sexualidade na escola com a pesquisa-ação [...] nós temos dois trabalhando na questão de raça e de etnia, mas em especial com relação a lei, que coloca a questão da demanda da história e cultura afro brasileira e agora com o ingresso de alguns bolsistas que são do projeto de extensão em basquetebol em cadeira de rodas [...] eu coloquei como [...] uma oficina com essa temática do deficiente que a ideia de fazer com que os outros alunos pensassem ou passassem por um percurso de identificação com a deficiência eu pedi para que eles tentassem trazer uma reflexão dessa oficina e colocar, sistematizar como um relato de experiência, enfim então a gente tem buscado dar conta desses saberes que eles tem esse percurso de formação teórica mas que dê conta desse fato específico então, eu vou reforçar, a gente ainda não fez nenhuma leitura específica, por exemplo, a dança com deficiente, mas a ideia de como começa a discussão mais geral ela consegue deixar os alunos mais sensíveis para perceber como que eles tem que pensar essa questão da inclusão. Alguns alunos do PIBID hoje são alunos da disciplina de Educação Física adaptada e então quando tem alguma discussão específica como surgiu no caso há duas semanas a gente tem também buscado pedir para que eles tragam reflexões do que eles estão vendo”.*

A professora cita outras experiências interessantes desenvolvidas no PIBID, como, por exemplo, uma festa junina, na qual a professora de apoio que é formada em Educação Física conseguiu incluir alunos com diversas deficiências.

Entendemos que se o ponto de partida são as diferenças, os saberes serão construídos na relação entre os sujeitos que formam o coletivo do contexto educacional que atua, tendo em vista que “atravessamos culturas dentro de nós mesmos e é nesse sentido que somos a diferença e não os outros” (LORO, 2000).

Perguntamos como os participantes organizam o seu trabalho pedagógico (disciplinas e/ou PIBID) (conteúdo, objetivo, metodologia, avaliação, etc) visando formar os professores para atuar na Educação Básica. Tanto a professora Pamela quanto a Adriana disseram que o trabalho pedagógico não traz essa especificidade. A professora Anna diz que o estágio na Educação Infantil tem um primeiro momento de discussão teórica e utiliza o RCNEI para trazer as discussões sobre as diferenças.

*“[...] a gente primeiro faz essa discussão, do que que é estágio, o que que é o campo de estagio, o que que é tornar-se professor, quais são as dificuldades*

*de se pensar nessas questões, e a gente trabalha as questões da infância, pensar nessa criança de 0 a 6 anos e depois a gente trabalha também a questão de organização do trabalho pedagógico mesmo. (Anna)*

Segundo o Professor André primeiro os alunos realizam a análise de conjuntura do campo de estágio e no roteiro dessa análise já existem algumas questões sobre os alunos com deficiência e o espaço físico e as questões pedagógicas para atendê-los e no planejamento incluem atividades adaptadas para crianças sem deficiência.

Conforme a professora Izabela o objetivo tem a ver com o realizar os objetivos gerais específicos do projeto de área do PIBID.

*“Tem esse objetivo no projeto que é trabalhar os conteúdos que estão apontados no currículo do estado, mas de uma forma dialogada com as pedagogias críticas em Educação Física, [...] trabalhando com dança e manifestações culturais, e a gente, pelo tempo pedagógico a gente tem conseguido trabalhar as danças de matriz, maculelê, passa pela capoeira e a gente tenta chegar na congada por conta de ser um universo também de Catalão, passamos pela ginástica geral na ideia deles construírem uma coreografia, de criarem a ginástica geral tem um conceito de inclusão que é imanente a ela [...]”.*

A professora Daniela aponta que o campo de atuação do estágio é a Escola Especial e a Educação Infantil. E mesmo na Educação Infantil considera a possibilidade de encontrar alunos com deficiência. Nesse sentido, são utilizados vários textos para suscitar a reflexão e o debate, bem como são realizadas várias atividades buscando promover a preparação desses alunos. Além disso, tem um roteiro de análise de conjuntura semelhante ao do professor André, no qual são abordados questões sobre as pessoas com deficiência.

Por fim, questionamos se na opinião dos participantes, tendo em vista o discurso da inclusão escolar, no contexto da Educação Básica é possível ensinar a turma toda. Caso a resposta seja afirmativa, quais são os saberes e as práticas necessárias para a formação do professor que irá atuar na Educação Básica visando a aprendizagem e a participação do aluno.

Dos seis professores, quatro disseram que não (Pamela, Adriana, Izabela e André), um disse que sim (Daniela) e um disse que depende (Anna). Segundo Anna alguns professores vão conseguir e cita exemplo de uma aula de Educação Física. Outros não. *“Não tem professores que não vão conseguir nem com alunos especiais nem com alunos normais, então eu acho que isso vai de espaço para espaço, dedicação para dedicação, de formação para formação também”* (Anna).

A professora Izabela e Pamela justifica o não em relação aos próprios problemas da inclusão, número de alunos por sala, formação dos professores,

acessibilidade da escola/universidade dentre outros.

Tanto o professor André quanto a professora Izabela ressalta a questão da atitude com um dos saberes a ser trabalhados na formação dos alunos, da sensibilização. Izabela cita como exemplo trabalhar a sensibilização e a mudança de atitude articulando com o campo da arte como é demonstrado no filme “Como estrelas na terra toda, criança é especial”. Segundo a professora os alunos do PIBID

*“[...] perceberam quanto que uma educação fria, distante, muito voltada para o resultado, ela não consegue dar conta de incluir aquele menino, que no caso é disléxico, e que o professor de arte por conta de uma atenção de um cuidado da especificidade do trabalho dele, de fazer, esse professor que chega no aluno com a linguagem no caso daquele filme, daquela possível experiência com a linguagem artística, e como o filme ele é um filme de mimes, de dedicação, [...] então eu tenho percebido que saberes necessário tem a ver com essa reflexão, que a questão da filosofia fundamental, a questão da arte, porque ela dá aquele insight” (Izabela).*

*“Sensibilidade, para lidar com o tema, porque é necessário ser sensível. Como eu percebi nos tratamentos do meu filho, quer dizer, nunca tive uma vivência tão intensa com a deficiência depois do nascimento do [...] A escola dele também é interessante, toda atividade corporal ele tá envolvido, de uma forma adaptada, a professora ajudando a carregar ele para chutar a bola, ou a colega dando a mão pra ele conseguir fazer alguma atividade, ou ele no andador desenvolvendo atividade, mas a educação física não é excludente, isso reforça a ideia que você tinha colocado, será que a gente tá formando professores com essa perspectiva? As duas professoras dele da educação física são ex-alunas aqui, e alunas de referência, que estudavam, se dedicavam ao curso, e as duas tem assim muito claro a propósito delas de incluir o Francisco nas atividades, então eu percebo isso no trabalho delas, e acho que isso é resultado de uma experiência vivida aqui na universidade” (André).*

Para Anna os saberes importantes são as questões políticas e históricas. Destaca ainda

*“ [...] as questões emocionais que envolvem a criança, questões cognitivas que podem estar relacionadas à aprendizagem e as questões emocionais que vão estar relacionadas ao meio que a criança vive eu acho que são questões importantes, e indiscutivelmente a formação do professores mesmo, de pensar a didática, pensar a prática, de organizar o meu trabalho pedagógico de pensar que o professor que não planeja ele não sabe pra onde ele vai, não sabe por onde ele navega então ele vai se perder. Então eu acho que são os saberes importantes para um professor sair com uma formação adequada”.*

A professora Daniela ressalta que a primeira questão a ser superada é a ideia de estarmos preparados.

*“nós temos que estudar nos qualificar para pensar e se s ujeito com deficiência, mas nós nunca vamos tem uma fórmula, uma competência para tirar da cartola quando a gente encontrar com ele, nós vamos ter que olhar para esse sujeito, analisar, avaliar e fazer uma proposta para ele dentro do grupo, dentro da turma, e também essa proposta ela tem que envolver a relação que a turma vai ter com essa pessoa, aí sim eu acredito que é possível educar tanto a turma, acredito que é valiosíssimo para uma turma ter uma pessoa com deficiência [...] é uma experiência riquíssima e daí eu entendo que não há prejuízo algum em ter um aluno com deficiência em uma sala, ao contrário é um experiência riquíssima de vida inclusive para os demais, para os colegas e para esses sujeito com deficiência é fundamental que ele conviva com pessoas que tenha outras capacidades diferentes da dele”* (Daniela).

Sobre essa fala da Daniela, os professores sempre se declaram despreparados para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência, mas pouco se questiona acerca da influência do tradicionalismo da prática pedagógica sobre os elevados índices de fracasso escolar dos alunos, mesmo dos sem deficiência (EDLER CARVALHO, 2011).

No que se refere aos Programas de Ensino analisados apenas o da Professora Daniela do Curso de Educação Física aponta discussões sobre a temática da diversidade e da inclusão/exclusão das pessoas com deficiência. Além disso, um dos campos do estágio é uma escola especial.

## 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

De modo geral, verificamos que sempre depende do interesse do professor pela temática para ele buscar ampliar o seu conhecimento na área.

Nesse sentido, sugerimos que os docentes que atuam no Pibid e nos Estágios Curriculares, que não tenham formação na temática sobre a deficiência e a diversidade, considerando que fazem a mediação do aluno graduando com a escola sejam assessorados pelos professores do departamento que atuam na área da Educação Especial para ampliarem seus conhecimentos. Pode servir para possibilitar maior discussão entre os docentes, trocas de conhecimentos, experiências e opiniões (VITALINO; MANZINI, 2010).

## **Title: Labour Organization Of Educational Teaching In Higher Education And School Inclusion Of Students With Disabilities In Basic Education**

### **Abstract**

Studies conducted with the teachers that work in Elementary Education with students with disabilities reveal unprepared to deal with this audience of Special Education. This research analyzes the formation and organization of the pedagogical practice of teaching in Higher Education teacher trainer to act in the Basic Education the light of the basic policies of school inclusion of students with disabilities Education. For this, we have used two types of designs, i. e., the documentary and the field of critical-descriptive one. The universe of the study comprised the effective teachers in Course of Physical Education and Pedagogy Catalan Regional / UFG, involving six teachers who work with the discipline of Supervised and coordinators Program Institutional of the teaching Scholarship – PIBID, through semi-structured interviews and analyzes of their content. We hope this study further discussions regarding this topic as well as broaden the discussion of the processes of knowledge production in this area, thus trying assist administrators of Brazilian Universities in making policy decisions on the subject .

**Keywords:** Teacher Education; Higher Education; School Inclusion.

## REFERÊNCIAS

- BARAÚNA, S. M.; SILVA, V. A. Saberes e formação pedagógica: pensando a prática da docência universitária. In: FONSECA, S. G. (Org.). **Currículos, saberes e culturas Escolares**. Campinas, SP, Alínea, 2007.
- BRASIL. Resolução CNE/CP n. 1 de 18 de fevereiro de 2002. Institui **Diretrizes Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf)>. Acesso: 30 jul. 2014.
- \_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Parecer CP n.009/01. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Brasília, 08 de maio de 2001.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Deficiente (CORDE), e da Secretaria de Educação Especial/MEC (SESP). **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, 1994.
- COSTA, A. S. F.; SAMPAIO, I. M. A construção da identidade docente no ensino superior e os desafios educacionais no mundo globalizado. In: II SIMPÓSIO INTERNACIONAL O ESTADO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO TEMPO PRESENTE. 2007. Uberlândia, MG. **Anais...** Uberlândia: FACED Linha de Políticas e Gestão da Educação/UFU, 2007.
- EDLER CARVALHO, R. **Educação inclusiva: com os pingos nos "is"**. 8. Ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.
- LORO, G. L. Segredos e mentiras do currículo: Sexualidade e gênero nas práticas escolares. In: \_\_\_\_\_. **Currículo, gênero e sexualidade**. Porto: Porto Editora, 2000. p. 37-57.
- MASETTO, M. (org.). **Docência na universidade**. Campinas: Papirus, 1998.
- MENICUCCI, M. do. C. Núcleo de apoio à inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais – PUC minas. In: II ENCONTRO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR INCLUSIVAS. 2007. **Anais Eletrônicos...** Belo Horizonte: PUC, 2007.
- MOREIRA, L. C. In(ex)clusão na universidade: o aluno com necessidades educacionais especiais em questão. **Revista de Educação Especial**, Santa Maria, n. 25, p. 37-47, 2005.
- SANTOS, C. da. S. **Políticas de acesso e permanência de alunos com deficiência em universidades brasileiras e portuguesas**. 375f. 2013. Tese (Doutorado em Educação), PPGED/FACED/UFU, Uberlândia –MG, 2013.
- SILVA, L. C. da. **Políticas públicas e formação de professores: vozes e vieses da educação inclusiva**. 2009. 251. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009.
- TRIVIÑOS, A.N. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em Educação**. São Paulo: Atlas, 1987.
- VITALINO, C. R.; MANZINI, E. J. A formação inicial de professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. In: \_\_\_\_\_. (Org.) **Formação de professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. Londrina: EDUEL, 2010. p. 49-112.



Coletânea Interdisciplinar em Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação - Vol. 2

# **PARTE III**

## **LETRAS E LINGUÍSTICA**

SÃO PAULO  
2015

# 20

## CAPÍTULO

### **ESTUDOS LEXICAIS EM FONTES ORAIS E MANUSCRITAS**

Bernardo, Jozimar Luciovanio <sup>1\*</sup>; Pires, Maria Gabriela Gomes <sup>2</sup>; Paula, Maria Helena de <sup>3</sup>

<sup>1</sup> Universidade Federal de Goiás / Mestrando em Estudos da Linguagem – Regional Catalão

<sup>2</sup> Universidade Federal de Goiás / Mestranda em Estudos da Linguagem – Regional Catalão

<sup>3</sup> Universidade Federal de Goiás / Professora do Mestrado em Estudos da Linguagem – Regional Catalão

\* email: jozimarbernardo@yahoo.com.br

## **RESUMO**

Este trabalho apresenta algumas discussões teóricas acerca das contribuições de fontes manuscritas e orais para os estudos linguísticos que primam pelo viés lexical. Tais fontes possuem suas particularidades materiais e são, em determinadas etapas, formadas e tratadas de modo variado. Apesar das dissonâncias, ambas fornecem um arcabouço léxico que reflete o repositório mais dinâmico das configurações culturais de uma comunidade linguística. Posto isto, este artigo intenta apresentar premissas que justifiquem a importância da análise dessas fontes para os estudos da linguagem. Abordamos, também, no decorrer do texto, as metodologias

específicas para o acesso, composição do *corpus* e edição de cada material. As fontes manuscritas exigem a autorização do responsável do arquivo, o recorte sincrônico e a edição do material para torná-lo inteligível aos leitores contemporâneos. O trabalho com fontes orais demanda a formalização ética para a posterior formação do acervo das entrevistas e a elaboração de chaves para transcrição do material gravado. Ambos os métodos viabilizam o manuseio e a observação de dados para os estudos lexicais, bem como em outros níveis de análise linguística.

**Palavras-chave:** Léxico; manuscrito; fonte oral.

Revisado pela orientadora Maria Helena de Paula, contato: mhpcat@gmail.com

## 1. INTRODUÇÃO

Todo o acervo cultural que abrange do aspecto social a sentidos, ações, crenças, hábitos, objetos etc. de uma determinada sociedade é representado simbolicamente no (e pelo) léxico da sua língua. Dessa forma, um indivíduo, quando se comunica verbalmente e/ou caligraficamente, expressa as suas dinâmicas sócio-histórico-culturais no uso do sistema de categorias lexicais componentes de todo o universo conceptual de uma língua natural.

Nessa perspectiva, o presente artigo tem como desiderato apresentar algumas possibilidades de investigação das fontes manuscritas e orais pelo viés lexical, de modo a dar relevo à língua em indúbia relação com a cultura. Ambos os registros, oral e escrito, são significativamente representativos do uso corrente de uma língua e, por conseguinte, do universo abrangido em todos os âmbitos concretos e abstratos.

O sistema lexical, ou seja, o conjunto vocabular utilizado pelos falantes de uma língua, deposita e acumula todas as representações humanas em convívio social. Nesse prisma, acreditamos que nos traços caligráficos dos documentos manuscritos encontram-se saberes relacionados a práticas e objetos pretéritos, que remontam à sua história. Outrossim, nas narrativas orais jazem memórias de outrora, mantidas, ou não, no decorrer do tempo.

Embasados nessa perspectiva, demonstramos alguns dos variados métodos do trabalho de composição e edição de ambas as fontes. Assim, enseja-se ratificar a importância desses abundantes materiais para os estudos da linguagem. A princípio, fez-se necessário apresentar uma seção sobre as bases teóricas da língua, partindo de alguns princípios de Saussure (1995) para, em posterior, elaborarmos uma seção fundamentada em teóricos de teor lexicológico e, finalmente, abordar os procedimentos de organização e transcrição das fontes orais e escritas.

Ressalvamos que estas últimas sessões apresentam os principais métodos utilizados por pesquisadores do sudeste goiano, especificadamente os do Grupo de Estudos e Pesquisas em História do Português (GEPHPOR), do Departamento de Letras da Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão.

## 2. TEXTOS ORAIS E TEXTOS ESCRITOS: BASES TEÓRICAS

Tendo em vista que a proposta deste artigo se baseia no estudo da língua em duas vias, oral e escrita, é conveniente trazer à baila algumas explicações teóricas que cercam tais conceitos. Partimos, a princípio, da teoria linguística estrutural

de Saussure (1995), que define o signo linguístico como a união interdependente de duas facetas, o significante (imagem acústica) e o significado (conceito). Destarte, corroboramos que a língua pode ser concebida como um sistema de signos linguísticos (léxico) e suas possibilidades combinatórias (gramática) disponíveis aos falantes de uma sociedade e existente, em completude, na memória coletiva (COELHO, 2006).

Nessa linha de pensamento, há de se destacar com maior rigor a dicotomia saussuriana, *langue/parole*. A língua (*langue*) corresponde ao sistema de signos supracitado, ela é o produto social da linguagem e, ao mesmo tempo, um acervo de signos configurados convencionalmente (SAUSSURE, 1995) a partir das necessidades dos indivíduos no processo de cognição do universo e para a comunicação desses indivíduos, ou seja, para o exercício da faculdade da linguagem, através da qual o homem representa o mundo e é representado.

A fala (*parole*) é a atividade do falante, isto é, a concretização da língua pelo indivíduo, num ato único, a partir da organização dos signos linguísticos disponíveis (COELHO, 2006). Em ampla perspectiva, a fala é o componente individual da linguagem. Portanto a fala é concreta, é realização e atualização da língua para efeito da comunicação.

Em suma, ao entendermos que os signos linguísticos e as suas possibilidades combinatórias estão armazenados na memória coletiva num plano abstrato, dos falantes de uma língua, e que a realização desse sistema se dá concreta e individualmente por meio da fala, inferimos que a língua está completa na massa, na coletividade, e não no indivíduo.

Nesse íterim, salientamos que a apresentação compartida da dicotomia língua/fala, conquanto possam ser distinguidas por oposição, trata simultaneamente de aspectos imbricados. Consideramos como Coelho (1977, 47-48) que:

Tais aspectos se acham relacionados por uma interdependência necessária. Assim é que não existe língua sem fala, nem esta sem aquela. Para que o indivíduo possa falar, necessariamente deverá ter interiorizado (aprendido) uma língua determinada, e, para interiorizá-la (aprendê-la), necessariamente só o fará através das atividades da fala [...]

Com base nos escritos de Coelho (2006; 1977), inserimos nesse conjunto teórico a noção de *norma*, apresentada por Coseriu (1979 apud Coelho, 2006). Ao discorrer acerca desse assunto, esse autor acrescenta a coercitividade própria da normatização social. Trata-se da força que a sociedade exerce sobre

o indivíduo para que o código linguístico permaneça imutável. Entretanto, Coelho (1977, p. 49) ressalta que o falante não permanece passivo diante disso, pois, “[...] por mais coerciva que seja a sociedade, impondo um comportamento padrão aos seus membros, o indivíduo é sujeito dentro dela, isto é, é nela atuante.”

Devem-se levar em conta, então, a criatividade do falante, a aceitação no grupo linguístico em que se insere e a identificação com os comportamentos (linguísticos) desse grupo, ou seja, com o modo, ou modos possíveis e válidos, de falarem a mesma língua (COELHO, 2006; 1977). Portanto, por norma entende-se o comportamento linguístico consensualmente aceito numa comunidade, demarcado por fatores sociais, históricos, geográficos e culturais. Daí decorrem as variedades sociais (diastráticas) e geográficas (diatópicas) de uma língua.

Coelho (2006, p. 89), compreende que uma língua, além da totalidade do que é armazenado na memória coletiva (memória psíquica), também se constitui “[...] do que se encontra, por outros meios, à disposição deles [dos falantes], memória gráfica e acústica.” A partir dessa compreensão, o autor apresenta que, afora a dicotomia saussuriana, *língua e fala*, e a *norma*, proposta por Coseriu, convém considerar a *competência linguística*, conceito “[...] aproveitado de Chomsky (1975), mas não totalmente coincidente com o elaborado pelo lingüista norte americano” (COELHO, 2006, p. 90).

De modo genérico, a competência linguística é soma do que cada pessoa sabe e utiliza de maneira intuitiva, uma vez que consideramos que um falante sozinho não registra a língua em totalidade, e sim parte do que aprende, retém, domina e utiliza do sistema linguístico (léxico e gramática) à sua disposição (COELHO, 2006).

Por conseguinte, o autor demonstra que a competência linguística pode ser oral e/ou escrita. Sendo a primeira anterior à segunda, posto que um indivíduo desenvolve a sua competência oral na convivência com os outros falantes da mesma língua e, num momento posterior, sobretudo no âmbito escolar, forma a sua competência escrita (COELHO, 2006). Ademais, vale dizer que a fala se mostra anterior à escrita, também, em uma perspectiva histórica, pois, como observa Lyons (1982, p. 25, grifo do autor), ao abordar *língua e fala*, “a **prioridade histórica** da fala sobre a escrita admite pouca margem de dúvida. Não se sabe de nenhuma sociedade humana que exista, ou que tenha existido, em qualquer época, privada da capacidade da fala.”

Nesse sentido, é oportuno tecer algumas considerações acerca da fala e da escrita, ou seja, do texto oral e do texto escrito, respectivamente. Importa compreender, de antemão, que ambas constituem duas modalidades de um mesmo sistema linguístico verbal, e não duas línguas separadas. Paula (2010,

p. 30), ao apresentar questões referentes às fontes para pesquisas linguísticas do português do Brasil, diz que as fontes para tais estudos “[...] estão na linguagem verbal, na modalidade escrita ou na oral, e que não há duas línguas, uma para cada modalidade: oral e escrito são os modos como se manifesta uma determinada língua.”

Para Lyons (1982, p. 24, grifo do autor), esta é uma propriedade importantíssima, ou seja, o fato da língua ser “[...] independente do meio em que os sinais lingüísticos se realizam, diremos que a língua tem a propriedade de passar por uma **transferência de meio**.” Com base nisso, o autor, referindo-se aos estudiosos que tomam a língua oral como mais básica que a escrita, questiona a ideia de supremacia da variedade padrão da língua. Como indício desse equívoco, Lyons (1982) fala da dificuldade que os linguistas encontram para convencer os leigos de que uma variedade não-padrão, assim como a variedade padrão (mais próxima da escrita), tem regularidade e sistematicidade, isto é, possui um conjunto de regras de correção imanentes no uso de seus falantes nativos.

Outro aspecto importante e evidente no ato comunicativo, visto que falamos de transferência de meio, é a admissível distinção entre *canal* e *meio/medium*. A princípio, Coelho (1977, p. 29) compreende por canal “[...] certos aparelhos ou dispositivos que permitem ao remetente construir suas mensagens e ao destinatários recebê-las [...]”. Por exemplo, o aparelho fonador, do qual se vale o remetente para produção da mensagem, e o aparelho auditivo, usado para captação da mensagem pelo destinatário. Em suma, o canal é responsável pelo contato entre os sujeitos da comunicação. Mais adiante, Coelho (1977) ressalva que canal também pode ser compreendido pela *substância* que possibilita a concretização da mensagem e permite o contato material entre remetente e destinatário. A substância é determinada essencialmente pelo canal que se utiliza, isto é, são aspectos intrínsecos.

Assim, Coelho (1977) acrescenta que a substância é chamada de *medium*, ou meio, porquanto medeia os sujeitos da comunicação, concretizando a mensagem e permitindo o contato entre o remetente e o destinatário. Enfim, podemos construir mensagens valendo-nos da substância sonora, como também da substância escrita, afirma o autor. Na intenção de ratificar essa ideia, mencionamos Lyons (1982), segundo o qual:

As noções de meio e canal são, evidentemente, intrinsecamente ligadas, na medida em que as propriedades do meio derivam das propriedades do canal normal de transmissão. Contudo, é importante distinguir as duas noções no que diz respeito à língua.

Tanto a língua escrita como a falada podem ser transmitidas por uma série de canais. Ao usarmos o termo ‘meio’, ao invés de ‘canal’, não estamos atentando para a transmissão de sinais propriamente dita, em determinadas ocasiões, mas para as diferenças funcionais e estruturais sistemáticas entre o que é caracteristicamente escrito e o que é caracteristicamente falado. (LYONS, 1982, p. 30, grifos do autor).

Vale abrir parêntese para justificar que, nessas linhas, estamos tratando especificamente da linguagem verbal, ou seja, da comunicação por intermédio de um sistema de signos linguísticos, haja vista que, no plano da linguagem não-verbal, outros meios, como gestos e imagens, também podem participar do ato comunicativo pela língua e/ou permiti-lo sem o intermédio desta.

Em síntese, compreender este sistema complexo que é a língua, a fim de apresentar uma delimitação (ou uma associação) mais precisa entre língua escrita e língua oral, foi o propósito dessa seção. Nesse sentido, partimos da noção dicotômica *langue/parole*, inserimos o conceito de *norma*, falamos brevemente da *competência linguística* desmembrando-a em *competência escrita* e *competência oral* e completamos com os conceitos intrínsecos de *canal* e *meio*, dos quais depreendemos que a mensagem verbal, construída pelo indivíduo, com base no seu repertório linguístico, em qualquer variedade linguística, pode se concretizar tanto na substância oral como na substância escrita, dependendo fundamentalmente do canal pelo qual é construída.

Assim, retomamos Paula (2010) e reafirmamos que as fontes escritas ou orais, disponíveis aos estudos da linguagem, são duas modalidades de uma mesma língua, por conseguinte, duas formas de realização de um mesmo sistema linguístico.

### 3. ESTUDOS LEXICAIS

Ancorados na perspectiva lexical que o trabalho propõe discutir, nos é necessária a compreensão de algumas discussões e posturas teóricas, da área dos estudos lexicais, que expliquem a relação entre a cultura e a sociedade por intermédio da língua.

A estudiosa Biderman (2001), no clássico estudo sobre “As ciências do léxico”, entende o léxico como um dos três grandes sistemas da língua, aquele que mais nos oportuniza identificar e transformar, mediante atos de categorização e nomeação, as mudanças e as novas (re)criações socioculturais de uma sociedade.

Segundo Vilela (1979), o léxico é o conjunto das unidades léxicas, ou seja, as unidades que correspondem às representações da realidade extralinguística elaboradas pelos processos de nomeação e categorização, ou seja, os aspectos simbólicos do acervo cultural de uma determinada sociedade.

Sendo assim, o léxico é o sistema responsável por nomear e representar tudo o que a sociedade (re)produz, expressando todo esse acervo por meio dos signos linguísticos, que constituem e existem de forma mnemônica ao conjunto de possibilidades de usos na substância oral e escrita de uma sociedade.

Nas proposições de Sapir (1969), as reflexões dos humanos são organizadas pela língua responsável por moldar a maneira de idealizar o mundo objetivo. Assim sendo, cada comunidade de falantes delinea seu vocabulário de acordo com suas necessidades. Vilela (1994) diz que tais conjuntos de palavras são considerados como rótulos que caracterizam a interação cognitiva de dada comunidade.

O léxico está presente em todas as manifestações ideológicas, espirituais, históricas, produções materiais, nas produções tecnológicas, enfim, em tudo que compõe o universo cultural e social das sociedades antigas e modernas. Destarte, “[...] o léxico está prenhe de informações históricas das civilizações, presentes em textos orais e/ou escritos, haja vista que é ele o responsável pela representação do real na língua, intermediando, assim, a relação do homem com o seu meio” (XAVIER, 2012, p. 470).

Ratifica-se, então, que a cultura se manifesta na língua e, especialmente, no léxico, evidenciando a experiência humana acumulada e, particularmente, os traços das práticas culturais e sociais dos inúmeros grupos sociais do passado e do presente.

A realização lexical, manifestada discursivamente ou caligraficamente, revela valores ideológicos e visões de mundo dos sujeitos que os enunciam ou os manuseiam, isto porque, o léxico “[...] é o repositório do saber linguístico e é ainda a janela através da qual um povo vê o mundo.” (VILELA, 1994, p. 6), o sistema responsável por moldar e manifestar a realidade extralinguística de um determinado grupo de falantes.

#### **4. PESQUISAS COM FONTES ORAIS: DELINEAMENTOS METODOLÓGICOS**

Com foco nos estudos de fontes orais, especialmente o estudo lexical, nessa seção, tracejamos alguns procedimentos metodológicos para a delimitação, a composição e a edição de textos orais. Dito de outra forma, trabalhar com

esta modalidade da língua pode requerer um percurso que perpassa pela verificação da pertinência do material a ser coletado, pela formalização do estudo, garantindo-lhe integridade ética (no caso de pesquisas que ainda não disponham de material já constituído), até a composição dos dados, a qual tem na transcrição da língua oral a chave para observação mais aguda e manejo do texto.

O pesquisador que se propõe a estudar fontes orais deve ater-se a alguns fatores que irão garantir a exequibilidade da pesquisa e, logo, a composição de um *corpus* pertinente ao aspecto linguístico que se objetiva descrever e analisar. Dito assim, corroboramos com Paula (2010, p. 29) que “[...] os estudos linguísticos reclamam para si a necessidade de preocupação com o material da pesquisa, que há de trazer o fato efetivamente registrado, não necessariamente o que o pesquisador deseja ou espera encontrar.”

Nesse sentido, faz-se necessária uma pré-análise acurada do *locus*, ou dos *loci*, a partir do qual o estudioso da língua pretende compor seu material de pesquisa, de forma a verificar se os traços culturais dos falantes e seus registros orais estão de acordo com as situações de uso da língua que ele tem por propósito investigar. O caminho inverso, ou seja, planejar a pesquisa com base no material linguístico-cultural que um indivíduo, ou um grupo de indivíduos, apresenta, pode salvaguardar o pesquisador do risco de não-coincidência do material esperado. Assim posto, desenvolvemos adiante alguns procedimentos básicos para pesquisas de fontes orais que se utilizam de entrevistas como recurso de registro do material de análise.

#### 4.1 DELIMITAÇÃO DO CORPUS E FORMALIZAÇÃO DA PESQUISA

Como já esboçamos anteriormente, é prudente que o pesquisador faça a si mesmo alguns questionamentos, com base nas pretensões da sua pesquisa, de maneira que possua uma ideia clara acerca do seu material de estudo. Serão textos que falam sobre o quê? Trata-se de um gênero específico? Qual(is) aspecto(s) da língua oral se pretende analisar? Qual tema, ou temas, são foco do estudo? Em quais situações estes textos são comuns? Estas são algumas perguntas básicas.

Inferimos, então, que importa ao pesquisador: a) delimitar uma área de pesquisa – por exemplo, se pretendemos fazer um estudo lexical sobre o dialeto caipira, obviamente devemos proceder a pesquisa em uma área onde esse dialeto se manifeste; b) definir o perfil dos sujeitos da pesquisa – retomando o exemplo anterior, cabe analisar qual perfil de falante revelará em suas produções orais um léxico que reflita o dialeto caipira, em que sejam recorrentes expressões

e palavras desse dialeto e c) estabelecer contato prévio com área de pesquisa delimitada, para verificar se o material a ser coletado será pertinente ao estudo pretendido – trata-se de um momento para conhecer os pretensos entrevistados, ou as pessoas que facilitem o acesso a estes, e pensar na melhor maneira de abordá-los.

A etapa de formalização do estudo no âmbito do comitê de ética em pesquisa consiste em obter autorização para o registro (gravações de áudio, fotografias etc.) das entrevistas, observando a preservação da identidade dos sujeitos e dos seus dados pessoais, bem como os seus direitos e o esclarecimento de todas as etapas da pesquisa. Conforme elucida Paula (2010, p. 32), “os comitês de ética entendem que se os textos orais dizem respeito à vida ou às experiências dos falantes podem significar risco à sua vida. Por isso, carecem de autorização daqueles cujas falas serão gravadas ou de seus responsáveis.”

Nesse ínterim, estamos falando das circunstâncias em que o pesquisador envolver sujeitos no estudo. No caso de pesquisas que se valem de fontes públicas, isto é, disponibilizadas publicamente, tais como programas de televisão e rádio, Paula (2010) ressalta que, o acesso, na maior parte das vezes, não carece de autorização. A essência desta consideração se aplica tanto às fontes orais, como às escritas.

## 4.2 COMPOSIÇÃO DO CORPUS

Concluídas as etapas supracitadas, para o caso das pesquisas que se servem destes procedimentos, é chegada a hora de iniciar as entrevistas. Nesse momento, previamente, convém observar alguns cuidados básicos, a saber: a) o domínio do equipamento de gravação por parte do entrevistador, a fim de evitar que problemas técnicos impeçam a realização da entrevista e b) uso de um gravador de boa qualidade, que torne a gravação mais nítida e focada na voz do entrevistado, de modo a facilitar o processo de transcrição.

Ao proceder a entrevista, se o pesquisador pretende registrar uma fala espontânea e menos cuidada, é necessário estabelecer um diálogo descontraído e manter o entrevistado o mais confortável possível, de maneira que o entrevistador interfira minimamente na conversa, cabendo-o orientá-la “puxando” os assuntos que lhe interessa tratar. Nas ocasiões de entrevista, sugere-se, também, que se façam anotações com observações, como as reações adversas, gestos, expressões faciais, enfim, de elementos não-verbais que não são registrados nas gravações, mas que podem, de certa forma, contribuir para a análise e interpretação dos dados.

Concluída a entrevista, o pesquisador precisa resguardar o material gravado, armazenando cópias de segurança em locais restritos e protegidos do acesso de terceiros, uma vez que ali constam informações pessoais a serem mantidas em sigilo.

#### 4.3 TRANSCRIÇÃO: EDITANDO DITOS

A esta subseção conferimos maior atenção, posto que tratamos de uma etapa fulcral do estudo de fontes orais. Anteriormente, quando falamos de língua oral e de língua escrita, abordamos, com base em Lyons (1982), que a língua tem a propriedade de transferência de meio. Dito de outra forma, a língua tem condições de passar da modalidade oral para a modalidade escrita e vice-versa. Todavia, compete-nos tecer algumas considerações referentes a isso. Primeiramente, esta transferência não se faz de modo simples e automático.

A título de exemplo, podemos ler em voz alta ou decorar e fazer a leitura de um trecho de um livro e conceber, equivocadamente, que esta produção oralizada configura um texto oral. Impera ressaltar que esta produção caracteriza uma escrita oralizada, e não um texto oral propriamente dito, transposto da modalidade oral para a escrita. De forma invertida, se tomarmos um trecho de uma conversa espontaneamente construída e o transferirmos para a escrita, reorganizando-o e restituindo-o conforme as regras gramaticais que a variedade padrão da língua prescreve, de modo algum obtemos um texto caracteristicamente oral, o que procedemos, nesse intento, foi uma transformação corretiva da modalidade oral para a escrita.

Dessa forma, recuperando Lyons (1982, p. 30), ratificamos que há “[...] diferenças funcionais e estruturais sistemáticas entre o que é caracteristicamente escrito e o que é caracteristicamente falado.” De maneira a complementar esta conjectura, Paula (2010) acresce mais aspectos a serem considerados no processo de edição de fontes escritas e orais. Para a autora,

[...] não apagar a sócio-história manifestada na fonte é mais uma questão a ser considerada na pesquisa, pois não se pode ler e editar, em um manuscrito, por exemplo, um diacrítico, um grafema, uma palavra ou uma expressão, equivocadamente, ou ainda ouvir e editar um texto oral como não fora dito, preenchendo hesitações e pausas [...] (PAULA, 2010, p. 31).

A língua, em sua modalidade oral, apresenta traços que lhe são característicos e que precisam ser observados na transcrição para a modalidade

escrita. Pela perspectiva situacional, depreendemos que a língua oral produz-se num ato espontâneo e menos policiado e, nesse processo, os enunciados se constroem simultâneos à interação dos interlocutores. Diferencia-se, portanto, do processo de escrita, em que o escritor, temporal e espacialmente distanciado do leitor, tem condições de planejar, revisar e corrigir o texto (CASAGRANDE, 2010). Além disso, há que se considerarem, nas construções linguísticas orais, os chamados elementos paralinguísticos. Conforme Trask (2006, p. 223), em seu dicionário de linguagem e linguística, paralinguísticos são “os aspectos não-linguísticos do falar [...] [que] veiculam informações sobre nosso estado de espírito e nossa disposição de momento: se estamos irritados, alegres, nervosos, excitados, impacientes, cansados e assim por diante.”

Estes elementos (gestos, meneios faciais, hesitações, traços prosódicos etc.) funcionam como mecanismos não-verbais característicos da língua oral. Evidenciamos, assim, que o texto oral não se constitui somente por signos linguísticos organizados sistematicamente a partir de um conjunto de possibilidades combinatórias, porquanto lança mão desses recursos paralinguísticos. Dessa maneira, compreendemos que a realização fônica, embora seja imprescindível para tal, não configura sozinha o texto oral (MARCUSCHI, 2002). Não aprofundaremos em discussões sobre o maior ou menor grau de formalidade de alguns gêneros da língua escrita e da língua oral, uma vez que esses aspectos não são, nessa ocasião, essenciais ao nosso propósito.

Até então, inferimos que a língua escrita não é a simples transcrição da língua oral, posto que esta se vale de outros mecanismos, afóra os linguísticos, para a eficácia do ato comunicativo. Podemos, a partir dessa conjectura, concluir que ambas têm seus modos característicos de promover a comunicação. Por exemplo, enquanto a oral se utiliza de hesitações, pausas e outros recursos prosódicos, a escrita se vale de outros mecanismos tradicionais, como os sinais de pontuação e diacríticos, para atingir os mesmos efeitos de marcação prosódica, embora tais recursos não sejam totalmente correspondentes.

Dessas considerações, decorrem os empecilhos (ou estratégias de solução) com os quais o estudioso das fontes orais pode se deparar no momento de transcrever seu material oral, pois, conforme Paula (2010, p. 36) esta é uma etapa “[...] que se caracteriza de modo tão diverso quanto são diversos os enfoques e interesses da pesquisa.” Nesse sentido, compartilhamos da observação de Ramilo e Freitas (2001, p. 1), ao destacarem que “[...] neste tipo de trabalho aparentemente mecânico, quanto maior for o número de lições resolvidas, maior será o sucesso (ou a ilusão de sucesso) do transcritor.”

De modo coerente, somos cientes de que, conquanto vários estudos de fontes orais já tenham sido desenvolvidos, não há ainda um conjunto de procedimentos de composição de *corpus* que seja geral (PAULA, 2010). Ramilo e Freitas (2001) falam de alguns problemas relacionados à prática da transcrição e de métodos diversos para ultrapassá-los. Nesse feito, os autores ilustram uma extensa variedade de procedimentos usados na Europa e no Brasil por diferentes sistemas de transcrição, entre eles o Projeto de Estudo da Norma Linguística Urbana Culta (NURC), expondo as vantagens e desvantagens decorrentes de cada um.

Na trama dessa discussão, Paula (2010, p. 36) reforça que “provavelmente foneticistas e fonólogos consigam normatizar uma chave de transcrição que atenda às suas demandas, mas que podem não ser relevantes para os estudos do léxico, da sintaxe, da morfologia, do discurso.” Entende-se, então, que os procedimentos de transcrição empregados na pesquisa A podem não ser úteis à pesquisa B, a qual carecerá de procedimentos específicos que também podem não ser pertinentes à pesquisa A e assim por diante. Dito assim, a composição de uma chave de transcrição, com normas bem definidas, tem por essência a sua pertinência às pretensões da pesquisa, ou seja, os seus interesses, os aspectos linguísticos e não linguísticos que a análise proposta requer que estejam explícitos na transcrição. Em síntese, no intento de aproximação da fala, o guia de todo o processo de transposição do meio oral para o escrito é o conjunto de normas elaborado pelo pesquisador com base no enfoque do seu estudo.

Por fim, é proveitoso que o pesquisador faça as suas transcrições, pois ele é quem tem condições de saber de informações (informações acessórias e/ou entornos linguísticos) que não foram registradas pelo gravador de áudio e que podem enriquecer a transcrição. Ademais, o fato do próprio entrevistador proceder a transcrição já lhe conduz a uma pré-análise do material, isto é, a uma primeira reflexão acerca do seu *corpus* de análise.

Com o material transcrito, no caso de um estudo que se valha do nível lexical, já há condições de se fazer o levantamento e a inventariação das unidades lexicais do *corpus* (os dados) que servirão de apoio para a análise proposta pelo estudioso no seu projeto de pesquisa.

## 5. PESQUISAS COM FONTES MANUSCRITAS

Como assevera Cardoso (2010), quando pretendemos realizar um estudo histórico ou até mesmo linguístico de uma determinada localidade sem arquivos audiovisuais ou falares conservadas em indivíduos presentes em nossa época

temos que recorrer aos materiais documentais. Deve-se procurar em textos escritos arquivados em acervos oficiais, como Fóruns, Cartórios, Paróquias etc. vestígios que sustentem a pesquisa almejada.

Os textos manuscritos são um dos materiais de estudo linguísticos mais ricos em conhecimento, pois, carregam consigo ao longo dos anos, memórias antepassadas arquivadas em escrita à mão. Esse tipo de *corpus* é o principal objeto dos estudos filológicos, ciência que tem uma das poucas maneiras eficazes de fazer conhecer, valorizar e divulgar a nossa história tendo a língua arquivada manualmente como suporte de trabalho.

A filologia é uma ciência histórica que tem o ensejo de recuperar e fazer conhecer as memórias de comunidades que viveram no passado tendo como apoio de investigação seus registros manuscritos.

Tais conhecimentos condicionados nesse tipo de registro nos permitem compreender e explicar as sociedades que nos antecederam por intermédio da língua arquivada manualmente, isso porque, a língua transcrita nesses materiais carrega valores culturais que foram vigentes na época em uso. Sendo assim, através desses registros linguísticos é possível conhecermos a história de uma determinada língua em suas mais variadas interfaces. Sendo assim, através desses registros linguísticos é possível conhecermos a história de uma determinada língua em suas mais variadas interfaces. Le Goff (1992, p. 477) corrobora ainda mais essa asserção quando explica que o texto é uma memória “onde cresce a história” deixada por uma sociedade para ser analisada e conhecida no presente e no futuro.

Sabendo do propósito filológico em guardar, preservar e difundir o conteúdo dos documentos, Spina (1977) descreve três funções essenciais para a execução do labor filológico, que requer um esforço minucioso e de longo tempo que permitirá uma edição como mais fidelidade.

A primeira função nomeada “função substantiva” exige que o filólogo se detenha em um estudo que procure editar com fidedignidade o ensejo de restituí-lo à sua forma genuína o preparando tecnicamente para publicação. A “função adjetiva” compete o trabalho de identificação paleográfica e, principalmente, codicológica, em que o editor se preocupará em identificar questões autorais, biográficas, datações exatas, avaliações estéticas, entre outros aspectos. A terceira, a “função transcendente”, é quando o editor, por intermédio da edição e/ou manuscrito, realiza um estudo que procura “reconstituir a vida espiritual de um povo ou de uma comunidade em determinada época [...]” (SPINA, 1977, p. 77).

Essa última função pode ser realizada por intermédio de outras ciências, entre elas evidenciamos a linguística pelo viés lexical que permite conhecermos

as perspectivas culturais e ideológicas que se manifestam por intermédio da materialidade linguística manuscrita no documento.

Faz-se mister relatar que o filólogo necessita obter conhecimento em outras áreas, como a literatura, a mitologia, a gramática, a história, a geografia etc., para que o texto seja editado fielmente, tornando o trabalho filológico ainda mais exaustivo e meticuloso, de acordo com Spina,

A explicação do texto, tornando-o inteligível em toda a sua extensão e em todos os seus pormenores, apela evidentemente para disciplinas auxiliares (a literatura, a métrica, a mitologia, a história, a gramática, a geografia, a arqueologia, etc.), a fim de elucidar todos os pontos obscuros do próprio texto (SPINA, 1977, p. 75).

As afirmações acima corroboram a importância de estudos dessa natureza, pois nos fazem conhecer os patrimônios linguísticos locais que remetem à memória e à história da identidade um povo.

## 5.1 COMPOSIÇÃO DO *CORPUS*

Paula (2010) informa que o primeiro passo para se compor um *corpus* manuscrito é reconhecer e identificar sua localidade em acervo para posteriormente, acessá-los. Em instituições públicas e privadas, é bastante comum encontrarmos documentos manuscritos, isso porque, até pouco menos de cem anos, quem detinha a habilidade de escrita eram as pessoas que delas faziam uso frequente em cartórios, em fóruns e paróquias responsáveis pelos trâmites jurídicos da sociedade.

Esses documentos por apresentarem um valor jurídico, possuem em sua gênese um caráter padrão de linguagem e de formatação, que asseguram as informações contidas no material. De acordo com Fachin (2010) os documentos servem como fontes valedouras para estudos filológicos, históricos e linguísticos, pois são manifestações do uso corrente que se faziam da língua escrita e conseqüentemente dos aspectos socioculturais da época que o documento foi exarado.

Se tratando de documentos legais o seu acesso é obtido por uma autorização fornecida pelos responsáveis do arquivo. De acordo com Paula (2010), textos de jornais ou revistas necessitam de licença dos gerenciadores que autorize o acesso, uso e divulgação dos resultados da pesquisa, evitando futuros constrangimentos a respeito de direitos autorais. *Corpora* compostos por documentos judiciais arquivados nos acervos de cartórios e fóruns reclamam autorização do juiz

responsável pela instituição para os futuros acessos, consultas e usos. Paula (2010, p. 31) revela que “para usar acervos públicos, os pesquisadores precisam obedecer às normas próprias deles; não observar esses requisitos pode atrasar e até impedir o bom desempenho ou a execução de um projeto de pesquisa”.

## 5.2 TRANSCRIÇÃO DOS ESCRITOS

Com o intuito de evitar que esses conhecimentos exarados manualmente se percam como memórias que não se deram a conhecer, estudiosos da ciência filológica elaboraram normas de transcrição que assegurem a leitura e o trabalho de pessoas leigas com os traços antigos.

Vários tipos de edições com características próprias e muito distintas existem à disposição do filólogo para serem aplicadas aos seus testemunhos de trabalho. Contudo, antes de se empregar um desses tipos, é necessário que o editor escolha a edição que melhor será proveitosa para a pesquisa que se intenta executar e, principalmente, melhor ao público a quem será destinada a edição. Consoante Cambraia (2005),

A importância de se pensar no público-alvo está no fato de que dificilmente uma mesma edição é adequada para todo tipo de público, pois diferentes são seus interesses. Assim, uma edição que produza particularidades gráficas de um texto quinhentista pode interessar a um linguísta, mas não seria adequada a um público juvenil interessado especialmente no conteúdo do texto, ou seja, na história ali contada (CAMBRAIA, 2005, p. 90).

De acordo com Cambraia (2005), os tipos de edições baseados nas formas de estabelecimentos dos textos são divididos em duas grandes classes. As edições *monotestemunhais*, que se utilizam de apenas um testemunho do texto, abarcam quatro tipos, sendo: a *fac-similar*, a diplomática, a paleográfica e a interpretativa. A segunda grande classe, as edições *politestemunhais*, que confrontam mais de um testemunho, abarca as seguintes edições: a crítica e a genética.

A primeira classe abarca reproduções destinadas a pesquisas de teor histórico, linguístico e outros que se utilizam da interdisciplinaridade que esses textos oferecem. A segunda classe é destinada a estudiosos da crítica textual que trabalham com edições comparativas de mais de um testemunho no objetivo de restituir o texto à sua genuinidade, facilitar a leitura, tornando-o inteligível, além de valorizar e propiciar estudos para a crítica literária que procuram identificar

o testemunho original através das comparações entre os manuscritos (SPINA, 1977). Sabendo disso, essa seção descreve apenas as edições monotestemunhais, visto que o propósito desse texto é demonstrar as edições possíveis de análise lexical.

A primeira edição feita por todos os filólogos, quando iniciam seu trabalho de transcrição após a seleção dos testemunhos, é a edição *fac-similar*, também chamada de reprodução mecânica (SPINA, 1977). Essa edição é feita utilizando procedimentos mecânicos, ou seja, câmeras fotográficas, copiadoras ou *scanners* que reproduzam digital fielmente o original, permitindo ao editor manusear as imagens com total liberdade, preservando o estado de conservação do original que poderia ser danificado durante o estudo, em decorrência das consultas diárias ao *corpus*. Essa edição exige um trabalho esmero do editor, pois, durante a digitalização, devem ser utilizadas obrigatoriamente luvas e máscaras, que visam manter o estado do manuscrito e a saúde do editor, além de cuidados com o equipamento utilizado, por exemplo, o uso de *flash*, que pode danificar o documento secular.

De mão dos fac-símiles, o editor deve escolher a transcrição que melhor atingirá os intuítos da pesquisa, entre essas edições está a diplomática, que tem como fim fazer uma reprodução rigorosamente conservadora de todos os elementos presentes no original, como os sinais abreviativos, os sinais de pontuação, translineação, separação vocabular etc. Cambraia (2005) pontua que a maior vantagem dessa edição em relação à anterior, a fac-símile, é a facilitação de leitura que prescinde ao leitor a árdua tarefa em decifrar os sinais gráficos dos escritos do original. Contudo, essa edição também tem suas desvantagens, pois a maioria dessas edições só são consultadas por especialistas habituados aos traçados desse tipo de escritos, como os sinais abreviativos que exigem um conhecimento especializado, que, certamente, não é dominado pelo grande público.

A edição interpretativa é uma edição modernizada em que são feitas todas interversões necessárias no texto de modernização da linguagem para o entendimento do grande público, por meio de mudanças, como o desenvolvimento das abreviaturas e conjecturas e a uniformização gráfica. Essa edição é destinada às pessoas que se interessam apenas pelo conteúdo histórico do testemunho.

A última edição monotestemunhal a ser apresentada é a chamada, por Cambraia (2005), paleográfica, conhecida também por semidiplomática ou diplomática-interpretativa. Essa edição intenta, de forma mais apurada, realizar uma edição fidedigna do original, porém, com algumas intervenções que facilitem a leitura, realizando mudanças como: as divisões de palavras, o

desdobramento de abreviaturas e, às vezes, a adequação da pontuação, etc.

Em nossas pesquisas realizadas na Regional de Catalão, Unidade Acadêmica Especial de Letras e Linguística, Laboratório de Estudos do Léxico, Filologia e Sociolinguística (LALEFIL) fundamentando-nos nas “Normas para Transcrição de Textos para a História do Português do Brasil”, elaboradas por um grupo de estudiosos da língua em um evento da área em Campos do Jordão-SP, no ano de 1999, e publicadas em Megale e Toledo Neto (2005).

Essas normas de edição asseguram a objetividade do texto, facilitando a leitura e o entendimento do códice por pessoas que não têm facilidade com o tipo de grafia da época, despertando nelas o ensejo de conhecer a formação cultural e social da comunidade e sua formação identitária. Além da objetividade, esse tipo de edição

[...] desenvolve as abreviaturas, marcando em itálico as letras omitidas, à luz de ocorrência plena no próprio documento ou em documentos da época, intervém nos eventuais erros, marcando a intervenção conforme conta 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).

Acreditamos que a análise do texto manuscrito permite o estudo da língua em todos os níveis de análise linguística, principalmente no lexical. O cotejo de textos escritos pertencentes a épocas pretéritas podem traçar a evolução de fatos linguísticos presentes em uma língua e, conseqüentemente, suas informações extralinguísticas.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Perante ao exposto, ficou corroborado o quanto as fontes orais e manuscritas se mostram como profícuos materiais para pesquisas em estudos da linguagem, especialmente, às pesquisas de caráter lexical, visto que, através de métodos que permitam elaborar um inventário de unidades lexicais nomeador da realidade concreta e metafísica de uma determinada comunidade, é possível descrever, analisar e conhecer dados gerais e específicos da sua língua e, subseqüentemente, a sua cultura.

Tal se deve porque, o homem compreende a si e aos outros a partir das alusões aos seus contextos culturais, que podem se fazer presentes tanto nos

textos escritos quanto nas produções orais. É prudente ressaltarmos, também, que estes materiais só podem ser compreendidos plenamente se considerarmos tais memórias como um constructo social de uma determinada cultura.

Uma civilização é estruturada por um tipo de acúmulo resultante da obtenção de conhecimentos que vão sendo produzidos de acordo com as necessidades dos sujeitos em sociedade. Desta feita, é importante que formemos uma consciência do passado histórico, posto que é por meio dele que podemos nos compreender no presente e manter as memórias de nossos antepassados conhecidas. O acesso a esse conhecimento pode se dar mediante métodos como os apresentados nas seções antecedentes. Se no labor filológico pelas fontes escritas encontramos informações acerca do patrimônio cultural arquivadas manuscritamente, do mesmo modo, nas memórias orais, podemos constatar as conservações e aplicações de um determinado bem cultural.

É imperativo elucidar que a filologia não é exclusiva para a edição das fontes manuscritas, pois se na oralidade temos expedientes para compor o texto oral, a partir da sua transposição para o meio escrito, por que não fazer filologia desse texto? Como vimos, o processo de composição e edição dos materiais escritos e orais são parecidos, ainda que em instâncias diferentes. Seja pela lente da máquina fotográfica ou pelo fone do gravador, se entendermos que a filologia é uma maneira de reconstituição do texto, percebemos que, de fato, ela serve a ambas as modalidades de uma língua.

## **Title: Lexical study in oral and handwritten sources**

### **Abstract**

This study presents some discussions on the contributions of oral and handwritten sources for language studies that prioritize the lexical level. These sources have their material particularities and are, at certain stages, composed and processed variously. Despite the dissonances, both provide a lexical patrimony that reflects the most dynamic repository of cultural configurations of a language community. Thus, this article aims to present propositions that justify the importance of the analyzing these sources for the study of language. We also discuss, throughout the text, the specific methodologies for accessing, editing and composition of the corpus of each material. Handwritten fonts require the authorization of the person responsible for the archive, the synchronous phase and the edition of material to make it intelligible to contemporary readers. The work with oral sources demand ethics formalization for subsequent formation of the collection of interviews and the development of keys for transcription of recorded material. Both methods enable the handling and observation of data for lexical studies, as well as at other levels of linguistic analysis.

**Keywords:** Lexicon; Manuscript; Oral source.

## REFERÊNCIAS

- BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. As ciências do léxico. In: OLIVEIRA, Ana Maria Pires Pinto de; ISQUERDO, Aparecida Negri (Orgs.). **As ciências do léxico**: lexicologia, lexicografia, terminologia. 2. ed. v. 1. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2001a. p. 13-22.
- CAMBRAIA, César Nardelli. **Introdução à crítica textual**. Martins Fontes: São Paulo, 2005.
- COELHO, Braz José. **Linguagem**: conceitos básicos. Goiânia: Trilhas Urbanas, 2006.
- COELHO, Braz José. **A comunicação verbal e suas implicações didático-pedagógicas**. 2. ed. Goiânia: UCG, 1977.
- CASAGRANDE, Fernanda Couto Guimarães. Língua falada e língua escrita: uma proposta didática para as aulas de língua portuguesa. In: VIII SEMINÁRIO DE PESQUISA EM CIÊNCIAS HUMANAS, 2010, Londrina. **Anais...** Londrina: EDUEL, 2010. p. 724-736. Disponível em: <[http://www.uel.br/eventos/sepech/sumarios/temas/lingua\\_falada\\_e\\_lingua\\_escrita\\_uma\\_proposta\\_didatica\\_para\\_as\\_aulas\\_de\\_lingua\\_portuguesa.pdf](http://www.uel.br/eventos/sepech/sumarios/temas/lingua_falada_e_lingua_escrita_uma_proposta_didatica_para_as_aulas_de_lingua_portuguesa.pdf)>. Acesso em: 21 mar. 2014.
- CARDOSO, Claudinei Vaz. Marcas de escravidão em documentos manuscritos catalanos. In: PAULA, Maria Helena de, FACHIN, Roberto Marchis (Orgs.). **Percorrendo trilhas filológicas**: estudos para a história da língua portuguesa. Em homenagem a Heitor Megale — in memoriam. Goiânia: FUNAPE/DEPECAC, 2010. p. 15-27. (Coleção Labor).
- FACHIN, Roberto Marchis. A importância do trabalho filológico para os estudos ortográficos da língua portuguesa do século XVII. In: PAULA, Maria Helena de, FACHIN, Roberto Marchis (Orgs.). **Percorrendo trilhas filológicas**: estudos para a história da língua portuguesa. Em homenagem a Heitor Megale — in memoriam. Goiânia: FUNAPE/DEPECAC, 2010. p. 45-56. (Coleção Labor).
- LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. 2 ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1992.
- LYONS, John. Língua e fala. In: \_\_\_\_\_. **Linguagem e linguística**: uma introdução. Tradução de Marilda Winkler Averburg e Clárisse Sieckenius. Rio de Janeiro: Zahar, 1982. P. 24-29.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.
- MEGALE, Heitor; TOLEDO NETO, Sílvio de Almeida (Org.). **Por minha letra e sinal**: documentos do ouro do século XVII. Cotia, SP: Ateliê Editorial/Fapesp, 2005.
- PAULA, Maria Helena de. Notas sobre fontes para estudos linguísticos: esboços de uma discussão. In: PAULA, Maria Helena de, FACHIN, Roberto Marchis (Orgs.). **Percorrendo trilhas filológicas**: estudos para a história da língua portuguesa. Em homenagem a Heitor Megale — in memoriam. Goiânia: FUNAPE/DEPECAC, 2010. p. 29-43. (Coleção Labor).
- RAMILO, Maria Celeste; FREITAS, Tiago. Transcrição ortográfica de textos orais: problemas e perspectivas. In: **Língua portuguesa**: estruturas, usos e contrastes. (Volume comemorativo dos 25 anos do Centro de Linguística da Universidade do Porto). CLUP: Porto, 2001. Disponível em: <<http://www.iltcc.pt/pdf/wpapers/2001-redip-transcricao.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2013.
- SAPIR, Edward. **Linguística como ciência**. [1921]. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1969.
- SPINA, Segismundo. **Introdução à edótica**. São Paulo: Cultrix/ Edusp, 1977.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de lingüística geral**. 20. ed. São Paulo: Cultrix, 1995.

TRASK, Robert Lawrence. **Dicionário de linguagem e linguística**. Tradução de Rodolfo Ilari. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

VILELA, Mário. **Estudos de lexicologia do português**. Coimbra: Livraria Almeida, 1994.

XAVIER, Vanessa Regina Duarte. **Conexões léxico-culturais sobre as minas goianas setecentistas no livro para servir no registro do caminho novo de Parati**. 2012. 580 fls. Tese (Filologia e Língua Portuguesa) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

# 21

## CAPÍTULO

### **INVESTIGAÇÃO DAS ABREVIATURAS EM DOCUMENTOS MANUSCRITOS CATALANOS: LEITURA, EDIÇÃO E COTEJO**

Oliveira-Silva, Maiune de <sup>1\*</sup>; Almeida, Mayara Aparecida Ribeiro de <sup>2</sup>; Paula, Maria Helena de <sup>3</sup>

<sup>1</sup> Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão/ UAELL

<sup>2</sup> Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão/ UAELL

<sup>3</sup> Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão/ UAELL

\* email: maiune20@gmail.com

## **RESUMO**

É significativo o testemunho dos autores que abordam as abreviaturas em documentos manuscritos. Todos são imperiosos em ressaltar sobre as dificuldades de interpretação que elas trazem para o texto do qual fazem parte, contudo, compreendem o quão importante era esse sistema abreviativo para a prática grafológica da época. Nesse estudo, verificamos sobre a escrita desse período contrastando dois *códex* manuscritos, com vistas a entender quais eram os mecanismos de sua produção para a época. Para tanto, embasamo-nos em Megale e Toledo Neto (2005), Costa (2007), Flexor (1991), Acioli (2003), dentre outros, visto que os *corpora*

são documentos manuscritos escrito pela administração da esfera clerical catalana nos oitocentos e revelam detalhes sobre a prática católica nesse período.

**Palavras-chave:** Documentos oitocentistas; Processo de abreviação; Filologia portuguesa.

Revisado pela Orientadora Maria Helena de Paula, contato: mhpcat@gmail.com

Oliveira-Silva, Maiune de; Almeida, Mayara Aparecida Ribeiro de; Paula, Maria Helena de; "INVESTIGAÇÃO DAS ABREVIATURAS EM DOCUMENTOS MANUSCRITOS CATALANOS: LEITURA, EDIÇÃO E COTEJO", p. 361-380 . In: Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação da Regional Catalão (2. : 2014 : Goiás) **Coletânea Interdisciplinar em Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação - Volume 2 : Humanidades e Letras**. Anais [livro eletrônico] / organizado por Adriana Freitas Neves, Idelvone Mendes Ferreira, Maria Helena de Paula, Petrus Henrique Ribeiro dos Anjos. São Paulo: Blucher, 2015. ISBN: 978-85-8039-111-4, DOI 10.5151/9788580391114-V2\_Cap21

## 1. PRIMEIRAS PALAVRAS

Poucos são os estudos que têm se dedicado à investigação das abreviaturas em livros manuscritos do século XIX. Reconhecendo a importância desse sistema para a escrita da época, propomo-nos a perscrutar sobre ele, posto que os itens abreviados de um códice manuscrito, juntamente com outras características inerentes ao texto, configuram um dos maiores problemas para a decifração da sua escrita. Assim, cotejamos os dois códices eclesiásticos para discutirmos sobre semelhanças e divergências dessa técnica de abreviação.

O interesse em estudar essa temática adveio das pesquisas de Iniciação Científica, realizadas entre 2012 e 2013, nas quais estudamos as tipologias abreviadas de um dos códices que servirá como *corpus* para esta pesquisa. Antes de 2013 (e 2014), em que estudamos os processos morfofonológicos realizados pelos escribas que estavam sob a supervisão do pároco Manoel Camelo Pinto, uma vez que as abreviaturas também foram recorrentes, nos motivando a estabelecer o cotejo entre esses dois livros.

Os dois *códex* que hão de alicerçar a pesquisa, foram exarados em anos distintos e por párocos diferentes. O primeiro livro, lavrado entre Maio de 1837 a Setembro de 1838, sob a responsabilidade do vigário encomendado Francisco Xavier Matozo, é composto por cinquenta e dois fólios em *recto* e *retro*. O segundo, escrito entre Dezembro de 1839 e Março de 1842, pelos escribas supervisionados pároco Manoel Camelo Pinto, é constituído por noventa fólios e também manuscrito em *recto* e *verso*, sendo que ambos os párocos foram sacerdotes responsáveis pelos ritos de batismos ocorridos na Paróquia Nossa Senhora Mãe de Deus nesse curto espaço temporal que compreende as décadas finais da primeira metade do século XIX.

## 2. ALGUMAS PALAVRAS SOBRE ABREVIATURAS

Para este estudo, foi feito o cotejo das tipologias de abreviaturas encontradas para averiguar se elas são equivalentes. Posteriormente, procuramos identificar se houve variação no modo de grafar as abreviaturas, com vistas a justificar a ocorrência dessa variação, para, então, lançarmos mão de hipóteses que evidenciem a existência ou não de critérios utilizados no momento de abreviar os grafemas.

Vale dizer que a abreviaturas em documentos manuscritos foram utilizadas em grande escala para economizar espaço no suporte que receberia a escrita e

também o tempo do escriba, uma vez que os materiais usados para a confecção dos manuscritos eram onerosos. Faz-se mister elucidar que as abreviaturas apontam para um padrão de escrita, não necessariamente manuscrita, porque é possível identificar itens abreviados em documentos datiloscritos da mesma época, como, dicionários e gramáticas.

Por isso, acreditamos que as abreviaturas encontradas nos *corpora* em análise foram utilizadas pelos representantes oficiais do catolicismo devido à enorme quantidade de registros de batismo que ficavam sob a responsabilidade dos párocos e que às vezes chegavam a mais de um por dia.

Vários são os aspectos que dificultam a leitura desses documentos, a saber: o peso da tinta, isto é, a escrita borrada ou não devido ao carregamento da tinta na pena, a inabilidade do escriba para manuscruver os assentos, as fronteiras de palavras evidenciadas pelo movimento do pincel, dentre outros.

Desta maneira, ao realizarmos os desdobramentos destes itens abreviados através da edição semidiplomática em disposição justalinear disponível em Megale e Toledo Neto (2005), intencionamos facilitar a leitura do documento para o público que não consegue ler essas informações no original, posto que, como já exposto, as abreviações espelham uma das maiores dificuldades para a leitura de documentos de épocas remanescentes.

### 3. PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Os dois livros foram digitalizados pelos integrantes do projeto “Em busca da memória perdida: estudos sobre a escravidão em Goiás”, em visita à sede da Paróquia Nossa Senhora Mãe de Deus, na Cidade de Catalão, no ano de 2011, que está vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisas em História do Português – GEPHPOR, ambos coordenados pela Professora Doutora Maria Helena de Paula, da Unidade Acadêmica Especial de Letras e Linguística (UAELL) da Universidade Federal de Goiás- Regional Catalão.

Para obter o êxito da pesquisa, após a edição dos documentos em consonância com as normas publicadas em Megale e Toledo Neto (2005), principiamos a seleção e a classificação dos itens abreviados de acordo com os postulados de Acioli (2003), Flexor (1991) e Costa (2007). Os autores retrocitados subsidiaram a compreensão das formas abreviadas, embora o contexto das abreviaturas também propiciasse o entendimento delas.

Faz-se mister ressaltar sobre a importância de cada obra para o entendimento do assunto ora proposto. A leitura da obra de Megale e Toledo Neto (2005) foi importante por promover o conhecimento acerca

da temática abordada nos livros manuscritos, além disso, as normas publicadas por esses autores facultaram entender sobre a maneira de editar esses documentos, posto que a edição não pode ser aleatória.

A edição escolhida para os documentos manuscritos foi a semidiplomática em disposição justalinear, que consiste na reprodução destes respeitando a extensão da linha e o limite da lauda utilizada pelo escriba. No entanto, esse tipo de edição permite que o editor faça algumas intervenções para facilitar o acesso dos leitores que não conseguem compreender o que está no original, por exemplo: inserção explicativa sobre os lapsos do escriba, inserindo esta informação em nota de rodapé, o desdobramento das abreviaturas, desde que se assinalem os itens desenvolvidos – nesse caso, a marcação é feita em itálico para diferenciar da escrita que comparece no fólio, dentre outros.

É necessário também que as intervenções do editor, sejam registradas em nota de rodapé para que na ausência do *fac-símile*, ou seja, não havendo a fotocópia do original, os consulentes saibam identificar que aquela interferência não está reproduzida no documento original (MEGALE; TOLEDO NETO, 2005).

Posteriormente, passamos à leitura das obras teóricas que abordam a temática das abreviaturas. Acioli (2003) problematiza sobre as abreviaturas observando que o uso do sistema abreviativo deve-se principalmente a dois elementos já citados, isto é, economia de espaço no material que receberia a escrita, devido à escassez e o preço dispendioso da matéria-prima. Essa ainda era uma maneira de economizar o tempo do escriba, que tinha que manuscruver vários assentos por dia.

Flexor (1991) faz o desdobramento de itens abreviados tendo como *corpus* manuscritos do período colonial e imperial brasileiro. Embora os manuscritos que compõem o *corpus* deste trabalho estejam situados apenas no período imperial, essa obra facilitou o desenvolvimento dos signos abreviados cujo desdobramento desconhecíamos, além de tornar exequível a categorização das tipologias encontradas.

Com o fito de abarcar todas as tipografias abreviadas nesses documentos, o estudo de Costa (2007) também serviu-nos para que pudéssemos alcançar os objetivos pretendidos, uma vez que ela acrescenta em seu trabalho algumas tipologias não adotadas pelas autoras supracitadas.

É imprescindível trazer à baila o entendimento de Costa (2007) sobre abreviatura para então compreendermos a importância desse aspecto inerente a textos manuscritos que antecedem o surgimento da imprensa. Para a autora, a palavra abreviatura pertence ao étimo grego, cujo teor significa *braqui* (curto) e *graphein* (escrita).

Destarte, acrescenta que “o que se abrevia são sílabas, palavras ou frases de um conjunto escrito, das quais se reduz alguma ou algumas de suas letras” (COSTA, 2007, p. 16). Nesse sentido, faz-se necessário entender que o ato de abreviar uma lexia não é aleatório, haja vista que o uso incorreto pode prejudicar o entendimento de uma mensagem.

Se pensarmos na morfologia da palavra abreviação, ela corresponderia de um modo genérico à ação/ato de abreviar. Logo, a abreviatura seria o processo final da abreviação. Segundo Rocha (2008), esse método é utilizado exclusivamente na escrita, pois é inexequível o uso de abreviaturas na oralidade.

Convém esclarecer que dentro de um contexto é mais fácil entender o sentido da palavra abreviada para que haja seu desdobramento, facultando, ainda, que o editor deduza sobre a razão pela qual o escriba escolheu utilizar uma tipologia em detrimento de outra.

Contudo, o entendimento de uma palavra abreviada não é tão simples. Às vezes, uma abreviatura pode trazer diversas interpretações, ou ainda ocasionar dúvidas no momento de desenvolvê-la. Sobre essa última asserção, Megale e Toledo Neto (2005) asseveram que sempre que isso ocorrer deve-se seguir a forma desenvolvida no manuscrito. Em casos extremos, isto é, quando não há recorrência da palavra abreviada, deve-se grafá-la de acordo com a grafia utilizada no período hodierno.

A prática de abreviar foi bastante utilizada na Roma antiga para a transcrição dos discursos proferidos ao vivo, posto que, neste caso, a escrita deveria acompanhar a velocidade dos enunciados orais. Sabe-se que para a confecção das abreviaturas, baseava-se no sistema braquigráfico latino, entretanto, quando migrado para o português, adquiriu características próprias da língua portuguesa, o que tornou complexa a interpretação da escrita para os profissionais do texto (COSTA, 2007).

Bueno (1963, p. 166) pontua que na Idade Média pensava-se que “as abreviaturas [...] não obedecessem à regra alguma e estivessem dependentes tão só do arbítrio e da fantasia de cada um”. Os primeiros estudos sistematizados sobre esta temática foram estabelecidos por Chassant na obra “Paleografia Crítica”, na qual o autor classifica as abreviaturas em duas espécies: abreviatura por sinal geral, que indica redução do termo abreviado, sem necessariamente, apontar o elemento omitido, e abreviatura por sinais especiais, que indica a supressão de elementos no termo abreviado. A primeira tipologia bifurca-se em duas outras: abreviaturas por suspensão ou apócope, quando faltam os grafemas finais da lexia; por contração ou síncope, quando há a ausência dos grafemas mediais do

vocábulo. A segunda, por sua vez, configura-se pela presença de um sinal posicionado no início, meio ou fim do vocábulo, indicando ausência de elementos (BUENO, 1963).

Atualmente, pode-se dizer que as abreviaturas são utilizadas principalmente no espaço cibernético, com o objetivo de reduzir o tempo de comunicação, atingindo uma quantidade maior de amigos virtuais em um menor espaço de tempo. No entanto, sabe-se que o ocultamento de alguns caracteres nem sempre interfere decisivamente na sintaxe da oração.

O “internetês” tem sido alvo de críticas por provocar transgressões na língua portuguesa, porquanto leva-se em consideração a pronúncia e eliminam-se os acentos que marcam a tonicidade das palavras. Sobre essa assertiva, Higounet (2003, p. 170) assevera que as abreviaturas utilizadas no espaço virtual ou no real “encontram suas razões, como outrora, no ganho de tempo e em uma certa economia, não de papel ou de espaço, mas derivada dos hábitos de preguiça mental”.

A isso o autor acrescenta que: “o uso de abreviações na escrita corrente, seja em notas pessoais, seja na correspondência, não corresponde mais a regras gerais. Uma pesquisa mostraria logo que a suspensão e a contração são os dois modos mais frequentemente utilizados” (HIGOUNET, 2003, p. 170). Não discordamos dos postulados teóricos do autor supracitado, vez que as abreviaturas por contração ou síncope foram os casos mais recorrentes em um dos códices.

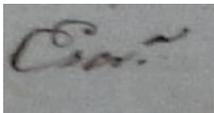
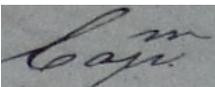
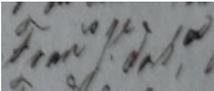
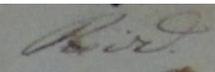
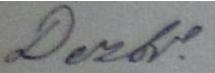
Contrastando essas informações, subdividimos e classificamos as abreviaturas de acordo com as tipologias postuladas em Costa (2007), Flexor (1991) e Acioli (2003). As abreviaturas encontradas nos dois documentos não variaram quanto às tipologias. Em geral, foram encontradas abreviaturas por: contração ou síncope, suspensão ou apócope, abreviaturas compostas e acrônimos, abreviaturas mistas, abreviaturas numéricas e abreviaturas simples, que serão agrupadas em colunas para melhor visualização dos dados.

As duas primeiras colunas correspondem à imagem e ao desdobramento das abreviaturas localizadas no códice de 1837-1838 (doravante Ms.1) e as duas últimas configuram as abreviaturas extraídas e desdobradas do códice de 1839-1842 (doravante Ms.2). Vejam-se:

### 3.1 ABREVIATURA POR CONTRAÇÃO OU SÍNCOPE

Esse tipo de abreviatura consiste na supressão dos grafemas mediais do vocábulo. Pode ocorrer de ela vir sobrescrita para economizar espaço no suporte da escrita, ou ainda, manter os grafemas intermediários denominados “característicos” para facilitar a leitura e a interpretação. No Ms.1 essa tipologia foi a que mais se reiterou, totalizando 3.373 recorrências de itens abreviados. No outro *códex*, foram 266 lexias abreviadas.

**Quadro 1- Abreviaturas por contração ou síncope nos Manuscritos (1837-1838; 1839-1842).**

ABREVIATURAS MS.1	DESDOBRAMENTO	ABREVIATURAS MS.2	DESDOBRAMENTO
	Escrava		Capitam
	Villa		Oliveira
	Francisco Jose daSilva		Rodriguez
	Lavrador		Dezembro

Fonte: Acervo digital do LALEFIL.

### 3.2 ABREVIATURAS POR SUSPENSÃO OU APÓCOPE:

Configuram-se no cancelamento dos grafemas finais de um vocábulo, fazendo com que haja o desaparecimento de quase toda a lexia. Esse sistema abreviativo é uma ramificação das siglas, daí a redução do enunciado a poucas letras. No Ms.1 encontramos 242 (duzentos e quarenta e duas) ocorrências; no segundo, obtivemos apenas 3 (três) casos característicos.

**Quadro 2- Abreviaturas por suspensão ou apócope nos Manuscritos (1837-1838; 1839-1842).**

ABREVIATURAS MS.1	DESDOBRAMENTO	ABREVIATURAS MS.2	DESDOBRAMENTO
	Que		Artigo
	de que		Número 12
	Emque		que

Fonte: Acervo digital do LALEFIL.

### 3.3 ABREVIATURAS COMPOSTAS E ACRÔNIMOS

Tais abreviaturas são estruturadas pelos grafemas que são mais importantes dentro do vocábulo. A abreviatura composta diverge do acrônimo pelo fato de a primeira possuir a enunciação silabada, enquanto a última é proferida letra por letra. Consoante Megale e Toledo Neto (2005, p. 120), atualmente, “as siglas admitem pronúncia da seqüência das letras, vindo a constituir palavra do léxico corrente, ou a pronúncia silábica ou alfabética, o que provavelmente não ocorria no século XVII”. No primeiro códice, obtivemos 358 (trezentos e cinquenta e oito) repetições, enquanto no segundo documento logramos uma quantidade menor, apenas 03 (três) ocorrências.

**Quadro 3- acrônimos nos Manuscritos (1837-1838; 1839-1842).**

ABREVIATURAS MS.1	DESDOBRAMENTO	ABREVIATURAS MS.2	DESDOBRAMENTO
	Proximpassado		João Maria Iose
	Branco Livre		proximpassado

ABREVIATURAS MS.1	DESDOBRAMENTO	ABREVIATURAS MS.2	DESDOBRAMENTO
	Negra Batizado		Nossa Senhora
	Pardo Livre		

Fonte: Acervo digital do LALEFIL.

### 3.4 ABREVIATURA SIMPLES

Ocorre quando uma lexia é representada pela letra maiúscula e interrompida por ponto. É válido trazer à baila as palavras de Spina (1977, p. 45) para quem esse foi “o processo mais antigo de abreviação por suspensão ou por apócope, e seu uso se manteve durante toda a idade média”. Por conseguinte, essa tipologia é uma ramificação da abreviatura por sigla. Encontrou-se no primeiro códice a reprise de 99 lexias; já no segundo, contabilizamos 53 recorrências. São exemplos de abreviatura simples:

**Quadro 4- Abreviaturas simples nos Manuscritos (1837-1838; 1839-1842).**

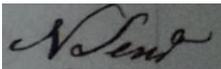
ABREVIATURAS MS.1	DESDOBRAMENTO	ABREVIATURAS MS.2	DESDOBRAMENTO
	Souza		Dona
	Dona		Nossa Senhora
	São		São Domingos

Fonte: Acervo digital do LALEFIL.

### 3.5 ABREVIATURA MISTA

Essa tipologia é um amálgama de duas outras: a abreviatura por contração (síncope) e a abreviatura por suspensão (apócope). Geralmente, o primeiro item é interrompido por ponto, sem qualquer recurso para indicar os itens suprimidos, e do segundo retiram-se os grafemas mediais do vocábulo. Convém esclarecer que esses itens não são abreviados aleatoriamente, pois a remoção indevida de algum grafema pode comprometer o entendimento da lexia abreviada. Essa tipologia foi o tipo menos produtivo de abreviaturas, pois encontramos apenas quatro casos nos dois códices analisados:

**Quadro 5- Abreviaturas simples nos Manuscritos (1837-1838; 1839-1842).**

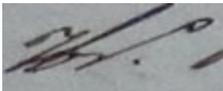
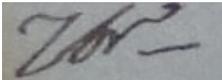
ABREVIATURAS MS.1	DESDOBRAMENTO	ABREVIATURAS MS.2	DESDOBRAMENTO
	Nossa Senhora		Sua Mulher
	São Domingos		Nossa Senhora

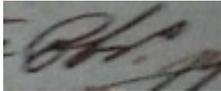
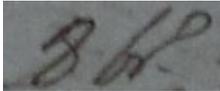
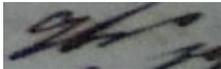
Fonte: Acervo digital do LALEFIL.

### 3.6 ABREVIATURA NUMÉRICA

Representada por alguns algarismos arábicos sobrescritos pelas terminações *-bro* designando os últimos quatro meses do ano, ou as vogais *a* ou *o* minúsculas referindo-se a números ordinais. Ressaltamos que, nos códices analisados, não houve ocorrência de abreviaturas referindo a números ordinais, conforme pode ser observado:

**Quadro 6- Abreviaturas numéricas nos Manuscritos (1837-1838; 1839-1842).**

ABREVIATURAS MS.1	DESDOBRAMENTO	ABREVIATURAS MS.2	DESDOBRAMENTO
	Setembro		Setembro

ABREVIATURAS MS.1	DESDOBRAMENTO	ABREVIATURAS MS.2	DESDOBRAMENTO
	Outubro		Outubro
	Novembro		Novembro

Fonte: Acervo digital do LALEFIL.

Costa (2007) atesta que, embora não haja uma sistematização nos documentos manuscritos, as abreviaturas podem ser classificadas quanto ao sinal abreviativo em abreviaturas por sinal geral e abreviaturas por sinal especial. O primeiro ocorre quando há pontos finais ( . ), aóstrofos ( ' ), linhas sobrepostas à lexia ( - ) ou traço envolvente, representados pelos sinais diacríticos latinos macro  $\Leftarrow$ , bráquia  $\diamond$  ou ainda pelo diacrítico (~), indicando supressão de vocábulos, mas sem indicar quais. O segundo é representado por um sinal, geralmente ponto final ( . ), posicionado no início, meio ou fim da palavra abreviada, indicando que naquela lexia alguns grafemas estão ausentes.

Transportando esta teoria para o *corpus* em análise, as abreviaturas encontradas são referentes ao sinal geral, pois a maioria está acompanhada de um sinal sobreposto ao grafema, indicando supressão de grafemas, como por exemplo, a abreviatura “que”, na qual a primeira letra está acompanhada pelo sinal diacrítico til (~), sem dar indícios dos outros itens suprimidos.

Percebe-se, então, que não houve muita variação quanto ao modo de abreviar. Os dois escribas mantiveram o mesmo sistema para abreviar vocábulos semelhantes, no entanto, o escriba do Ms. 2, em alguns casos, teve mais tendência em conservar os grafemas intermediários do vocábulo.

Insta esclarecer que não foram identificadas as abreviaturas por notações tironianas ou taquigráficas, entretanto, é preciso mencioná-las aqui. Os escribas auferiram proveito desse tipo de abreviatura nos manuscritos carolíngios na época medieval. Contudo, não existe um consenso quanto à sua autoria, vez que alguns estudiosos defendem terem sido estas criadas pelos hebreus ou ainda pelos gregos. De acordo com a literatura consultada, atribuiu-se a Marco Túlio Tiro, forro de Cícero, a sua propagação; ao poeta Ênio coube à descoberta desse sistema abreviativo, e ao filósofo *Lucius Annaeus Seneca*, a compilação dessa tipologia (HIGOUNET, 2003).

Também não constaram nos livros manuscritos abreviaturas reduplicadas, que são uma ramificação das abreviaturas por sigla. Nessa tipologia, há a duplicação do grafema inicial do vocábulo para indicar plural.

Palmilhando no contexto do estado de conservação dos códices, percebe-se que eles se encontram em um bom estado de conservação. Ao que tudo indica, foram encadernados recentemente e seus fólhos, apesar de amarelecidos pelo tempo, afiguram sem corrosões por traças ou papirófagos, facilitando a leitura e a edição.

Embora não haja diversificação nos tipos abreviados, é perceptível que o escriba do códice exarado entre Maio de 1837 e Setembro de 1838 tivesse mais tendência à escrita abreviada. Constata-se isso na quantificação dos dados – 4.162 (quatro mil cento e sessenta e duas) abreviaturas do Ms.1e apenas 375 (trezentos e setenta e cinco) abreviaturas do Ms.2. Para uma melhor exemplificação, vejam-se os excertos extraídos dos códices:

||1r.|| <DioniziolPardol Livre>Ao primeiro de Maio de Mil oito centos etrinta e sete, nes-lte Destrito do Rio verde Termo da Villa do Catalaõ, ondel eu audiante nomeado me achava, compareceo Pedrol Francisco de Paula, com hum menino nascido a 30 del *Fevereiro*, *proximopassado* pelas 3 horas da madrugada, e que he filho natural de Anna da Peidade, parda moradora no dito Destritol em o lugar denominado Capella de *Santo Antonio*, e foi ba-l tizado no mesmo dia supra dito, Solemnellemente, eforaõ Padrinhosl Pedro Francisco de Paula, e Manoel Joaquim da Silva. eparacons-l tarfis este assento em que me assignol [espaço] Ovigário Encomendadol [espaço] Francisco Xavier Matozo [Francisco Xavier Matozo]. (Livro de batismo exarado entre Maio de 1837 a Setembro de 1838, fólho 1 recto)

||6v.|| <Adaõl Escravo> Aos vinte e ceis dias do mes de Janeiro de mil oito centos équa-l renta annos nesta Matriz de Nossa Senhor[a] Mai® de Deos dol Catalaõ Bispado de Goias Batizei Solemnellemente e puls os Santos Olios ao innocente, Adaõ que nasseo aos dezacete dol mesmo mes as sete horas damanhã, filho legitimo de Ieronimol Angola e ZefirinaCrioula escravos de Ignacio Gonçalvesl da Silva, moradores no emgenho de serrá, eveve do mesmo inge-lnho: foraõ Padrinhos Iosé Alves Ramos, e Francisca Maxi-lminiana de Barros, pardos de que para constar fis este assento.l [espaço] OParocho Manoel Camelo Pinto. – (Livro de batismo exarado entre Dezembro de 1839 a Março de 1842, fólho 6 verso)

Ainda que o primeiro escriba seja mais inclinado à síntese, é perceptível, ao confrontar a escrita dos códices, que elas possuem a estrutura semelhante. Informações como o nome do batizando, nome da mãe - uma vez que o pai nem sempre reconhecia a paternidade da criança, profissão dos pais, nomes dos padrinhos e o local do batismo são recorrentes nos dois códices. Por isso, dizemos que eles possuem a estrutura formulaica, conquanto eles tenham sido exarados sob a responsabilidade de párocos diferentes e em anos distintos.

Quanto às suas funções, percebe-se que o Vigário Francisco Xavier Matozo não realizava os batistérios apenas na Paróquia Nossa Senhora Mãe de Deus. Pelas informações contidas no registro, é possível imaginar que ele saísse em desobriga, isto é, em determinadas épocas do ano, o pároco se deslocava até as fazendas e regiões circunvizinhas para consumir batismos e outros sacramentos que estavam em atraso, comportamento talvez justificado pelo distanciamento do representante oficial do catolicismo em relação àquelas comunidades.

Palacín e Morais (1994) asseveram que Catalão foi um município que se desenvolveu baseado na tradição agropecuária; a cidade apenas era aproveitável para o exercício de atividades prazerosas. Nessas atividades, também se incluíam as práticas católicas, vez que estas eram vistas como uma obrigação moral e um dever inelutável.

A tradição da desobriga, ao que tudo indica, não foi mantida pelo pároco Manoel Camelo Pinto, posto que quase todos os batismos foram consumados dentro da Paróquia supracitada, com exceção de um registro que fora lançado, posteriormente, na ata batismal.

A escrita dos dois códices se manteve cursiva do início ao fim. O *ductus* ou traçado dos escribas é de fácil leitura e entendimento, certamente por eles pertencerem à cultura erudita, ou seja, por possuírem um alto grau de conhecimento sobre determinados assuntos da esfera eclesiástica.

Vale aqui destacar algumas semelhanças notórias na escrita desses escribas. Os escribas do Ms.2 possuem traçados divergentes. O primeiro caracteriza-se por possuir o traçado mais fino com as hastes ascendentes ornamentadas. Já o outro escriba possui o *ductus* mais forte e mais anguloso com hastes menos delineadas que o escriba anterior. Vejam-se:

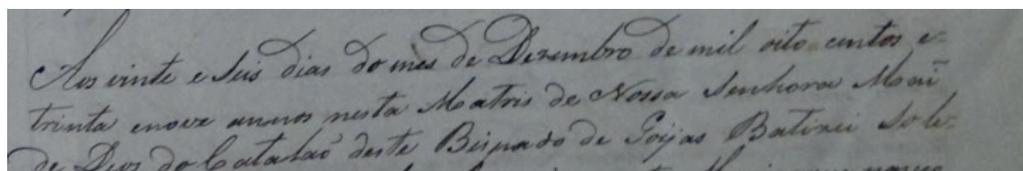


Figura 1 - Edição *fac-símile* do Ms. 2, fólio ||1r.|| – escrevente 1. Acervo digital do LALEFIL.

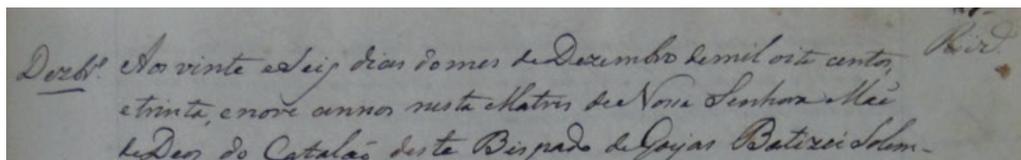


Figura 2 - Edição *fac-símile* do Ms. 2, fólio ||1r.|| – escrevente 2. Acervo digital do LALEFIL.

Quanto ao escriba do Ms.1, não conseguimos aventar indícios sobre uma possível poligrafia. Todavia, o *ductus* do amanuense é inclinado à direita e as letras são destituídas de hastes ornamentadas. Vide exemplo abaixo.

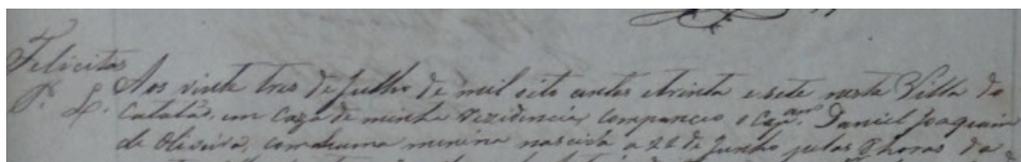


Figura 3 -Edição *Fac-símile* do Ms. 1, fólio ||4r.|| - escrita provavelmente monográfica. Acervo digital do LALEFIL.

Embora não haja linhas para demarcar o espaço no qual as letras deveriam ser grafadas, é perceptível que os escribas mantiveram a linearidade ao traçar os grafemas, e a dimensão das letras se manteve regular. Quase não há borrões, o que configura habilidade e conhecimento caligráfico por parte dos escribas.

No Ms.1, as inscrições laterais sempre vêm acompanhadas das siglas B.L e P.L que dizem respeito às etnias dos batizados. Essas siglas foram desenvolvidas como *Branco Livre* e *Pardo Livre*, respectivamente. Quando o batizando era um descendente de escravo, nas glosas constava “escravo”, quase sempre abreviado. Tais informações não são reproduzidas pelos escribas do Ms.2, haja vista que nas glosas à esquerda apenas é apresentado o nome do batizando, sem fazer referência a sua origem étnica.

Por serem documentos provavelmente escritos por terceiros, não é possível afirmar com propriedade se eles são apógrafos isto é, quando a escrita do documento é supervisionada pelo seu autor intelectual; ou se eles não foram inspecionados por seu idealizador, sendo, por conseguinte denominado de idiógrafo. Contudo, supomos que a escrita foi supervisionada pelo pároco responsável, vez que são registros eclesiásticos eivados de informações essenciais sobre o primeiro sacramento recebido pelos cristãos do catolicismo.

Embora não seja o escopo do presente estudo abordar as características paleográficas dos documentos, elas se fazem necessárias para uma melhor compreensão dessa temática. Concordamos com Spina (1977, p. 44) ao dissertar que “a chave da interpretação paleográfica dos documentos medievais reside, porém no conhecimento das abreviaturas”.

Cabem aqui as palavras de Vasconcelos (1946, p. 122), para quem “o filólogo deve sempre historiar e, comparando, retroceder até chegar às origens, aos elementos primários”. Assim, reconhecemos a importância de cotejar e estudar com tenacidade os itens abreviados.

Com essa definição, a autora se aproxima de ambas as finalidades da paleografia: a finalidade pragmática – que capacita o leitor a avaliar a autenticidade do documento, tendo por base o conjunto de signos habilitando-o a interpretar o sistema de escrita da época; e a finalidade teórica – que se preocupa em deprender a constituição sócio-histórica do sistema de escrita (CAMBRAIA, 2005).

Segundo Higounet (2003, p. 21-22), para compreender os aspectos inerentes à escrita é preciso levar em consideração as características internas do texto, a saber: as formas, o ângulo de escrita, o *ducto*, o módulo e o peso. Para esse autor:

O aspecto exterior das letras são as formas. Em uma mesma escrita, a mesma letra pode tomar ou pode ter formas diferentes. O ângulo de escrita é a posição em que estava posto o instrumento do escriba em relação à direção da linha. Ele pode ser agudo ou, ao contrário, quase reto, e a densidade dos traços variar até a quase inversão. O ducto é a ordem em que os traços foram executados e o sentido em que cada um deles foi feito. Deve-se estabelecer como regra geral que esta ordem permanece imutável, mesmo que um traço venha a desaparecer, visto que o movimento da mão é sempre semelhante a si mesmo. O módulo indica as dimensões das formas, largura e altura, ordem de grandeza por vezes simplesmente relativa. O peso depende do instrumento. Um instrumento leve faz o forte e o fraco se contrastarem, resultando numa escrita que se pode chamar pesada; um instrumento duro não marca nenhuma diferença entre os cheios e os soltos e tem como resultado uma escrita suave (HIGOUNET, 2003, p. 21-22).

Ainda no encalço desse autor, por ser a paleografia a ciência que se ocupa da escrita antiga em materiais brandos, entende-se que a escultura dos caracteres da escrita depende do material empregado para sua confecção (pergaminho ou papel) e dos instrumentos utilizados para a prática grafológica (giz, carvão, tintas das mais variadas espécies etc.). Ademais, para compreender esses aspectos inerentes ao texto é necessário atentar-se para os hábitos do escriba e para a *psique* dos povos.

Assim, apreendemos que abordar os traços gráficos dos escribas a partir dos conhecimentos da paleografia se faz necessário para uma melhor compreensão do modo de abreviar utilizado na época, uma vez que o desenvolvimento das abreviaturas se faz mediante o conhecimento das características paleográficas.

Destarte, coligindo os dados extraídos do códice, percebemos que as abreviaturas serviram como um mecanismo para a facilitação da escrita, o que nos evocou o conceito da “lei do menor esforço”, postulado por Saussure (2006). O mestre genebrino discutia sobre essa asserção tendo como ponto de partida a fala. Para esse autor “[...] não se pode determinar, para cada língua, o que seja mais fácil ou mais difícil de se pronunciar. [...] o *abreviamento corresponde a um menor esforço no sentido da duração*” (2006, p. 173, grifos nossos). Nesse sentido, a “lei do menor esforço” considera a tentativa de diminuir o esforço despendido na realização dos atos.

Aplicando ao *corpus*, esse mecanismo foi utilizado na escrita com a tentativa de economizar o material de escrita e o tempo despendido na realização dessa tarefa. Já nos documentos datiloscritos, é possível aventar que as abreviaturas foram utilizadas por analogia à forma manuscrita, todavia, o foco principal não era a contenção de papel e tinta.

## 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscou-se aqui versar sobre o processo de abreviação realizado em dois livros manuscritos eclesiásticos, tendo como ponto de partida a importância desse processo para a época. Analisaram-se, então, as convergências e as divergências dessa prática nos dois livros manuscritos eclesiásticos oitocentistas, com o ensejo de compreender quais eram os mecanismos de produção escrita desses escribas.

Verificou-se que embora exarados em épocas distintas, os escreventes conheciam bem o processo de abreviação da época, pois os itens lexicais e gramaticais não foram abreviados aleatoriamente, o que nos facultou o entendimento deles. Ademais, quase não houve diversificação no modo de abreviar e, conseqüentemente, as tipologias se mantiveram intactas.

As abreviaturas não eram utilizadas apenas nos livros manuscritos, uma vez que em consulta a dicionários e gramáticas coetâneos ao documento, como os dicionários consultados no sítio da Brasileira USP, percebemos uma grande quantidade de itens abreviados. Agrega-se a isso, o fato de não haver uma norma homologada para a prática grafológica da época, ante isso, os escribas utilizavam-se de um acordo tácito para que a escrita tornasse compreensível nas

diversas esferas que era utilizada (FACHIN, 2011).

Diante do exposto, concluímos que as abreviaturas em documentos manuscritos foram utilizadas, principalmente, com o fito de economizar papel e tinta que para a época eram materiais dispendiosos. Reconhecendo a necessidade dos escribas da época em abreviar, concluímos que essa temática se faz relevante para estudiosos da área, vez que a leitura fidedigna de documentos manuscritos se faz mediante a um conjunto de habilidades, dentre estes estão o domínio dos itens abreviados.

## **Title: Study Of Abbreviations In Handwritten Documents Of Town Of Catalão: Reading, Edition And Comparison**

### **Abstract**

The attestation of authors who discuss abbreviations in handwritten documents is significant. All of them are categorical when emphasizing the difficulties of interpretation that the abbreviations bring to a text; however, they understand how important this abbreviation system was for graphological practice at the time. In this study, we examine the writing of this period, contrasting two handwritten codices, in order to understand what were the mechanisms of its production at that time. For this, we based our study in Megale and Toledo Neto (2005), Costa (2007) Flexor (1991), Acioli (2003), among others; because the *corpora* are handwritten documents written by the administration of clerical sphere of town of Catalão in the 19th Century and they show details on the Catholic practice during this period.

**Keywords:** Documents of 19<sup>th</sup> Century; Abbreviation process; Portuguese Philology.

## REFERÊNCIAS

- ACIOLI, Vera Lúcia Costa. **A escrita no Brasil Colônia: um guia para leitura de manuscritos**. 2. ed. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Massangana, 2003.
- BUENO, Francisco da Silveira. **Estudos de Filologia Portuguesa**. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1963.
- CAMBRAIA, César Nardeli. **Introdução à crítica textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- COSTA, Renata Ferreira. **Edição semidiplomática de memória histórica da Capitania de São Paulo, Códice E11571 do arquivo do Estado de São Paulo**. 2007. 558 f. Dissertação (Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.
- FACHIN, Phablo Roberto Marchis. **Práticas de escrita setecentista em manuscritos da administração colonial em circulação pública no Brasil**. 2011. 430f. Tese (Doutorado em Filologia e Língua portuguesa). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.
- FLEXOR, Maria Helena Ochi. **Abreviaturas: manuscritos dos séculos XVI ao XIX**. 2. ed. aum. São Paulo: EDUNESP/Arquivo do Estado, 1991.
- HIGOUNET, Charles. **História concisa da escrita**. Tradução da 10. ed. corrigida Marcos Marcionilo. 10. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- MEGALE, Heitor; TOLEDO NETO, Sílvio de Almeida (org.). **Por minha letra e sinal: documentos do ouro do século XVIII (Coleção Diachronica)**. Cotia-SP: Ateliê, 2005.
- PALACÍN, Luís; MORAES, Maria Augusta de Sant'Anna. **História de Goiás (1722-1972)**. Goiânia: Editora da UCG, 1994.
- PARÓQUIA NOSSA SENHORA MÃE DE DEUS, com rubrica do Presidente da Câmara Paroquial Francisco Domingues Silveira de Souza. **Livro de Assentos de Registros de Baptizados da Paróquia Nossa Senhora Mãe de Deus**. 52 fólhos. Villa do Catalão, 1º de Setembro de 1837.
- PARÓQUIA NOSSA SENHORA MÃE DE DEUS, com rubrica do Presidente da Câmara Paroquial Mariano José Pereira. **Livro de Assentos de Registros de Baptizados da Paróquia Nossa Senhora Mãe de Deus (1839-1842)**. 90 fólhos. Villa do Catalão, 26 de Dezembro de 1839 (Visto em Visita Pastoral de 17 de novembro de 1862).
- ROCHA, Luiz Carlos de Assis. **Estruturas Morfológicas do Português**. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2008.
- SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes, Izidoro Blikstein. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.
- SPINA, Segismundo. **Introdução à edótica**. São Paulo: Cultrix, 1977.
- VASCONCELOS, Carolina Michaëlis de. **Lições de Filologia portuguesa**. Lisboa: Edição da Revista de Portugal, 1946.

# 22

## CAPÍTULO

### **UMA BREVE ANÁLISE DE MANUSCRITOS OITOCENTISTAS DE CATALÃO SOB A PERSPECTIVA DOS GÊNEROS DISCURSIVOS**

Almeida, Mayara Aparecida Ribeiro de <sup>1\*</sup>; Oliveira-Silva, Maiune de <sup>2</sup>; Paula, Maria Helena de <sup>3</sup>

<sup>1</sup> Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão (UAELL)

<sup>2</sup> Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão (UAELL)

<sup>3</sup> Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão (UAELL)

\* email: may\_aparecida20@hotmail.com

## **RESUMO**

No estudo em tela, realizamos uma breve análise de manuscritos (notariais e eclesiásticos) oitocentistas de Catalão, na perspectiva dos gêneros discursivos de Bakhtin (1997), com vistas a traçar um painel desses gêneros, dando destaque, ainda, para sua historicidade que, conforme se observa, remonta ao período escravocrata, haja vista que todos eles fazem menção aos negros escravos. Para tanto, classificamo-los, baseando-nos em Bellotto (2002) e identificamos quatro tipologias documentais, a saber: seis escrituras públicas de compra e venda de escravos, uma escritura pública de hipoteca de escravos, um traslado de carta de liberdade e dois livros de

registro paroquial de batizado. A *posteriori*, assinalamos suas três partes constituintes, tais que: conteúdo, construção composicional e estilo, em que identificamos a necessidade de recorrer a leis e constituições da época, dentre as quais destacamos as “Constituições Primeiras do Arcebispado da Bahia” e a “Lei do Ventre Livre” que nos possibilitaram não apenas a compreensão acerca de suas tessituras textuais, bem como estabelecer relação entre a temática dos manuscritos e a história e cultura da então Cidade de Catalão.

**Palavras-chave:** Filologia; Gênero discursivo; Escravidão.

Almeida, Mayara Aparecida Ribeiro de; Oliveira Silva, Maiune de; Paula, Maria Helena de; "UMA BREVE ANÁLISE DE MANUSCRITOS OITOCENTISTAS DE CATALÃO SOB A PERSPECTIVA DOS GÊNEROS DISCURSIVOS", p. 381-404 . In: Seminário de Pesquisa, Pós- Graduação e Inovação da Regional Catalão (2. : 2014 : Goiás) **Coletânea Interdisciplinar em Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação - Volume 2 : Humanidades e Letras**. Anais [livro eletrônico] / organizado por Adriana Freitas Neves, Idelvone Mendes Ferreira, Maria Helena de Paula, Petrus Henrique Ribeiro dos Anjos. São Paulo: Blucher, 2015. ISBN: 978-85-8039-111-4, DOI 10.5151/9788580391114-V2\_Cap22

## 1. PALAVRAS INICIAIS

O presente trabalho intenciona dar continuidade às discussões empreendidas nas pesquisas de iniciação científica desenvolvidas por nós durante nossa trajetória na graduação em Letras – Português e Inglês. Ao longo desse período, realizamos três pesquisas no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (PIBIC), todas elas financiadas pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e vinculadas ao projeto “Em busca da memória perdida: estudos sobre a escravidão em Goiás”, o qual recebe fomento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás (FAPEG) e é coordenado pela professora Doutora Maria Helena de Paula.

Por meio da execução dessas pesquisas, tivemos a oportunidade de conhecer e estudar muitos documentos manuscritos exarados em Catalão, de natureza notarial e eclesiástica, que trazem em seus fólios menção aos negros escravos, dando-nos, assim, condição de rememorar um pouco da história escravocrata ocorrida no sudeste goiano. Além disso, pudemos conhecer e ampliar o nosso conhecimento acerca da filologia, uma ciência secular que enxerga no texto seu objeto de estudo, suporte através do qual dados linguísticos, históricos, culturais, ideológicos, entre outros, podem ser recuperados.

Dentre todo o saber que obtivemos acerca desta ciência, um deles assenta-se na observação de todas as particularidades do texto que se está analisando, estando o gênero discursivo entre esses aspectos estudados. Assim, o conhecimento do gênero discursivo sobre o qual o documento foi elaborado torna-se importante uma vez que essas informações nos possibilitam observar, com mais propriedade, o tema, o conteúdo e a construção composicional do texto. Desta feita, além de permitir que o pesquisador identifique as três partes constituintes do gênero discursivo, disponibiliza a oportunidade de conhecer a história desse gênero, contribuindo, portanto, com a execução da função transcendente do estudo filológico, responsável por descobrir a história subjacente na escrita de cada documento, tal como nos ensina Spina (1977).

No encaço deste entendimento, buscamos, dentro da perspectiva dos gêneros do discurso de Bakhtin (1997), descrever cada um dos documentos que utilizamos como *corpus* ao longo de nossa trajetória acadêmica, oferecendo informações relativas às suas partes constituintes, a saber: aos seus conteúdos ou seleções de temas; aos estilos ou escolhas dos recursos linguísticos e às construções composicionais ou suas formas de organização.

Nosso olhar será lançado sobre códices notariais e eclesiásticos, de modo particular sobre seis escrituras públicas de compra e venda de escravos, uma escritura pública de hipoteca de escravos, um traslado de carta de liberdade e dois livros de registro paroquial de batizado.

Para trabalhar com os manuscritos notariais, selecionamos do vasto acervo digital do projeto referido retro oito (8) documentos constantes em dois livros do Cartório de 2º Ofício de Notas de Catalão. Do primeiro códice, o Livro de Notas do 2º Tabelliaõ – Carlos Antonio de Andrade, o qual traz termo de abertura datado de 1886, examinamos três documentos (fólios 1r a 2r; 8v a 10r; 23 v a 25 r). Do segundo livro, estudamos cinco manuscritos (fólios 53r a 54r; 54r a 54v; 55r a 55v; 56v a 57v; 57v a 58v), todos exarados em 1861. Para abordar os documentos eclesiásticos, nos assentamos no estudo de dois Livros de Registro de Batizados da Paróquia Mãe de Deus, expedidos em Catalão, o primeiro datado dos anos de 1837-1838 e o segundo, entre os anos de 1871 a 1885.

Esperamos, deste modo, traçar um panorama de cada um destes gêneros discursivos aqui contemplados e estabelecer relação entre a temática dos manuscritos com a história e cultura de Catalão e região, realçando, assim, o trato aos negros escravos, uma vez que estes são mencionados em todos os gêneros aqui contemplados. Ademais, desejamos contribuir com outras pesquisas que se dediquem ao estudo de documentos manuscritos notariais e eclesiásticos, facilitando o acesso às informações contidas em tais textos.

## 2. ARCABOUÇO TEÓRICO

Para que uma pesquisa possa ser bem realizada, alcançando os objetivos propostos, é necessário em meio a outros saberes, a utilização de um conhecimento específico que lhe dê subsídios, conhecimento esse chamado de teoria. A teoria é uma forma de olhar para o objeto de pesquisa, respondendo, inclusive, pela metodologia a ser seguida, conforme será detalhado na seção seguinte.

Ante este pensamento, devemos informar que o olhar que lançamos sobre o *corpus* em questão assenta-se nos estudos filológicos, tendo como principal referência Spina (1977, p.75), para quem “[...] a filologia não subsiste se não existe o texto (pois é o texto a sua razão de ser), partamos dele para, de uma forma abrangente, configurar o seu campo”.

Deprendemos dessa assertiva que o objeto de estudo da filologia é o texto e, sobretudo, é ele que dita o campo de trabalho a ser trilhado pelo pesquisador, o que aponta para o caráter interdisciplinar dessa ciência que

deve vincular-se à outras áreas do conhecimento, a fim de compreender o texto. Deste modo, é possível identificar em trabalhos dessa ordem a recorrência a disciplinas auxiliares, como a História, a Geografia, a Linguística, a Arqueologia, a Paleografia, a Codicologia, o Direito, entre tantas outras. Insta mencionar que foi o próprio texto que indicou por qual/quais destas deveríamos buscar informações que contribuíssem para o seu entendimento.

Ademais, Spina (1977) lista ainda as três funções da atividade filológica, a saber: função substantiva, função adjetiva e função transcendente. A primeira função refere-se a etapa em que o filólogo se concentra no texto para explicá-lo, restitui-lo à sua forma genuína e prepará-lo para ser publicado. Dentre esses itens, o autor esclarece que a etapa mais importante está no processo em que o texto é preparado para ser publicado, ou seja, em sua edição. A edição é uma forma de reproduzir o texto, podendo esta se dar de muitas formas, a depender dos objetivos imbuídos nessa atividade e no público alvo almejado.

Nesta pesquisa, fizemos uso de edições semidiplomáticas, elaboradas em conformidade com as *Normas para transcrição de documentos manuscritos para a História do Português do Brasil*, presentes em Megale e Toledo Neto (2005). Tais edições foram realizadas por nós em nossas pesquisas de iniciação científica ao longo de nossa trajetória acadêmica. Assim, acreditamos que a utilização destas contribuiu muito em nossa tarefa de estudar os gêneros textuais, pois se caracterizam em uma lição conservadora, muito fiel ao documento original e que foi elaborada com vistas a facilitar o acesso por parte de seus consulentes, tal como pode ser observado nos dizeres de Megale e Toledo Neto (2005, p.13)

[...] 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; intervém 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.

Retomando as explicações acerca das funções da atividade filológica, consideremos a segunda, a função adjetiva, que se encarrega por responder indagações que não estão presentes no texto, mas que são deduzidas sobre ele, por exemplo: a sua autoria, a sua datação, a biografia do autor, a sua valorização perante os demais textos de mesma natureza.

Por fim, a terceira função, a transcendente, é responsável por descobrir a história contemplada na tessitura textual. Mediante as informações presentes nas linhas e entrelinhas do texto, o filólogo busca reconstituir a vida de um povo em determinado recorte temporal, rememorando-lhe dados históricos, culturais, religiosos e ideológicos.

No presente estudo, prezamos alcançar apenas a terceira função dentre as mencionadas. E para chegarmos a esse entendimento acreditamos que o conhecimento dos gêneros textuais dos documentos se fez muito relevante. Para o tratamento dessa questão, nos baseamos nos estudos de Bakhtin (1997), em sua obra “Estética da criação verbal”, mais precisamente no capítulo intitulado “Os gêneros do discurso” em que toda a teoria acerca dos gêneros textuais está elencada.

Bakhtin (1997) parte da língua para falar dos gêneros do discurso. Segundo seu pensamento, todas as atividades humanas estão relacionadas a ela, que pode ser utilizada de formas muito variadas, acompanhando, assim, a própria dinâmica das esferas da atividade humana e a intencionalidade em cada uma delas. A utilização da língua é concretizada mediante os enunciados (orais e escritos), proferidos em determinadas circunstâncias da atividade humana. Nos dizeres de Bakhtin (1997, p. 280), os enunciados vistos dentro de uma esfera específica da atividade humana são “tipos relativamente estáveis de enunciados”, nomeados por ele de gêneros do discurso.

Por meio desses enunciados é possível observar as finalidades de cada esfera linguística e as suas condições de produção, o que se torna factível mediante o estudo de seu conteúdo temático, pelo seu estilo de linguagem (recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua) e acima de tudo por sua construção composicional. Esses três elementos encontram-se presentes nos enunciados e são determinados pelo campo da comunicação em que são empregados.

O conteúdo temático do gênero refere-se aos assuntos que podem, devem ou que se espera que sejam contemplados em um determinado gênero textual. O estilo verbal responde pelos recursos linguísticos selecionados – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais. A construção composicional consiste na forma de organização do enunciado.

O autor esclarece ainda que, em razão das imensuráveis possibilidades da atividade humana, torna-se possível afirmar que existe uma diversidade muito grande de gêneros do discurso. E esse número torna-se mais expressivo ainda, uma vez que, dentro de cada campo da interação humana, inúmeros gêneros são utilizados.

Bakhtin (1997) ainda ressalta a importância de atentarmos para a diferença entre os gêneros discursivos primários (simples) e secundários

(complexos). Os gêneros primários são aqueles que surgem nos atos de comunicação imediata. Por sua vez, os gêneros secundários surgem de um convívio cultural mais complexo, resultado das diversas interações baseadas na escrita. Esses gêneros têm por característica a incorporação e a reelaboração dos gêneros primários.

Insta agora trazermos à baila um questionamento primordial, responsável por justificar a utilização desse conhecimento acerca dos gêneros discursivos em nosso trabalho de conclusão de curso. Consoante o que nos diz Bakhtin (1997, p. 283), a observação deste conteúdo tem uma importância capital, tal como pode ser observado no seguinte trecho:

Uma concepção clara da natureza do enunciado em geral e dos vários tipos de enunciados em particular (primários e secundários), ou seja, dos diversos gêneros do discurso, é indispensável para qualquer estudo, seja qual for a sua orientação específica. Ignorar a natureza do enunciado e as particularidades de gênero que assinalam a variedade do discurso em qualquer área do estudo linguístico leva ao formalismo e à abstração, desvirtua a historicidade do estudo, enfraquece o vínculo existente entre a língua e a vida. A língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua. O enunciado situa-se no cruzamento excepcionalmente importante de uma problemática.

Assim, acreditamos que, para chegarmos a um real entendimento sobre a história contida no documento, devemos passar antes pelo estudo do gênero discursivo que dá suporte a essas informações.

### **3. PERCURSO METODOLÓGICO**

Assim como a utilização de uma teoria que sustente nossas pesquisas, faz-se de igual importância uma metodologia que nos permita alcançar os objetivos esperados. Deste modo, primeiramente nos detivemos na leitura de obras teóricas que nos deram o embasamento necessário para a realização deste estudo, tais como Spina (1977), Bakhtin (1997) e Bellotto (2002).

Dando continuidade à pesquisa, passamos para a etapa em que nos encarregamos de classificar os gêneros e descrevê-los, ofertando àqueles que se interessem o maior número possível de informações acerca destes documentos

notariais e eclesiásticos, que foram exarados nos oitocentos. Para esta etapa, baseamos em Bellotto (2002), haja vista que Bakhtin (1997) não classifica os gêneros discursivos e dedica-se apenas à sua discussão teórica.

Cumprir especificar, ademais, que não identificamos nesta autora a classificação e a descrição de um gênero em específico, o *escrito particular*, o nos que levou a recorrer a Cardoso (2009) em seu trabalho monográfico, em que esse tipo relativamente estável de enunciado é abordado.

Em seguida, nos detivemos no estudo dos documentos manuscritos que nos servem de *corpus*, identificando, *a priori*, cada um de seus elementos constituintes. No que se refere à identificação de cada um dos elementos constituintes desses gêneros, que levasse em consideração o contexto histórico em que os documentos foram escritos, fez-se necessário ainda a observância ao direito cartorial e canônico.

Em leitura acurada destes documentos, observamos menção a algumas Leis do período Imperial (Lei Nº 2.040 de 28 de setembro de 1871, a Lei do Ventre Livre, e a Lei de 28 de setembro de 1885, a Lei dos Sexagenários). Sendo assim, os informes dessas leis foram abarcados neste estudo, porquanto em cumprimento ao que o próprio Spina (1977) nos fala, é o documento que vai orientar sobre quais ciências o pesquisador deve recorrer para a execução de sua tarefa.

Com relação aos documentos eclesiásticos, uma obra que se fez imprescindível para a compreensão e delimitação das características dos registros de batizados foram as “Constituições do Arcebispado da Bahia”, elaboradas pelo D. Sebastião Monteiro da Vide ([1719/1720] 1853) e amplamente utilizadas em todo o território brasileiro no período colonial, a qual dispunha como os registros de batizados deveriam ser redigidos, apresentando, inclusive, um modelo de assento.

Por fim, tendo já identificado cada uma dessas partes, nos é possível então observar, em linhas gerais, sobre a finalidade em se escrever tais documentos e, sobretudo, tecer considerações sobre a história que os motivou e lhes deu origem. Tal momento do estudo demandou de nossa parte o conhecimento prévio de dados históricos de Catalão; para tanto, nos baseamos nos estudos de Palacín e Moraes (1994), com destaque ainda para a história da escravidão ocorrida neste cenário, como evidenciado nos documentos.

## 4. OS GÊNEROS DISCURSIVOS DOS MANUSCRITOS

No tocante aos gêneros abarcados neste estudo, acreditamos lidar com três gêneros discursivos, a saber: *escritura pública*, *traslado* e *registro paroquial*, tomando por base o que consta em Bellotto (2002). A considerar as especificidades, há *escritura pública de compra e venda de escravo*, *escritura pública de hipoteca de escravo*, *traslado de carta de liberdade* e *registro de batismo*.

Com relação ao tipo de gênero, todos esses são secundários, uma vez que surgiram a partir de situações complexas (ideológicas) que se encontram assentadas na escrita. A fim de conceder mais clareza à classificação dos gêneros aqui abarcados, observemos o quadro ilustrativo logo abaixo:



Quadro 1- classificação dos gêneros discursivos em manuscritos catalanos oitocentistas.

Sabemos da dificuldade enfrentada pelos pesquisadores em entenderem documentos dessa natureza, exarados em tempos longínquos como estes em estudo, porquanto apresentam um vocabulário arcaico e/ou ainda por essas palavras referirem-se a assuntos de uma área específica. Nesse sentido, propositamos analisar esses gêneros do discurso tomando como ponto de partida o contexto em que eles foram produzidos e também a historicidade do próprio gênero, haja vista que, tal como nos informa Bakhtin (1997), os gêneros são criados/modificados em razão das vicissitudes dos senhores humanos.

O conhecimento particularizado desses gêneros e de suas partes constituintes auxilia o filólogo em sua tarefa de editar os documentos manuscritos, permitindo a ele não apenas identificar corretamente as palavras, bem como realizar essa etapa de forma mais ligeira. Ademais, tomar ciência deste assunto torna mais

fácil, em muitas circunstâncias, o cumprimento da função transcendente do labor filológico, responsável por compreender a história por trás da escrita dos documentos.

#### 4.1 A ESFERA NOTARIAL: A ESCRITURA PÚBLICA

Segundo Bellotto (2002, p. 67), a escritura é “um documento diplomático, testemunhal de assentamento, notarial. Registro autêntico de um contrato ou de uma transação feito por um oficial notarial”. Inicialmente, vale assinalar que, segundo Nunes Contreras (1981, *apud* BELLOTTO, 2002, p. 36), por documento diplomático entende-se aqueles que são testemunhos escritos de ordem jurídica, redigidos em concordância a fórmulas préestabelecidas a fim de dar-lhes fé e força comprobatória.

Consoante Bellotto (2002), os documentos notariais devem ser incluídos no acervo dos documentos diplomáticos porquanto estes também apresentam força legitimadora e são submetidos à sistematização imposta pelo Direito com o fito de adquirirem efeito de validade. Ademais, observamos que além de ser redigido por um notário (tabelião ou escrivão), ter fórmulas pré-estabelecidas, a escritura requer, ainda, a presença de testemunhas.

Retomando Bakhtin (1997), observamos que existe uma riqueza e diversidade de gêneros do discurso que resultam igualmente das infinitas possibilidades da atividade humana e que em cada grupo dessas atividades, do mesmo modo, identifica-se um repertório amplo de gêneros que, com o passar do tempo, vão se ampliando e diferenciando à medida que esse campo torna-se mais complexo, ou seja, à proporção que vão surgindo novas situações na vida dessas pessoas que requerem, para tanto, modificações e/ou criações de novos gêneros.

Assim sendo, do mesmo modo, o gênero escritura pública divide-se em vários tipos. Em nosso *corpus*, identificamos *escrituras públicas de compra e venda de escravos e escritura pública de hipoteca de escravos*, exaradas nos anos de 1861, 1887 e 1888. Essas escrituras apresentam basicamente a mesma estrutura (construção composicional) e o mesmo estilo, divergindo apenas a finalidade imbuída nesta transação.

Referentemente ao aspecto estilístico das escrituras públicas, nota-se que todas foram elaboradas em uma linguagem formal; são textos expositivos e descritivos e apresentam frases padronizadas, como: “epor ter feito | esta venda de sua livre e espontanea | vontade” e “cedia na pessoa do dito com- | prador toda posse, jûs edominio que | no dito escravo elle vendedor tinha | podendo possuil-o por seu como fica | sendo d’ora em diante, e por esta seobri- | gava á

fazer apresente venda firme e l valiosa em qualquer tempo” (escritura pública de compra e venda do escravo João, fólíio 1 verso).

Além disso, constata-se, ainda, que muitos verbos encontram-se na voz passiva. Segundo Bechara (2009, p. 222), a voz passiva é uma “forma verbal que indica que a pessoa é o objeto da ação verbal. A pessoa neste caso, diz-se paciente da ação verbal [...]. A passiva é formada com um dos verbos ser, estar, ficar, seguido do particípio”. No *corpus*, a voz passiva se faz presente nos trâmites de transcrição das informações dadas pelas partes envolvidas na transação, uma vez que o cartório onde se lavra a escritura não necessariamente é o local onde as partes acordam sobre a venda e compra ou hipoteca – é, sobretudo, o local e o agente legitimador da ação, já ocorrida. Para o registro destas informações, são usados verbos que referem a ações passadas entre as partes, na voz passiva, não na voz ativa em tempo passado.

Vejam os um exemplo retirado de uma das escrituras públicas de compra e venda, com estrutura passiva formulaica, repetida nas escrituras objeto de nosso estudo: “pelo referido vendedor me **foi declarado** l que possuindo livremente um escravo l por nome João, prêto, (o qual sua mu- ll1vll mulher Dona Maria Roza da Silva obteve por l herança de seu primeiro marido Clau- l dino Francisco Pereira.)”. (fólíio 1 *recto* e 1 verso, grifo nosso).

Destacamos, ainda, nos documentos em estudo, que os tabeliões colocavam as frases tomando como principal a presença da informação, sem se preocuparem com os elementos coesivos comuns à língua. Sem o costume com a leitura deste gênero, o leitor pode não entender o documento com esta estrutura, o que corrobora a importância de que busque compreender esses gêneros, a fim de que tal empecilho não comprometa o seu entendimento do texto.

No que se refere à construção composicional destas escrituras, sejam elas de compra e venda e/ou hipoteca de escravos, observa-se que elas possuem basicamente o mesmo formato.

Partindo desse mesmo pressuposto, de que esses documentos estão estruturados sem muita variação, Spina (1977, p. 53) afirma que estes são constituídos de duas partes, uma interna e outra externa, tal como pode ser verificado a seguir:

Intrinsecamente o documento é constituído de duas partes: uma interior, que constitui o corpo do documento e contém o fato registrado: é o TEXTO; outra exterior, que serve de moldura do documento, e contém as fórmulas que conferem a ele perfeição legal e personalidade, servindo também para a sua autenticação, datação e publicidade: é o PROTOCOLO.

A parte externa do documento (protocolo) é composta de duas partes, a saber: a abertura e o encerramento. A abertura consiste no título do documento, utilizado com vistas a facilitar sua localização nas suas futuras consultas, como se vê: “Escriptura publica de compra evenda de | escravo que como vendedor faz oSenhor | Alferes Prudencio da Silva Leaõ ecomo | comprador oSenhor Jose Pereira Claudio | na forma abaixo:” (escritura pública de compra e venda do escravo João, fólio 1 *recto*).

Por sua vez, o encerramento é composto por uma expressão de encerramento, seguida das assinaturas (sinal público e raso) do tabelião responsável pela redação da escritura, das assinaturas das partes envolvidas, bem como das testemunhas que, conforme informamos na seção anterior, faziam-se extremamente necessárias, tal como se observa no seguinte excerto:

Ede como assim odisseraõ e contracta-l raõ, do que dou fe, me pediraõ esta | escriptura que sendo-hes lida e acham- | do conforme a accetaraõ eassignaraõ | com as testemunhas – DoSenhor David Ca- | moës de Mendonça e Jose Vieira da | Silva. Eu João Gonsalves Lima Se- | gundo Tabelliaõ Vitalicio oescrevi e | assigno em publico eraso de que uso |[espaço] Em *testemunho* [João Gonsalves Lima] [sinal público] De verdade | Prudencio da Silva Leaõ | José Pereira Claudio (escritura pública de compra e venda do escravo João, fólio 2 *recto*).

Insta esclarecer neste ponto em que consistem os sinais público e raso. Esses dois sinais faziam-se necessários para darem fé pública aos documentos escritos pelos notários. O primeiro consiste em uma assinatura diferenciada, manuscrita e de difícil reprodução, que deveria ser criado pelos tabeliães logo após assumirem seus cargos, a fim de que este pudesse ser reconhecido por outras autoridades. Por sua vez, o sinal raso consistia na assinatura por extenso do tabelião.

Por seu turno, a parte interna é o texto propriamente dito. Segundo Spina (1977), esta se inicia com a notificação com relação à natureza do documento, seguida da descrição do objeto que se está negociando, das partes envolvidas, dos impostos recolhidos pela transação, entre outros. Em nosso estudo, todos os documentos reportam à transação cujo bem negociado era o negro escravo.

É na parte interna desses documentos, então, que identificamos as particularidades de cada documento. *As escrituras de compra de venda de escravos*, conforme nos foi possível constatar, eram documentos que tinham como fito tornarem válidas as transações de compra e venda dos cativos

(escravos), em que era transferida a posse, jus e domínio do bem escravo. Com relação ao conteúdo esperado neste tipo de documento, observamos que estes deveriam conter sumariamente o nome dos escravos, do comprador, do vendedor, das testemunhas, entre outros. Além disso, devia-se informar o valor pago na transação, os impostos recolhidos, bem como a menção a algumas cláusulas especiais quando havia a necessidade.

Tendo uma finalidade distinta, *as escrituras de hipoteca de escravos* serviam para assegurar que dívidas contraídas entre duas partes seriam quitadas. Para tanto, o devedor hipotecava seu escravo e o colocava a serviço de seu credor até que a dívida fosse completamente paga. São constantes nesse tipo de registro cláusulas como: valor do empréstimo, o não pagamento de jornal pelo serviço cumprido pelo cativo, a delimitação do tempo em que esta dívida deveria ser sanada e as orientações sobre que medidas seriam tomadas no caso do não pagamento da dívida ou da morte do devedor.

Com relação a estas disposições, na hipoteca a que nos referimos, observamos que durante esse período o cativo deveria ficar sobre o domínio do credor sem receber jornal (remuneração em dinheiro feita por dia de trabalho) por isso. Ademais, verificou-se que caso o devedor morresse antes de reembolsar o credor, o escravo passaria legalmente a pertencer a este último.

Tendo em vista que os gêneros sofrem alterações ao longo do tempo, reflexo das mudanças ocorridas na sociedade, buscamos comparar o que se distingue nos documentos notariais exarados em 1861 para aqueles escritos em 1886 e 1887. É com relação às descrições dos escravos que elas podem ser visualizadas, quando observamos que as escrituras realizadas em 1886 e 1887 trazem um acervo descritivo muito mais amplo que as escrituras públicas exaradas em 1861.

Enquanto esta última nos informa apenas o nome dos escravos, suas etnias ou características físicas e suas idades (“um escravo crioulo de nome Vicente | deidade de cinco entas etres annos mais | oumenos”, fólio 55 *recto*), a primeira, por sua vez, oferta um leque muito amplo de informações, como podemos observar nesse trecho:

Neste acto | me foi apresentado pelo vendedor á | matricula do theôr seguinte: Relaçãõ | número 26 dos escravos pertencente ao Alferes Pru- | dencio da Silva Leaõ, residente no Muni- | cipio de Catalaõ – Artigo 2º §§ 1º do regulamento. | Número de ordem na presente matricula 50 – Número de | ordem na matricula anterior 375 – Número de ordem | na relação 1- Nomes - Joaõ, côr preta, idade | 45 annos dez mezes ecinco

dias, estado, casado, l natural de Goyaz, Profissão lavrador, filho l de João, valor dado conforme a tabella l seis centos mil reis (escritura pública de compra e venda do escravo João, 1886, fôlio 1 verso).

Para a compreensão dessas diferenças observamos o contexto histórico em que estes documentos foram produzidos e constatamos que eles sofreram interferências, em especial, de duas leis. A primeira delas e a que mais interferiu na escrita desses documentos foi a Lei nº 2040 de 28 de setembro de 1871, chamada de Lei dos Nascituros ou Lei Rio Branco, popularmente conhecida como a Lei do Ventre Livre, uma vez que declarava livres todos os filhos de escravas nascidos após a sua promulgação.

Assim, ordenou-se em seu artigo 8º que todos os escravos do Império fossem matriculados: “O Govèrno mandará proceder à matrícula especial de todos os escravos existentes do Império, com declaração de nome, sexo, estado, aptidão para o trabalho e filiação de cada um, se fôr conhecida”. Posteriormente, em 1º de dezembro de 1871, foi publicado o Decreto nº 4835, em que se ordenava que após o dia 30 de setembro de 1872 não poderia ser lavrado nenhum tipo de documento mencionando o negro escravo, sem conter tais descrições.

Outra lei que interferiu na escrita destes documentos foi a Lei nº 3.270 de 28 de setembro de 1885, chamada de Lei dos Sexagenários, que regulamentava a extinção do elemento servil, concedendo a liberdade aos escravos com mais de 60 anos de idade. Tal lei, além desta disposição primordial, trazia no teor de seu texto uma tabela com os valores dos escravos; esta tabela era baseada no sexo e na idade do cativo, em que quanto mais novo o escravo mais elevado era o seu preço. Assim, ordenou-se que fosse realizada uma nova matrícula dos cativos, acrescentando a essas descrições listadas anteriormente o valor dos escravos de acordo com a tabela de preços.

#### 4.2 A ESFERA NOTARIAL: O TRASLADO

O *traslado* é outro gênero notarial que, segundo Bellotto (2002, p. 89), consiste em um “documento diplomático testemunhal comprobatório, notarial. Cópia ou reprodução integral de documentos autênticos originais, assentados em livros próprios, na área notarial”. Era comum nos oitocentos que os documentos fossem escritos nas fazendas e que, posteriormente, fossem levados até os cartórios, a fim de ganharem legitimidade. Na região de Catalão, isso também se fazia comum, uma vez que, conforme consta em Palacín e Moraes (1994), a maioria da população morava na zona rural.

Assim, o traslado a que nos reportamos neste trabalho refere-se a uma escritura de liberdade, elaborada com vistas a conceder a manumissão (alforria) ao escravo o que, conforme pudemos verificar, não significava, de fato, sua liberdade. Diferentemente das escrituras que tratamos anteriormente, esta se configura como um *escrito particular*.

Para a compreensão acerca deste gênero discursivo, fazemos uso do que nos fala Cardoso (2009, p. 167-168), para quem o escrito particular consiste em uma:

Composição documental por escrito que registra um ato individual de vontade de uma pessoa com valor legal específico entre as partes, o qual poderia ser substituído por escritura pública; comum em épocas em que o acesso a estabelecimentos cartoriais para registro de compra e venda era restrito ou inexistente.

Tendo explanado em que consiste um traslado e o que é um escrito particular convém, neste momento, dizer especificamente sobre o conteúdo, a construção composicional e o estilo de um traslado de escritura de liberdade.

Conforme observamos na análise desse documento, sua estrutura pode ser dividida também de acordo com o esquema proposto por Spina (1977), a saber: em parte externa e parte interna. Como parte externa do traslado, integram o termo de abertura e o termo de encerramento.

No primeiro, observa-se que além de ser informado o título do documento, o tabelião faz saber que os donos do escravo alforriado pagaram o imposto de selo, que se fazia necessário para a redação desse documento, como se ilustra neste excerto: “Traslado de uma Escripura de liber dade | passada por Vicente Pereira da Lus esua *mulher* | Anna de Jesus a favor de seu escravo pardo de | <Sello> nome Misael = Pagou *número* 130 de Sello duzentos réis | Catalão 5 de Junho de 1861. O | Agente *Satyro Domingues* | Escrivam *interino*” (fólio 53 *recto*).

O segundo, por sua vez, é composto por uma expressão de encerramento, seguida das assinaturas do tabelião e de quem compareceu em sua presença levando a escritura para ser legitimada. Observemos:

Segundo o que se | contava declarava adicta Carta de liberda | de que bem efiel mente copiei da | propria aque mereporto empoder | de quem a trouxe que foi Joaquim o Al- ||54r|| Alves de Santana a quem entrego | para a levar a seu destino, e por verdade | elle aqui assignase commigo Camillo <Pago 2\$000 | Novaes> | Jose de Oliveira

Novaes Tabelliaõ que | escrevi conferi eassigno. |[espaço]| Camillo José de Oliveira Novaes [sinal público] | Joaquim Alves de Santana (traslado de uma escritura de liberdade, fôlio 53 verso e 54 *recto*).

De outro modo, a parte interna refere-se à transcrição integral do escrito particular. O escrito particular de carta de liberdade, por sua vez, é composto das seguintes informações: data e local em que a carta foi escrita; nome dos donos dos escravos; nome do escravo alforriado, de que forma essa liberdade foi concedida (gratuitas ou onerosas, ressaltando que por onerosas enquadraram-se aquelas que requeriam o pagamento em dinheiro e/ou com serviços prestados pelo escravo); quem escreveu a carta (muitas vezes as cartas eram escritas por outras pessoas que não eram os donos dos cativos porquanto esses não sabiam ler e escrever); o local e a data em que foi escrito; e, por fim, as assinaturas dos donos do escravo e das testemunhas.

A respeito do estilo apresentado nessa escritura de hipoteca, constata-se que assim como o que se observou na seção anterior, apresenta um texto expositivo e descritivo. No entanto, este se difere porquanto na parte interna do texto, onde se transcreve o escrito particular, observamos uma liberdade maior na escrita do documento, posto que não foi escrita por um notário; ainda assim, uma frase formulaica, comum a outros gêneros cartoriais, pode ser encontrada, como: “sendo este beneficio feito muito de | nossas livres iespontanias vontades, esem | constrangimento de pessoa alguma” (fólio 53 *recto*).

#### 4.3 A ESFERA ECLESIAÍSTICA: OS ASSENTOS DE BATISMO

O *registro paroquial*, segundo Bellotto (2012, p. 85), é um “documento diplomático testemunhal de assentamento. Documento componente dos acervos dos arquivos paroquiais da Igreja Católica e que são, via de regra: livros de batizado, de casamento, de óbito, de crisma, de tombo, de contabilidade etc.”

Em nosso estudo, conforme disposto anteriormente, trabalhamos com dois livros de batizados da Paróquia Nossa Senhora Mãe de Deus, o primeiro exarado nos anos de 1837 e 1838 e o segundo, entre os anos de 1871 a 1885.

De acordo com as “Constituições Primeiras do Arcebispado da Bahia”, elaboradas por

D. Sebastião Monteiro da Vide ([1719/1720] 1853), para quem o batismo para ser sacramentado necessita de matéria, forma e ministro. A matéria consiste na água com a qual é feita a ablução (purificação por meio da água) do corpo; a forma, por sua vez, consiste nas palavras, instituídas por Jesus Cristo e que devem ser proferidas pelo sacerdote no ato do batismo, podendo

ser pronunciada em latim (*Ego te baptizo in nomine Patris, et Filii, et Spiritus Sancti*) ou ainda em português (*Eu te baptizo em nome do Padre, e do Filho, e do Espírito Santo*). Requer-se, ademais, a presença de um ministro para realizar o sacramento, representado pelo Pároco da Freguesia.

Segundo esta obra, o assento no livro de batismo serve para atestar o parentesco espiritual adquirido entre os padrinhos, o batizando e seus pais. Assim, dispõe-se ainda como o registro deve ser redigido, em cujo final fazia-se necessária a assinatura do pároco ou sacerdote que realizou o sacramento.

e os assentos dos baptizados se escreverão na fórma seguinte: Aos tantos de tal mez, e de tal anno baptizei, ou baptizou de minha licença o Padre N. nesta, ou em tal Igreja, a N. filho de N. e de sua mulher N. e lhe puz os Santos Oleos: forão padrinhos N. e N. casados, viúvos, ou solteiros, freguezes de tal Igreja, e moradores em tal parte (CONSTITUIÇÕES PRIMEIRAS DO ARCEBISPADO DA BAHIA, Título XX, p. 29).

Desta feita, com relação ao conteúdo desses assentos, tomando por base o que consta nas constituições e aquilo que é comum aos dois livros de registro, nota-se que eles contêm basicamente: a data em que o batismo foi realizado; a informação de quem realizou este sacramento (se o pároco ou algum sacerdote mediante licença); nome da criança e de seus pais (no caso de esses serem escravos, informavam-se suas características físicas ou étnicas e o nome de seus senhores); a forma e o local em que o batismo foi realizado; o nome dos padrinhos (casos estes fossem escravos também informava-se o nome de seus donos); data em que o assento foi realizado e a assinatura do pároco responsável pela freguesia.

Vale ressaltar que identificamos algumas diferenças na redação dos dois livros de registro de batismo, posto que os documentos exarados em 1837 e 1838 apresentam uma descrição muito mais rica com relação às pessoas envolvidas neste ato litúrgico, como: a identificação de quem compareceu na presença do padre levando consigo a criança a ser batizada (no caso dos escravos quem cumpria essa função era, na maioria dos casos, os seus senhores); também se informa o horário em que a criança nasceu; com relação aos senhores de escravos, eram dispostos dados como o local em que moravam e sua profissão ou ocupação na época.

No tangente ao estilo, ou seja, aos recursos linguísticos selecionados para a tessitura dos gêneros (recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais), observamos primeiramente que estes se caracterizam por terem uma linguagem formal e

rebuscada, em que são descritos fatos ocorridos e que requerem a escrita desses documentos (neste caso do registro paroquial), a fim de provarem a realização efetiva de tal ato.

Além disso, verifica-se que, assim como os documentos da esfera cartorial, estes também apresentam um texto formulaico, diferindo-se de um texto para outro apenas as informações pessoais dos leigos envolvidos no ato do batismo: o batizando, seus pais, seus padrinhos e os senhores de escravos. Essa afirmação pode ser confirmada quando mostramos anteriormente de que forma os assentos deveriam ser lançados no livro de registro, de acordo com as ordenações da Igreja.

Embora os assentos de batismo não pertençam à esfera notarial, acreditamos ser possível aplicar neste caso também a estrutura proposta por Spina (1977), em que os documentos são compostos por uma parte interna e outra externa. Como parte externa dos assentos de batismo, integra o termo de encerramento, composto por uma expressão de encerramento e a assinatura do pároco da freguesia, conforme pode ser observado neste excerto: “[...] e para constar fis este Termo em que me assigno | OVigario Encomendado|Francisco Xavier Matozo [Francisco Xavier Matozo]” (fólio 1 *recto*)

A parte interna, propriamente dita, é aquela em que são dispostas a primeira parte do assento em que é informada a data de lançamento do registro de batismo no livro paroquial e quem realizou o sacramento, seguida das informações relativas às pessoas envolvidas no batismo: nome da criança batizada, nome de seus pais, nome dos padrinhos, nomes dos senhores de escravos etc., tal como ilustrado no seguinte trecho:

[...] Aos trinta de Maio de mil oito centos etrinta esete nesta freguesia da Senhora Madre de Deos da Villa do Catalão, em a fazenda denominada macacos, onde eu abaixo assignado me | achava, compareceo ahi Manoel da Silva, e Santos, com seoescravo nascido a onze do corrente, pelas onze horas da noite, e lfilho legetimo de seos escravos, Joaquim crioulo, e Maria Cabrale no mesmo dia Supra, baptizei Solememente, epus os Santoslolios, eforaõ Padrinhos Joze Luis da Silva, e Antonia da lSilva Roza. (fólio 1r)

Diante desse exemplo, observa-se que apesar de seguir uma estrutura rígida, os assentos de batismo nos possibilitam conhecer muito das pessoas envolvidas na realização do sacramento do batismo.

## 5. REMEMORANDO O PASSADO HISTÓRICO DE CATALÃO

Em nossa pesquisa, tomamos como material documentos da esfera cartorial e eclesiástica, os quais, além de nos auxiliarem na compreensão dos gêneros discursivos, colocaram-nos a necessidade de nos enveredarmos pelo contexto histórico em que foram escritos, para compreendermos o passado escravocrata o qual remontam.

Com relação aos primeiros, nota-se que foram criados para atender à necessidade de comprovar legalmente as negociações envolvendo cativos, bem como a libertação de escravos, tratados explicitamente como “bens materiais” dos seus senhores, condição atribuída a homens e mulheres vítimas do sistema de servidão que vigorava no Brasil Colonial.

Assim sendo, esses cativos eram vistos por seus “donos” apenas como uma força de trabalho, que deveriam gastar suas vidas para àqueles servirem. De acordo com Palacín e Moraes (1989) e conforme pudemos corroborar ao longo de nossa trajetória acadêmica, os escravos no sudeste de Goiás foram destinados ao trabalho doméstico e às zonas rurais, em que suas principais atividades eram o serviço agrícola e agropecuário.

Também no traslado de escritura de liberdade essa ideologia fica nítida, uma vez que a liberdade que se ofereceu ao escravo foi uma liberdade onerosa, tal como classifica Mattoso (2003), haja vista que requeria do cativo a prestação de serviços durante um período que se estipulava no próprio documento, invalidando, assim, o sentido de liberdade atribuído a esse documento.

No tocante aos documentos eclesiásticos, verificam-se duas finalidades distintas. De um lado, a intenção da Igreja, para a qual estes registros foram elaborados a fim de atestarem a inserção das crianças, fossem elas brancas ou negras, livres ou escravas, na fé católica, conforme disposto no livro “Constituições Primeiras do Arcebispado da Bahia”. Evidenciam, ainda, que o batismo dos cativos se fazia obrigatório tanto da perspectiva dos senhores de escravos como dos membros da Igreja, constituindo-se uma forma de reafirmar a supremacia da cultura brasileira sobre a cultura de homens e mulheres vindos da África, configurando-se uma forma de opressão no que de mais simbólico pode ter uma pessoa, as suas práticas religiosas, linguísticas e suas relações de convivência familiar.

Por outro lado, conforme observamos nos estudos que se dedicam ao estudo dos documentos eclesiásticos voltados a essa temática, estes serviram para outras motivações específicas. Segundo Silva (2008), para os proprietários de escravos fazia-se importante levar os filhos de suas escravas para receberem

o sacramento do batismo e juntamente a isso assentar esse batismo sob forma de registro nos livros paroquiais porquanto em tais registros era informado a quem o escravo (na maioria dos casos crianças) pertencia, o que colocava à disposição destes senhores um documento diplomático, legitimado pela Igreja, que lhe garantia a posse do recém-batizado.

Cabe considerarmos, ainda, o que o ato de receber o batismo representava para aqueles que eram vítimas de um sistema de servidão. Para estes, o mais importante não era o batismo em si, mas a escolha de um padrinho que, segundo a própria doutrina da Igreja Católica, passava a ter um laço espiritual com o batizando e com seus pais. Assim, escolher um padrinho era uma estratégia de sobrevivência para estes, que viam nesse ato uma maneira de lograrem melhores condições de vida ou, ainda, receberem suas alforrias, o verdadeiro anseio de todos aqueles presos a este sistema.

Na escolha dos padrinhos, via-se uma oportunidade de estabelecer laços com aqueles que pertenciam à mesma classe social (a de servidão), o que ofertava a estes a certeza de que teriam pessoas com quem poderiam contar nas adversidades da vida. Em contrapartida, escolher um padrinho branco e, de preferência de poder aquisitivo alto, poderia garantir ao cativo uma ascensão social, uma vez que sendo afilhado ou compadre de um homem branco, teria a possibilidade de transitar entre os brancos e dispor de regalias que não eram concedidas a todos os escravos.

Como vimos, o estudo desses documentos manuscritos mostraram-nos que os gêneros do discurso surgem e vão sofrendo alterações em razão das próprias mudanças e necessidades do ser humano, que fazem uso desses gêneros do discurso para suas diversas atividades; no nosso estudo, serviram para legitimar a visão que se tinha dos cativos, no Brasil, a saber: de homens e mulheres vistos como bens materiais, cuja submissão à supremacia dos homens brancos era legitimada pelas ações oficiais da Lei e da Igreja, como configuram os documentos com fé pública (as escrituras lavradas por notários em cartórios), ou sob a égide da Igreja (os registros de batizado).

## **6. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

No presente estudo, tivemos como propósito estudar gêneros que pertencem à esfera eclesiástica e cartorial, haja vista que estes serviram de suporte para o registro de fatos históricos que muito nos interessam. Neles, são relatados acontecimentos dos oitocentos em Catalão, envolvendo negros escravos, nos possibilitando compreender um pouco sobre a história destes homens e

mulheres, vítimas do sistema de servidão que prevaleceu não apenas no território brasileiro, tendo perdurado em outros países até recentemente, como reflexo de uma política europeia de soberania sobre povos e territórios.

No entanto, para acessarmos tais informações, fez-se de fundamental importância o estudo da história desses documentos, que realizamos na perspectiva de Bakhtin (1997). Mais que identificar suas partes constituintes, pudemos conhecer a história do desenvolvimento desses gêneros do discurso, mostrando que os gêneros são perpassados pela realidade das pessoas que deles se valem na interação social diária.

Esperamos, de tal modo, contribuir com pesquisadores que se dediquem ao labor filológico, e especialmente a aqueles que tenham como *corpus* de suas pesquisas documentos destas naturezas. Ademais, ensejamos ter suscitado questões e até mesmo concorrido com os trabalhos que se dedicam a rememorar a escravidão. De modo particular, cremos ter colaborado com o desenvolvimento do projeto ao qual este estudo se vincula, “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.

## **Title: A Brief Analysis Of Manuscripts Nineteenth-Century Catalan Under The Perspective Of Gender Discursive**

### **Abstract**

In the present paper, we perform a brief analysis of nineteenth-century manuscripts (notarial and ecclesiastical) of Catalan, in the perspective of discursive genres of Bakhtin (1997), in order to perform a panel of these genres, giving prominence also for its historicity that, as observed, dates back to the slavery period, considering that they all make mention of the black slaves. To this end, we classify them, based in Bellotto (2002) and identified four typologies documentary, namely: six public deed of purchase and sale of slaves, a deed of mortgage slaves, a copy letter of freedom and two parish book of record of baptism. Subsequently, we pointed its three constituent parts, such that: content, style and compositional construction, wherein we identified wherein we identify the need to observe the laws and constitutions of the era, among which we highlight the "Constitutions of the First Archbishopric of Bahia" and the "Law of the Free Womb" which enabled to us not only to understanding its textual constructions as well as establish the relationship between the theme of the manuscripts and the history and culture of the then City of Catalan.

**Keywords:** Philology; Discourse genre; Slavery.

## REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Carlos Andrade de. **Livro de Notas do 2º. Tabellião (1886)**. Cartório do 2º. Ofício – Tabelionato de Catalão: Catalão-GO, 2007.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997, p.278-327.
- BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 37. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- BELLOTTO, Heloísa Liberalli. **Como fazer análise diplomática e análise tipológica de documento de arquivo**. São Paulo: Arquivo do Estado/Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2002. (Projeto Como Fazer; vol. 8).
- CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Lei nº 3.270, de 28 de Setembro de 1885**. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/lei/1824-1899/lei-3270-28-setembro-1885-543466publicacaooriginal-53780-pl.html>>. Acesso em: 20 maio 2012.
- CARDOSO, Claudinei Vaz. **Estudo filológico e lingüístico sobre a escravidão na cidade do Catalão**. 2009, 182f. Monografia (Especialização em Letras), Universidade Federal de Goiás, Campus Catalão, Curso de Letras. Catalão-GO, 2009.
- COSTA, Cônego Luis Antonio da. **Registros de Batizados da Paróquia Nossa Senhora Mãe de Deus**. Parochia Nossa Senhora Mãe de Deus. 100 fólios (52 fólios ms). 1871-1885.
- MATOZO, Francisco Xavier Matozo (OVigario Encomendado). **Livro de Registros de Batizados da Paróquia Nossa Senhora Mãe de Deus**. Parochia Nossa Senhora Mãe de Deus. 52 fólios manuscritos. 1837-1838.
- MATTOSO, Kátia de Queirós. **Ser escravo no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- MEGALE, Heitor; TOLEDO NETO, Sílvio de Almeida. **Por minha letra e sinal: documentos do ouro do século XVIII (Coleção Diachronica)**. Cotia-SP: Ateliê, 2005.
- PALACÍN, Luís; MORAES, Maria Augusta Sant'Anna. **História de Goiás (1722-1972)**. 6. ed. Goiânia: Ed. UCG, 1994.
- PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Decreto Nº 4.835, de 1º de Dezembro de 1871**. Disponível em <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/Historicos/DIM/DIM4835.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/Historicos/DIM/DIM4835.htm)>. Acesso em: 20 maio 2012.
- SILVA, Sidney Pereira da. **Os registros de batismo e as novas possibilidades historiográficas**. Disponível em: <<http://www.historyhistoria.com.br/materia.cfm?tb=artigos&id=53>>. Acesso em: 10 out. 2014.
- SPINA, Segismundo. **Introdução à Edótica**. São Paulo: Cultrix/EDUSP, 1977.
- VIDE, Sebastião Monteiro da. **Constituições Primeiras do Arcebispado da Bahia**. 3. ed. São Paulo: Tipografia. 1853.



# 23

## CAPÍTULO

### **ANÁLISE DA FREQUÊNCIA VERBAL: O CASO DAS INSCRIÇÕES TUMULARES DO MUNICÍPIO DE SANTA CRUZ DE GOIÁS (GO)**

Morais, Paula de Campos <sup>1\*</sup>; Paula, Maria Helena de <sup>2</sup>

<sup>1</sup> Aluna do Programa de Mestrado em Estudos da Linguagem (PMEL) – Regional Catalão/UFG

<sup>2</sup> Professora Doutora do Programa de Mestrado em Estudos da Linguagem (PMEL) – Regional Catalão/UFG

\* email: paula.campos.morais@gmail.com

## **RESUMO**

As constantes renovações do léxico, o qual pode ser considerado como um “sistema aberto”, são produto das transformações sofridas pela sociedade e pela cultura e, dessa forma, leva ao desuso ou desaparecimento completo de alguns termos, bem como a incorporação de novos. Essas renovações expandem o léxico e suas possibilidades de uso. A língua também tem a mesma tendência, visando moldar-se às necessidades de seus usuários. Destarte, é observável o contínuo processo de desenvolvimento da língua. Visto por esse prisma, objetivamos com este estudo analisar a frequência da categoria verbo em inscrições tumulares do município de Santa Cruz de Goiás (GO). Consideramos esta uma categoria

essencial na construção de uma frase e, também, das inscrições tumulares. Acreditamos, hipoteticamente, que os verbos mais frequentes refletem a morte, haja vista que o cemitério é o espaço onde se encontram as inscrições tumulares. Para tanto, a metodologia utilizada é a adotada por Nascimento (1987) para a lematização e frequência dos signos. A mencionada frequência é composta pelo verbo na sua forma infinitiva com o total de ocorrências entre parênteses e em negrito. Na sequência são apresentadas as variações encontradas no corpus, juntamente com o número de ocorrências de cada variação. A análise da frequência verbal foi feita com os três (03) verbos mais frequentes e com três (03) dos verbos que apresentaram apenas uma ocorrência, levando em consideração os apontamentos de diversos linguistas sobre o assunto.

**Palavras-chave:** Inscrições tumulares; Léxico; Frequência e análise verbal.

Revisado pela Orientadora Maria Helena de Paula, contato: mhpcat@gmail.com

MORAIS, Paula de Campos; PAULA, Maria Helena de; "ANÁLISE DA FREQUÊNCIA VERBAL: O CASO DAS INSCRIÇÕES TUMULARES DO MUNICÍPIO DE SANTA CRUZ DE GOIÁS (GO)", p. 405-420 . In: Seminário de Pesquisa, Pós- Graduação e Inovação da Regional Catalão (2. : 2014 : Goiás) **Coletânea Interdisciplinar em Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação - Volume 2 : Humanidades e Letras**. Anais [livro eletrônico] / organizado por Adriana Freitas Neves, Idelvone Mendes Ferreira, Maria Helena de Paula, Petrus Henrique Ribeiro dos Anjos. São Paulo: Blucher, 2015. ISBN: 978-85-8039-111-4, DOI 10.5151/9788580391114-V2\_Cap23

## 1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O léxico é um “sistema aberto” que se encontra em constantes renovações, que expandem o referido sistema, bem como suas possibilidades de uso. As constantes renovações do léxico são fruto das transformações sofridas pela sociedade e pela cultura e, assim, levam a incorporação de novos termos, o desuso ou desaparecimento completo de outros.

Visto por este prisma, entendemos que essa também é uma tendência da língua, a qual busca novas formas de adequar-se à necessidade de seus usuários, sendo, dessa forma, possível observar o contínuo processo de desenvolvimento da língua.

Todavia, Sapir (1969) ressalta que, diacronicamente, as formas linguísticas não mais representarão as formas culturais, podendo as formas linguísticas refletir uma fase cultural anterior de modo mais claro que a cultura contemporânea. Nesse sentido, as modificações culturais ocorrem com maior rapidez que as modificações linguísticas.

Na intenção de colaborar com as pesquisas lexicográficas, haja vista a carência de literatura especializada, a finalidade do presente estudo é analisar a frequência verbal em inscrições tumulares do município de Santa Cruz de Goiás (GO). A escolha da categoria verbo justifica-se por esta ser uma categoria primordial na construção de uma frase e, assim, na construção das inscrições tumulares.

Acreditamos, hipoteticamente, que a frequência verbal em inscrições tumulares do município de Santa Cruz de Goiás (GO) apresentará, em sua maioria, verbos ligados ao termo morte, tais como falecer, morrer, entre outros.

Para tanto, elegemos o Cemitério Municipal de Santa Cruz de Goiás (GO) como nossa fonte de dados. Devemos informar que o *corpus* utilizado neste estudo foi coletado em 09 de maio de 2014, sendo esta a data limite de nosso estudo, uma vez que o *corpus* pode ter sofrido acréscimos posteriores.

O *corpus* adotado é formado por cento e setenta e cinco (175) inscrições tumulares, possuindo um total de setenta (70) verbos, dos quais quarenta e quatro (44) são mais frequentes e vinte e seis (26) apresentaram apenas uma ocorrência.

A partir deste resultado, selecionamos os três (03) verbos mais frequentes – ser, estar, dizer – e três (03) que apresentaram apenas uma ocorrência – combater, exultar e lutar – para serem analisados.

Cabe informar que a escolha de um cemitério localizado na área urbana se dá face à possibilidade de encontrarmos um número maior de inscrições do que os localizados nas áreas rurais e que tais inscrições, ao serem utilizadas

como exemplo, serão transcritas para que haja a total descaracterização dos túmulos, além de não apresentar os nomes das pessoas falecidas, o que garante absoluto anonimato.

Neste estudo utilizamos a metodologia adotada por Nascimento (1987) para a lematização e frequência dos signos. A frequência é composta pelo verbo na sua forma infinitiva com o total de ocorrências entre parênteses e em negrito e, em seguida, são apresentadas as variações encontradas no corpus, juntamente com o número de ocorrências de cada variação.

A análise da frequência verbal será fundamentada nas teorias de Biderman (2001), Benveniste (1991), Neves (2000), Bechara (1999), Faraco e Moura (1995), Borba (2005), Camara Jr. (2002) e Dubois (2004).

Já no que tange às definições dos verbos, as mesmas serão obtidas no Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa (2001) e no Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa (1881).

## **2. O CORPUS E A FREQUÊNCIA VERBAL NAS INSCRIÇÕES TUMULARES DO MUNICÍPIO DE SANTA CRUZ DE GOIÁS (GO)**

O cemitério é um espaço onde há a manifestação do social, da memória, bem como da cultura de um povo. Espaço onde há a produção, a reprodução e a resistência de culturas, as quais poderão ser reconstruídas através da memória, uma vez que fazem parte de uma sociedade e, ao mesmo tempo, um espaço onde sobrevive parte da identidade das pessoas.

Machado (2002, p. 338) refere-se à cultura como “expressão de vida”, porém, em nosso estudo a cultura está presente em um local que expressa a morte, mas reflete a vida antes da morte.

Ao dissertar sobre as dimensões de análise do espaço, da cultura e da religião, mais especificamente sobre o simbolismo, enfatiza que “os lugares sagrados não são somente uma série de dados acumulados, mas envolvem também experiências humanas” (ROSEND AHL, 2007, p. 189). Destarte, o cemitério, como um lugar sagrado, pode ser considerado um espaço onde ocorrem inúmeras experiências, as quais estão ligadas diretamente com a morte.

Na visão de Foucault (2009, p. 417) “o cemitério é certamente um lugar diferente em relação aos espaços culturais habituais, é um espaço que está, no entanto, em ligação com um conjunto de todos os posicionamentos da cidade ou da sociedade ou do campo, já que cada família tem parentes

no cemitério”.

O referido autor, ainda, refere-se ao cemitério como uma “‘outra cidade’, onde cada família possui sua morada sombria” (FOUCAULT, 2009, p. 418, grifo do autor). Uma “outra cidade”, tendo em vista que, na maioria das vezes, o cemitério localiza-se fora da cidade ou na periferia da mesma. Já as moradas são sombrias pela presença da morte.

É nesse espaço que encontramos as inscrições tumulares, as quais são “[...] inscrições de caráter permanente, geralmente em pedra ou mármore, e por isso mais cuidadas [...]” e, “além de seguirem formulários e modelos, pode haver erros cometidos pelo incisor ao copiar o que o *ordinator* havia escrito [...]” (BASSETO, 2005, p. 114, grifo do autor).

As inscrições tumulares, em conformidade com Basseto (2005), podem apresentar uma escrita com traços linguísticos mais conservados, podendo, possivelmente, se aproximar da oralidade, haja vista que quem a escreveu pode demonstrar um baixo domínio da escrita considerada padrão.

Para este estudo elegemos o Cemitério Municipal de Santa Cruz de Goiás (GO) como nossa fonte de dados, sendo o *corpus* (inscrições tumulares) coletado em 09 de maio de 2014, data limite para nosso estudo, uma vez que esse *corpus* pode ter sofrido acréscimos posteriores.

Utilizamos a metodologia adotada por Nascimento (1987) para a lematização e frequência dos signos. A composição da frequência se dá pelo verbo na sua forma infinitiva com o total de ocorrências entre parênteses e em negrito, em seguida são apresentadas as variações encontradas no corpus, bem como o número de ocorrências de cada variação.

Para chegar à versão final da frequência verbal, foi necessária a realização das seguintes etapas: extração dos verbos encontrados no corpus; listagem dos verbos em ordem alfabética; agrupamento das variações verbais iguais; elaboração de uma tabela com as definições encontradas para os verbos no Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa (2001) e no Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa (1881); montagem da frequência, como descrita no parágrafo anterior e elaboração de uma tabela, contendo os verbos na forma infinitiva, separados em ordem alfabética.

O *corpus* é formado por cento e setenta e cinco (175) inscrições tumulares e possui setenta (70) verbos, conforme tabela abaixo, sendo quarenta e quatro (44) mais frequentes e vinte e seis (26) com apenas uma ocorrência.

**Tabela 1 - Verbos em ordem alfabética e no infinitivo**

<b>A</b>	Acabar; acompanhar; amar; amanhecer; apagar.
<b>C</b>	Chorar; combater; confiar; confortar; conhecer; construir; continuar; crer; cumprir.
<b>D</b>	Dar; declinar; deixar; descansar; dizer; doer.
<b>E</b>	Elevar; emprestar; encontrar; esperar; esquecer; estar; extinguir; exultar.
<b>F</b>	Falecer; faltar; fazer; ficar; fortalecer.
<b>G</b>	Glorificar; guardar; guiar.
<b>H</b>	Haver; habitar.
<b>I</b>	Ir.
<b>J</b>	Jazer.
<b>L</b>	Lembrar; levar; lutar.
<b>M</b>	Morrer; murchar.
<b>N</b>	Nascer.
<b>O</b>	Orar.
<b>P</b>	Partir; passar; pastorear; percorrer; permanecer; poder; precisar.
<b>R</b>	Renovar; repousar; restar; restituir.
<b>S</b>	Saber; secar; sentir; ser; sorrir; suavizar.
<b>T</b>	Ter; tornar.
<b>U</b>	Unir.
<b>V</b>	Vir; viver; voltar.

Selecionamos, com esse resultado, os três (03) verbos mais frequentes – ser, estar, dizer – e três (03) dos que apresentaram apenas uma ocorrência – combater, exultar e lutar – para procedermos à análise.

### 3. ANÁLISE DA FREQUÊNCIA VERBAL NAS INSCRIÇÕES TUMULARES DO MUNICÍPIO DE SANTA CRUZ DE GOIÁS (GO)

#### 3.1 UM POUCO DE TEORIA SOBRE VERBO

Um dos termos mais importantes em uma oração é o verbo. Benveniste (1991, p. 166) observa que o verbo é “o elemento indispensável à construção de um enunciado assertivo finito”. Ao diferenciar verbo e nome, o autor expõe que o verbo indica um processo, ação, e implica o tempo, já o nome indica objeto e não implica tempo.

Com a mesma visão, Borba (2005, p. 209) destaca que “[...] a classe substantiva – a dos nomes – preenche as funções de sujeito e de objeto; os verbos destinam-se à função de predicado [...]”.

No mesmo compasso, conforme Dubois (2004), o verbo na gramática tradicional expressa um processo, uma ação feita ou sofrida pelo sujeito, existência ou estado do sujeito, bem como, também, a relação do predicativo com o sujeito.

Para Faraco e Moura (1995, p. 222) a definição de verbo é apresentada de forma simples, sendo “[...] a palavra variável que exprime ação, estado, mudança de estado e fenômeno, situando-os no tempo”.

“[...] unidade de significado categorial que se caracteriza por ser um molde pelo qual organiza o falar seu significado lexical” é como Bechara (1999, p. 209) compreende o verbo. No que tange a esse respeito, Coseriu (apud Bechara, 1999, 210) enfatiza que um lexema se combina com os morfemas de tempo e pessoa “para ser verbo”, pois carrega uma significação verbal.

Neves (2000), por sua vez, referindo-se à natureza dos verbos, aponta o verbo como constituinte do predicado das orações. De acordo com a autora, “a construção de uma oração requer, [...], um **predicado**, representado basicamente pela categoria **verbo**, ou ainda, pela categoria **adjetivo** (construído com um **verbo de ligação**)” (NEVES, 2000, p. 25, grifos da autora).

Assim, segundo Borba (2005, p. 209), “o predicado é habitualmente representado por uma palavra da classe verbal, mas sua natureza atributiva permite que se núcleo significativo também se localize num adjetivo [...] ou num nome [...]”.

Consoante à Neves (2000) e Camara Jr (2002), Biderman (2001) explica que em algumas ocasiões o verbo pode se converter em adjetivo e se

transformar nas formas nominais do verbo – gerúndio e particípio. Assim, para Biderman (2001, p. 253, grifo da autora) a “‘adjetivação’ do particípio é praticamente regra”, tendo em vista que o “adjetivo se complementa de uma significação dinâmica” (CAMARA JR., 2002, p. 187), o que acontece em menor grau ao gerúndio.

Biderman (2001), ainda, faz alusão ao caráter dinâmico do verbo, o que para Camara Jr. (2002, p. 239) refere-se “aos movimentos em seu sentido lato, isto é, ao que se passa nos seres ou por intermédio dos seres”, evidenciado por carregar “em si uma idéia temporal, seja – a) a da duração ou do resultado do processo, seja – b) a do momento da sua ocorrência”. Essa ideia mencionada “pode assumir o caráter de aspecto ou tempo”.

Quanto à questão da forma, Camara Jr. (2011, p.103) evidencia que

o infinitivo é a forma mais indefinida do verbo. A tal ponto, que costuma ser citado como nome do verbo, a forma que de maneira mais ampla e mais vaga resume a sua significação, sem implicações das noções gramaticais de tempo, aspecto ou modo.

Todavia, no português a aproximação do infinitivo com o nome não é muito nítida quanto em outras línguas românicas e, de acordo com Biderman (2001, p. 251), “nessa língua muitas utilizações substantivas do infinitivo manifestam evidente valor estilístico [...]”.

Já referente às categorias verbais, Bechara (1999, p. 210, grifos do autor) afirma que “no verbo português há categorias que sempre estão ligadas: não se separa a “pessoa” do “número” nem o “tempo” do “modo”, isto ocorre em grande parte, senão totalmente, com o “tempo” e o “aspecto””.

O autor ainda deixa claro que o estudo coeso do verbo exige que seja estabelecido um “sistema de categorias verbais”. Dessa forma, poderão ser estabelecidas as chamadas “oposições funcionais numa língua” (Bechara, 1999, p. 210).

Dessa forma, levando em consideração as pertinentes considerações expostas pelos autores supracitados faremos, a seguir, a análise da frequência verbal dos três (03) verbos mais frequentes e de três (03) verbos com apenas uma ocorrência dentro das inscrições tumulares do município de Santa Cruz de Goiás (GO).

## 3.2 VERBOS MAIS FREQUENTES

### 3.2.1 SER

O verbo ser apresentou um total de trinta (35) ocorrências, sendo o verbo mais frequente nas inscrições tumulares do município de Santa Cruz de Goiás (GO). Dentre as ocorrências mencionadas, o verbo ser apresentou oito (8) variações flexionais.

É um verbo irregular, haja vista que sofre alterações em seu radical ou em sua terminação, ou seja, o verbo não segue o padrão dos verbos de sua conjugação.

Nesse sentido, Bechara (1999, p. 226, grifos do autor) ressalta que ser é um verbo anômalo, uma vez que “[...] apresenta, na sua conjugação, radicais primários diferentes: ser (reúne o concurso de dois radicais, os verbos latinos *sedēre* e *esse*) [...]”. Ainda para Bechara (1999), “outros autores consideram anômalo o verbo cujo radical sofre alterações que o não podem enquadrar em classificação alguma [...]” (BECHARA, 1999, p. 226).

Ser é um verbo auxiliar, o qual combina com o particípio ou gerúndio de outro verbo (verbo principal), formando uma locução. Na locução verbal somente o verbo auxiliar se flexiona em número, tempo, pessoa e modo. Já para formar a voz passiva, o verbo ser se combina com o particípio do verbo principal, que possui variação em gênero e número.

Abaixo seguem alguns exemplos de inscrição tumular que fazem uso do verbo ser:

“O Senhor é meu pastor e nada me faltará. Salmo 23  
Saudade de seus familiares”

“VOCÊ FOI UM ANJO EM NOSSAS VIDAS. OBRIGADO  
POR FAZER PARTE DE NOSSAS VIDAS. SAUDADES DE  
SEUS FAMILIARES E AMIGOS.”

“TODO AQUELE QUE CRÊ EM DEUS SERÁ SALVO.  
SAUDADES DE SEUS  
FILHOS E NETOS.”

### 3.2.2 ESTAR

No que diz respeito ao verbo *estar*, foram apresentadas vinte e três (23) ocorrências, sendo este o segundo verbo mais frequente dentro das inscrições tumulares do município de Santa Cruz de Goiás (GO).

Para Bechara (1999) também se trata de um verbo irregular, haja vista que *estar* sofre variação na flexão, diferindo do padrão da conjugação a qual pertence.

*Estar* é um verbo também considerado como auxiliar, o qual se une com o particípio ou gerúndio de um verbo principal, formando uma locução verbal.

Nas palavras de Bechara (1999, p. 231, grifos do autor), “[...] *ser, estar, ficar* se combinam com o particípio (variável em gênero e número) do verbo principal para constituir a voz passiva (de ação, de estado e mudança de estado) [...]”.

Para Neves (2000), *estar* é um verbo cujo objeto não sofre mudança física, ou seja, não afeta o paciente. Menciona, outrossim, que este verbo, ao ser acompanhado de elemento preposicionado que indique lugar, o sujeito vai se movimentar ou se localizar, sendo o complemento sua referência espacial.

“Vocês estarão sempre presentes em nossas mentes e corações...  
Saudades eternas de seus pais, filhos, irmãos, avós, tios, primos e amigos”

“PELOS DIAS QUE ESTIVEMOS JUNTOS COM VOCÊ, PELOS  
DIAS QUE ESTAREMOS SEM VOCÊ. A SUA AUSÊNCIA NOS  
DÓI DEMAIS, MAS SEU EXEMPLO É UMA LIÇÃO DE VIDA.  
HOMENAGEM DOS FAMILIARES E AMIGOS”

### 3.2.3 DIZER

Dizer, bem como os verbos *ser* e *estar*, é um verbo irregular, pois não segue o paradigma dos verbos de sua conjugação, além ser considerado, segundo Bechara (1999), um verbo anômalo, uma vez que apresenta alterações em seu radical.

De acordo com Neves (2000), o verbo *dizer* é um verbo de elocução. A autora explica que os de elocução são aqueles “[...] verbos de ação cujo complemento direto é o conteúdo do que se diz”. (NEVES, 2000, p.48, grifos da autora). Na sequência Neves (2000, p. 48, grifos da autora) ressalta que

a esse grupo pertencem os verbos FALAR e DIZER, básicos, porque neutros, e uma série de outros verbos cujo significado traz, somado ao dizer básico, informações sobre o modo de realização do enunciado (GRITAR, BERRAR, EXCLAMAR, SUSSURRAR, COCHICHAR, etc.), à qual podem acrescer-se ainda noções sobre a cronologia discursiva (RETRUCAR, REPETIR, COMPLETAR, EMENDAR, ARREMATAR, TORNAR, etc.) [...].

Há também a lexicalização que caracteriza o dizer, em conformidade com Neves (2000, p.48, grifos da autora), onde o verbo dizer ao se combinar com verbos como comentar, observar, sugerir, explicar e informar “[...] podem ser parafraseados por *dizer uma queixa, dizer um comentário, [...], dizer uma explicação, dizer um aviso, dizer uma informação, dizer uma resposta, dizer uma sugestão*, e assim por diante”.

Nas inscrições tumulares do município de Santa Cruz de Goiás (GO), o verbo dizer apresentou um número de quinze (15) ocorrências, conforme os exemplos que seguem:

“DISSE-LHE JESUS: EU SOU A RESSURREIÇÃO E A VIDA.  
QUEM CRÊ EM MIM, AINDA QUE ESTEJA MORTO VIVERÁ  
J. 11-25  
SAUDADES DE SEUS FAMILIARES”

“E DISSE JESUS: EU SOU O CAMINHO, A VERDADE E A  
VIDA. NINGUÉM VAI AO PAI SE NÃO POR MIM.”

### 3.3 VERBOS MAIS FREQUENTES

#### 3.3.1 COMBATER

Combater é um verbo regular, não tendo variação em seu radical. De acordo com Bechara (1999, 225), “[...] um verbo é regular quando se apresenta de acordo com o modelo de sua conjugação [...]”. Abaixo segue a inscrição tumular que apresenta este verbo:

“COMBATI O BOM COMBATE, ACABEI A CARREIRA,  
GUARDEI A FÉ.”

### 3.3.2 EXULTAR

Este é um verbo também considerado regular que, como mencionado anteriormente, não tem variação em seu radical, conservando o paradigma de sua conjugação. Veja-se o exemplo:

“A MINHA ALMA GLORIFICA AO SENHOR, E O MEU ESPÍRITO EXULTA DE ALEGRIA EM DEUS, MEU SALVADOR. LUCAS 1, V V 46-47”

O verbo exultar possui a mesma acepção em Aulete (1881, p. 758): “[...] alegre-se, regozijar-se; sentir e demonstrar grande júbilo, grande alegria [...]” e no Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa (2001) “experimentar e exprimir grande alegria, grande júbilo”. Assim, podemos perceber a redundância presente na inscrição: “[...] O MEU ESPÍRITO EXULTA DE ALEGRIA EM DEUS [...]”.

Ao consultarmos O Novo Testamento (2013), acreditamos haver duas possibilidades para a presença da mencionada redundância na inscrição tumular: equívoco por parte da empresa que fabricou a placa com a inscrição ou a redundância estava presente na tradução do Novo Testamento utilizada para a cópia do excerto. Assim, de acordo com O Novo Testamento (2013, p. 255), Lucas 1, v. 46-47, é apresentado: “[...] Minha alma enaltece o Senhor. Meu espírito exulta em Deus, meu Salvador”.

### 3.3.3 LUTAR

No que diz respeito ao verbo lutar, trata-se, mais uma vez, de um verbo regular que não sofre variação em seu radical em nenhum dos tempos verbais, seguindo o paradigma da sua conjugação “-ar”, o que pode ser verificado na inscrição que segue:

“AS PESSOAS QUE AMAMOS FICAM TÃO POUCO FISICAMENTE CONOSCO, MAS DEIXAM-NOS AS COISAS MAIS IMPORTANTES DA VIDA, QUE SÃO: RESPEITO, AMIZADE, AMOR, HONESTIDADE E FORÇA PARA LUTAR.”

## 4. A ÁREA DA PESQUISA

Santa Cruz de Goiás é um dos municípios mais antigos do estado de Goiás, surgindo em 27 de agosto de 1729. Localiza-se no Sudeste Goiano, distando cerca de 128km da capital Goiânia, 65km de Caldas Novas, 25km de Pires do Rio e 5km de Palmelo.

A economia do município baseia-se na agropecuária, com a criação de gado para o abate, gado leiteiro e de raça.

É em Santa Cruz de Goiás que se realiza a encenação das Cavallhadas, luta entre mouros e cristãos, que acontece durante dois dias consecutivos e atrai os olhares de centenas de turistas para a região.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da frequência verbal nas inscrições tumulares do município de Santa Cruz de Goiás (GO) feita com os três (03) verbos mais frequentes – ser, estar e dizer, – e com três (03) dos verbos com apenas uma ocorrência – combater, exultar e lutar – de um número total de setenta (70) verbos, evidenciou que os verbos apresentados com maior frequência descrevem ações cristãs, conduta religiosa (inscrições de cunho religioso), bem como estado (inscrições de caráter fúnebre) e os verbos que apresentaram apenas uma (1) ocorrência descrevem ações casuais nesse tipo de texto.

A importância de se estudar a categoria verbo dentro das inscrições tumulares se baseia no tipo de texto que é de caráter fúnebre, podendo apresentar inscrições de cunho religioso e inscrições com inspiração romântica. Esse tipo de texto não necessita, especificamente, de um verbo para exprimir o sentimento ou descrever o estado de alguém frente ao falecimento de uma pessoa, bastando usar apenas um substantivo “Saudade”.

A hipótese levantada foi refutada, uma vez que os verbos mais frequentes não estão relacionados com o termo morte. Os verbos que refletem a morte apresentaram o seguinte número de variações descansar (13), falecer (13), jazer (11), morrer (4), partir (3) e repousar (4), enquanto o verbo mais frequente – ser – apresentou trinta (35) variações.

Todavia, outros verbos podem ter o significado de morte, de acordo com o Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa (2001), mas apresentam outro enfoque no corpus: acabar (chegar ao fim); apagar (esquecer / acabar [-se] (a luz ou o fogo)); extinguir (acabar com); faltar (ausência); passar (correr seu curso / tempo ou período de tempo).

E, para finalizar, quanto à irregularidade dos verbos mais frequentes e à regularidade dos verbos menos frequentes, em consonância com Morais (2009, p. 52-53),

deve-se levar em consideração, [...], que a irregularidade dos verbos mais frequentes, possivelmente, seja explicada pelo seu uso mais recorrente, o que faz sofrer variações, flexionais e de grafia, quando são conjugados e a regularidade dos verbos menos frequentes não sofre transformações durante a conjugação. Reconhece-se uma relação entre a variação de um paradigma verbal e sua frequência, pois quanto mais é usado, mais se expõe a particularidades de sentido, de usos idiossincráticos e de gênero textual e às variações flexionais possíveis na gramática e no léxico de uma língua. Pelo mesmo argumento de que é o uso frequente que nos leva à variação, temos que verbos menos frequentes tendem a permanecer regulares no paradigma verbal porque sendo pouco usados, pouco se dispõem às combinatórias de variação do sistema.

## **Title: Analysis Of Verbal Frequency: The Case Of The Tomb Inscriptions Of The Municipality Of Santa Cruz De Goiás (GO)**

### **Abstract**

The constants renovations of the lexicon, which can be considered as an "open system", are product of the transformations undergone by society and culture and, thus, lead to disuse or complete disappearance of some terms, as well as incorporating new. These renovations expand the lexicon and its possibilities of use. The language also has the same tendency, seeking to mold itself to the needs of its users. Thus, is observable the ongoing process of language development. Seen in this light, we aim to study and analyze the frequency of the verb category in tomb inscriptions of the municipality of Santa Cruz de Goiás (GO). We consider this an essential category in the construction of a sentence, as well as of the tomb inscriptions. We believe, hypothetically, that the most frequent verbs reflect the death, considering that the cemetery is the space where we find the tomb inscriptions. For this purpose, the methodology used is the adopted by Nascimento (1987) for the lemmatization and frequency of signs. The frequently mentioned consists of the verb in its infinitive form with its total occurrences in brackets and in bold type. Following are presented the variations found in the corpus, along with the number of occurrences of each variation. The analysis of verbal frequency will be made with the three (03) more frequent verbs and with three (03) of the verbs that presented only one occurrence, taking into consideration the explications of several linguists about the subject.

**Keywords:** Tomb inscriptions; Lexicon; Frequency and verbal analysis.

## REFERÊNCIAS

- AULETE, Caldas. **Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa**. Lisboa: Livraria Editora, 1881.
- BASSETTO, Bruno Fregni. **Elementos de Filologia Românica**. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2005.
- BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 37. ed. revisada e ampliada. Rio de Janeiro: Lucerna, 1999. 672 p.
- BENVENISTE, Émile. A frase nominal. In: \_\_\_\_\_. **Problemas de lingüística geral I**. 3. ed. Tradução de M. G. NOVAK e M. L. NERI. Campinas: Pontes, 1991. p. 163-182. (Linguagem Crítica).
- BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. **Teoria lingüística**: (teoria lexical e lingüística computacional). 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001. (Coleção Leitura e Crítica).
- BORBA, Francisco da Silva. **Introdução aos estudos lingüísticos**. 14. ed. Campinas: Pontes, 2005.
- CÂMARA JR., Joaquim Mattoso. **Dicionário de linguística e gramática**: referente à língua portuguesa. 24. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- \_\_\_\_\_. A significação geral das noções gramaticais do verbo. In: \_\_\_\_\_. **Estrutura da língua portuguesa**. 44. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 97-103.
- DUARTE, Vanessa Regina. Traços do léxico no rastro do verbo: um estudo de caso em manuscrito do início do século XX. In: SIMPÓSIO DE LETRAS: LÍNGUA(GEM) E LITERATURA, VII., 2006, Catalão. **Anais...** Curso de Letras, Universidade Federal de Goiás – Campus Catalão. 1 CD-ROM.
- DUBOIS, Jean et al. **Dicionário de Linguística**. 9. ed. São Paulo: Cultrix, 2004.
- FARACO, Carlos Emílio; MOURA, Francisco Marto de. **Gramática**. 15. ed. São Paulo: Ática, 1995. 487 p.
- FOUCAULT, Michel. Outros Espaços. In: \_\_\_\_\_. **Estética: Literatura e Pintura, Música e Cinema**. Organização e seleção de textos de Manoel Barros da Mota. Tradução de Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009. p. 411-422.
- HOUAISS, Antônio. **Dicionário Eletrônico Houaiss da língua portuguesa**. Objetiva: 2001.
- MACHADO, Maria Clara Tomaz. Cultura Popular: um contínuo refazer de práticas e representações. In: PATRIOTA, Rosângela; RAMOS, Alcides Freire (orgs.). **História e Cultura**: espaços plurais. Uberlândia: Aspectus, 2002. p. 335-345. MORAIS, Paula de Campos. **Frequência e análise verbal no Catecismo Ilustrado (1910)**. Monografia (Especialização em Letras) – Campus Catalão, Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2009.
- NASCIMENTO, Maria Fernanda Bacelar do. Tratamento e análise do *Corpus* de Disponibilidade. In: NASCIMENTO, Maria Fernanda Bacelar do; RIVENC, P.; CRUZ, M. L. S. da. **Português Fundamental. Métodos e Documentos**. Tomo 2: Inquérito de Disponibilidade. Vol. II. Lisboa: INC. CLUL, 1987.
- NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática de usos do português**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- O NOVO TESTAMENTO. Tradução de Haroldo Dutra Dias. Brasília: FEB, 2013.
- ROSENDAHL, Zeny. Espaço, Cultura e Religião: dimensões de análise. In: CORRÊA, Roberto Lobato; ROSENDAHL, Zeny (orgs.). **Introdução à Geografia Cultural**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007. p. 187-224.
- SAPIR, Edward. Língua e ambiente. In: \_\_\_\_\_. **Linguística como ciência**. Tradução de J. Mattoso Câmara Júnior. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1969. p. 43-62.
- SEPLAN (GO) / SEPIN. **Perfil socioeconômico dos municípios goianos – Santa Cruz de Goiás**. Disponível em <<http://www.seplan.go.gov.br/sepim>>. Acesso em 15 abr. 2013.

# 24

## CAPÍTULO

### **ASPECTOS DA MICROESTRUTURA DO “DICIONÁRIO DO BRASIL CENTRAL - SUBSÍDIOS À FILOLOGIA” (2009): DESCRIÇÃO E ANÁLISE**

Rezende, Rayne Mesquita de <sup>1\*</sup>; Paula, Maria Helena de <sup>2</sup>

<sup>1</sup> UFG/ Regional Catalão - UAELL/ PMEL

<sup>2</sup> UFG / Regional Catalão - UAELL/ PMEL

\* email: raynemesquita@hotmail.com

## **RESUMO**

Neste trabalho fizemos uma análise genérica da microestrutura do “Dicionário do Brasil Central – subsídios à Filologia”, de Waldomiro Bariani Ortêncio (2009), segunda edição, na versão eletrônica. Para tal, apresentamos um panorama da obra dicionarística abordando a composição de seu *corpus* de referência, a proposta lexicográfica, a classificação tipológica, a quantidade de verbetes e as definições registradas, informações que julgamos indispensáveis para um estudo de teor metalexigráfico, a fim de que, o nosso foco seja a organização microestrutural do dicionário. Destarte, adotamos como percurso teórico-metodológico, o aporte teórico nos principais referentes da literatura

especializada no campo da (Meta)lexicografia, como Biderman (1984; 2001), Welker (2004), Haensch (1982), Isquerdo (2004; 2007), dentre outros autores. Concomitantemente, analisamos o “Dicionário do Brasil Central – subsídios à Filologia”, doravante DBC (2009), essencialmente na versão eletrônica. Cabe destacar que em alguns momentos recorreremos à versão impressa a título de elucidação de algumas dúvidas, pois certos informes que constavam nas seções de “Apresentação” e “Apresentação à primeira edição”, figuravam no dicionário apenas neste último modo. Com esse estudo, objetivamos colaborar para a ampliação do trabalho lexicográfico na esfera da variação diatópica.

**Palavras-chave:** Microestrutura; DBC (2009); Dicionário parcial.

Revisado pela Orientadora Maria Helena de Paula, contato: mhp.ufgatalao@gmail.com

## 1. CONFIGURAÇÕES GERAIS DO DBC (2009)

Sabemos que um acervo lexicográfico é composto de dois eixos, que configuram sua estrutura externa e interna, quais sejam sua macroestrutura e microestrutura. Por macroestrutura, depreendemos a extensão do dicionário, que tem como ponto de partida para sua elaboração a proposta lexicográfica - objetivo e o público-alvo para o qual se projetam os dicionários, e qual será seu “princípio linguístico” (MIRANDA, 2007 p. 263), onomasiológico ou semasiológico.

Esses fatores serão cruciais para determinação do tipo do dicionário e a seleção do *corpus* de referência, do qual serão extraídos os dados que integrarão a sua microestrutura. Esta, por sua vez, consiste na organização interna dos verbetes, implicando na seleção dos lemas, no tipo de definição que pode ser parafrástica, ostensiva, sinonímica entre outras, que são aplicadas consoantes às necessidades léxico-gramaticais dos lemas (BIDERMAN, 1984). Agregam-se ainda ao verbebo os exemplos e abonações que ilustram as formas de uso plausíveis para o *definiendum* em questão.

Neste sentido, segundo Unes (2009), na seção de apresentação do dicionário, que consta somente no modo impresso, o Dicionário do Brasil Central (2009), tem como proposta ser para além de uma obra de consulta, uma fonte de informações culturais abrangendo, desde lendas a descrições de festas e atividades socioeconômicas do Brasil Central.

Percebemos, na suprarreferida afirmação, duas incongruências acerca do entendimento do que vem a ser a real função do dicionário, dignas de comentário; primeiramente, um dicionário, ao fazer o registro de uma determinada parcela de unidades lexicais e seus significados, já se constitui por excelência como uma obra digna de leitura: ademais, é mais que um simples tira-dúvidas, afinal, “[...] os dicionários recolhem o tesouro lexical da língua num dado momento da história de um grupo social” (BIDERMAN, 2001, p. 132).

Já a segunda, diz respeito à falta de clareza em relação a um *dicionário de língua* e uma enciclopédia. Segundo Rey-Debove (1984, p. 64, grifos da autora), “o dicionário de língua é um dicionário geral que nos fala do conjunto de palavras de uma língua e que dá a definição delas”, enquanto “a *enciclopédia* é também um dicionário geral, mas que nos fala do conjunto das coisas duma civilização e que dá a definição delas [...]”.

Sendo assim, a função de ambos os acervos lexicográficos é o que os difere; o primeiro registra informações das unidades lexicais, selecionadas conforme um recorte adequado à proposta do dicionário no âmbito estrutural da língua (informações de ordem lexical, gramatical, semântica e discursiva), o segundo registra informações relacionadas ao extralinguístico.

Graças ao caráter heterogêneo do léxico e sua ligação estreita com os fatores socioculturais, decorrem as variações lexicais (de designações para um mesmo conceito) que, de acordo com as variações normativas possíveis dentro de um sistema linguístico, podem ser diatópicas, diastráticas, diafásicas, diagenéricas, diatécnicas, diacrônicas dentre outras. Essas variações são motivadas por fatores exteriores ao diassistema língua, sendo perceptíveis conforme a fração que se propõe a observar.

A seleção dessas variações no nível lexical, para o registro lexicográfico, resultará em uma obra como o DBC (2009), em que, segundo seu autor, foi realizado um recorte das unidades lexicais utilizadas especificamente no Brasil Central. Assim, classificamos topologicamente o DBC (2009) como um dicionário **parcial diatópico/ de regionalismos** (HAENSCH, 1982, *apud* SILVA, 2007);

Remontando ao exposto na seção de apresentação da segunda edição obra, que data do ano de 2009, no que tange à sua macroestrutura, o banco de dados que constitui o *corpus* do DBC (2009) é composto por materiais oral e escrito (textos de gêneros variados: literários, jornalísticos e etc.), abrangendo um recorte sincrônico de 200 anos de referências do linguajar do Centro-Oeste brasileiro. Registra cerca de 9 mil verbetes e aproximadamente 20 mil definições (UNES, 2009).

Conquanto não seja o enfoque principal deste estudo, algo que não passa despercebido é o critério utilizado por Ortêncio (2009) e sua equipe de lexicógrafos para a delimitação do que este denomina de Brasil Central. Sobrevêm algumas dissonâncias, uma vez que, ao mencionar as localidades pretensamente recobertas pelo DBC (2009), detectamos a presença de regiões que, na divisão geográfica das unidades federativas brasileiras, não integram o Centro-Oeste (Triângulo Mineiro, Oeste baiano e Tocantins).

De acordo com Isquerdo (2007), são quesitos teórico-metodológicos indispensáveis para a produção de dicionários de regionalismos: (i) os objetivos do dicionário; (ii) a área a ser coberta e o recorte do vocabulário que integrará a obra; (iii) as modalidades da língua a serem consideradas; (iv) o estágio da história da língua a ser contemplado; (v) a abrangência e a representatividade dos regionalismos; (vi) a natureza das fontes; (vii) a teoria linguística que respaldará a elaboração do dicionário - conceito de unidade léxica e de regionalismo, estabelecimento da nomenclatura (*corpus* informatizado para extração e seleção das entradas) e a definição da estrutura e do tratamento dos verbetes.

Frente ao exposto sobre as características gerais do DBC (2009), percebemos que o seu resultado enquanto objeto lexicográfico deixa a desejar,

principalmente no que se refere à área abrangida pelo dicionário e o recorte do vocabulário realizado. Além disso, não deixa claro se houve o respaldo de alguma teoria linguística para seu feito.

Na seção seguinte, adentraremos para nossa temática cardeal; discorrer sobre a organização microestrutural do DBC (2009), conforme o que é postulado pela ciência lexicográfica para a confecção desse tipo de objeto.

## **2. A MICROESTRUTURA DO DBC (2009): CARACTERÍSTICAS DE SUA FORMA E CONTEÚDO**

Visto que delimitamos anteriormente o conceito de microestrutura (estrutura interna dos dicionários/ organização dos verbetes), iniciamos pelo que Murakawa (2007, p. 238) apresenta como um modelo clássico de verbete;

Considera-se que o verbete ou artigo lexicográfico é a unidade mínima na organização de um dicionário. Está constituído pela palavra-entrada ou lema, que é a unidade léxica a ser tratada e por um conjunto de informações sobre essa unidade. *Este conjunto, por sua vez, pode variar de acordo com o propósito do dicionário e com o público a que se destina.* Reúnem-se no verbete, informações sobre etimologia, pronúncia, ortografia, classe gramatical, restrições de uso (se a palavra está em uso, se é empregada em determinada região geográfica, se é de área de especialidade, ou se está restrita a um determinado registro linguístico), sinônimos, antônimos, combinações léxicas, aspectos sintáticos relevantes, irregularidades morfológicas e principalmente a definição das diversas acepções e exemplos (grifos nossos).

Do mesmo modo que para a composição da macroestrutura dos dicionários segue-se um paradigma base tanto para as obras de natureza geral quanto parcial, tendo em vista que a presença de alguns elementos é que caracterizam uma obra como um determinado tipo de instrumento lexicográfico, com a microestrutura não será diferente.

Em consonância com Murakawa (2007), compreendemos que um verbete organizado para um dicionário do tipo parcial não terá necessariamente a mesma disposição do que um que se destina a integrar um dicionário geral. Verificamos essa afirmação, também em razão das observações realizadas no DBC (2009) essencialmente na versão eletrônica.

Para a avaliação da microestrutura do DBC (2009) seguimos os elementos que, segundo Murakawa (2007), devem fazer parte de um artigo lexicográfico, porém, sempre atentando-nos para o fato de que se trata de uma obra que tem como foco o registro de um recorte regional do léxico. Sendo assim, os aspectos selecionados para a análise foram o lema, a categorização léxico-gramatical, modelo de acepção, abonações e exemplos.

Adotamos apenas esses cinco parâmetros para o exame dos verbetes, com base no que Frubel e Isquerdo (2004, p. 157) apresentam com componentes de um glossário de regionalismos: “entrada [obrigatória]; referências gramaticais [obrigatória]; definição [obrigatória]; sigla (s) [obrigatória]; abonação [obrigatória]; sinônimos [opcionais]; variantes [opcionais] e remissivas [opcionais]”.

Levamos também em conta o fato de que, para um verbete de dicionário parcial, essas são as informações mais relevantes, pois esse conjunto é capaz de situar e definir os itens lexicais dentro e fora do sistema língua, ao explicitar o que são e para que servem os referentes e seus conceitos designados por meio dos nomes.

Apesar de existir uma diferença entre glossário e dicionário, tomamos a composição de um glossário de regionalismos como referência para esta investigação por dois motivos: (i) devido à carência de uma obra similar ao DBC (2009), porquanto não temos conhecimento de um dicionário que enseje registrar a variação diatópica do Brasil Central; (ii) devido ao fato de que, mesmo sendo produtos diferentes da atividade lexicográfica, os dois têm em comum as propostas de registro de lexias em um contexto regional de uso, que os aproxima.

Feitas as considerações a respeito das opções teórico-metodológicas que nortearam este estudo, passamos para os dados acerca da organização dos verbetes que Ortêncio (2009) disponibiliza na seção “Guia ao leitor”, que se divide em três tópicos: “1. Estrutura do verbete”; “2. Abreviaturas”; “3. Ortografia e sinais diacríticos”, os quais se segmentam em subtópicos contendo os esclarecimentos inerentes aos seus respectivos títulos.

Descrevemos cada uma das três seções citadas com uma estrutura semelhante ao que está disposto no DBC (2009), no entanto, já estão acrescidos elementos provenientes da nossa análise. Sendo o primeiro tópico o que traz os informes que mais interessam a esta proposta de investigação, esse será abordado em pormenores, a saber;

## 2.1 ESTRUTURA DO VERBETE

- a) Título: corresponde na terminologia lexicográfica aos lemas a serem definidos;
- b) Iniciais maiúsculas ou minúsculas do verbete: distingue os lemas entre nomes próprios grafados em maiúsculas (caso dos topônimos e nomes de festividades) dos comuns em letra minúscula;
- c) Definição: indica a maneira como figuram as definições dentro do verbete, que tem início com letra maiúscula e em alguns casos será demarcada por numeração quando o verbete tiver mais de uma definição;
- d) Autoria da definição: informa que Ortêncio (2009) é o responsável pela elaboração da maioria das definições, mas que em alguns casos as definições são retiradas de outros autores;
- e) Abonação dos verbetes: explicita a função das abonações, que é de apontar os contextos possíveis de uso, salientando que as abonações vêm sempre no corpo do texto em fonte menor, quando elaboradas pelo editor ou o autor, e entre aspas quando retiradas de outros autores. Notamos neste caso uma confusão entre exemplo e abonação, que explicaremos mais adiante.
- f) Abonações extraídas de publicação: salienta novamente que as abonações extraídas de outras publicações virão em fonte menor, acompanhadas da identificação de autoria abreviada, além de fonte de onde foram extraídas;
- g) Verbetes sem definição: são verbetes que não têm uma acepção, pois se julgou que apenas a abonação seria suficiente para clarear o significado da unidade lexical;
- h) Verbetes sem abonação: são aqueles que possuem somente a definição;
- i) Compostos ou derivados dos verbetes: são, por vezes, expressões idiomáticas, ditos populares ou colocações que constituem uma espécie de subentrada do verbete, sendo demarcadas por este símbolo ●;
- j) Municípios, gentílicos e regiões: no caso dos municípios, as informações variam: são transpostas a unidade da federação a que pertencem, o gentílico, em alguns casos o nome dos fundadores, informações toponímicas (o que motivou o nome do local), e a data que demarca o início de seu povoamento. Convém ressaltar que entre os municípios estão registrados apenas os que fazem parte dos estados de Goiás e Tocantins, sendo deixados à parte os de Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e Distrito Federal.
- k) Informações adicionais: são dados que “extrapolam as simples definições” (ORTÊNCIO, 2009, p. 13). Seu registro é demarcado por um símbolo semelhante a uma pequena folha. São na verdade alguns exemplos e abonações na forma de expressões idiomáticas, entre outras práticas culturais populares.

## 2.2 ABREVIATURAS

Aqui, estão dispostas as formas abreviadas das informações complementares do dicionário. A primeira listada pelo autor é a sigla **Inf.**, que é a redução de **Informante**, o que sinaliza que a definição do verbete foi elaborada com base em depoimento oral. Em seguida, **M.q.**, para **Mesmo que**, usada sempre nos casos de palavras com o mesmo significado e grafia diferente.

Por fim, **V.** forma reduzida de **Ver**, para fazer remissão a outros verbetes. No DBC (2009), o processo de remissão pode ser por duas causas: ausência de definição e relação semântica entre a definição e a abonação dos verbetes;

## 2.3 ORTOGRAFIA E SINAIS DIACRÍTICOS

Neste segmento, o autor discorre sobre as normas editoriais adotadas na confecção do DBC (2009), reiterando que, nessa edição, os verbetes seguem o novo acordo ortográfico, mas que foi feita a opção de apresentar a marcação de pronúncia das vogais, que logo em seguida da entrada aparecem sinalizadas entre parênteses com os respectivos acentos. Veja-se;

**desmilinguido** (ü) 1 Acabado; enfraquecido. 2 Chorão: "Não, aí qualquer desmilingüido tentaria pisar por cima dele, que já não tinha mais autoridade." E. Brasiliense, IN, 60 (ORTÊNCIO, 2009).

**eta** (ê) Exprime admiração, satisfação: Eta, sujeito bom! "Êta, Lobato macho!" A. Barbosa, MOLC, 87 (ORTÊNCIO, 2009).

Não se trata aqui da transcrição fonética, que seria o mais adequado, haja vista que, em termos de sonoridade da língua, o Alfabeto Fonético Internacional (IPA) é que faz essa representação.

Quanto às abonações, estas mantêm a ortografia da publicação original (primeira edição do DBC de 1983), tendo sido corrigidas somente as que continham erros de editoração. As que apresentam uma variação ortográfica, em relação às normas seguidas pelo DBC (2009), são acompanhadas da expressão sic, entre colchetes, como se observa na variação do lema **erva**, que em uma de suas abonações é grafada como **herva** [sic] (ORTÊNCIO, 2009).

De acordo com as observações realizadas no DBC (2009), e frente ao exposto na seção "Guia do leitor", iniciamos a análise de sua microestrutura abordando a nominata empregada por Ortêncio (2009) para designar cada uma das partes que totalizam um verbete.

Percebemos, por meio das descrições das estruturas dos verbetes, a sucessão de discrepâncias entre as denominações utilizadas por Ortêncio (2009) e a terminologia empregada pela ciência lexicográfica para designar os elementos integrantes de um verbete, bem como, em relação ao seu tipo de definição.

Fica visível nossa constatação quando ao referir-se à entrada do verbete, o autor a denomina de título. Esta nominata é bastante incomum, tanto que nas principais obras de referência do campo da Lexicografia e Metalexigrafia, produzidas por autores consagrados como Biderman (1984; 2001), Rey-Debove (1984), Borba (2003), Haesnch (1992) etc., jamais encontramos o termo “título” como sinônimo de lema, entrada/palavra-entrada.

Seguindo a mesma linha do que podemos chamar de certa “confusão terminológica”, notamos a ausência da distinção entre exemplos e abonações. Embora nem todos os teóricos da Metalexigrafia façam rigorosamente essa separação, como por exemplo, Rey-Debove (1984), que fala apenas em exemplos, inferimos que a distinção entre os dois é mais esclarecedora para os estudiosos da área e também para os consultantes do dicionário.

Desse modo, o que está delimitado como abonação na seção (e) - **abonação dos verbetes**, deveria trazer informações apenas sobre as abonações, e, na seção (f) - **abonações extraídas de publicação**, o termo mais adequado, seria exemplo. A diferença básica entre esses dois componentes é que os **exemplos** são elaborados pelo próprio lexicógrafo, a fim de colaborar para a compreensão do significado. As **abonações** são citações de outros autores retiradas *corpus* que serviu de parâmetro para montagem dos verbetes. Sua função, além de exemplificar o contexto de uso, é também a de atestar a ocorrência lema (COELHO, 2008).

Em relação ao que o autor denomina de (i) - **compostos ou derivados dos verbetes**, de acordo com a disposição em que figuram no DBC (2009), constatamos que se tratam de subentradas, nas quais o lema compõe em conjunto com outras unidades lexicais, uma unidade fraseológica (expressões idiomáticas e colocações). Esta explanação pode ser atestada com a observação dos verbetes “menos” e “Luzia”, transcritos no Quadro I exatamente como estão registrados no DBC (2009).

Após a discussão sobre as incoerências terminológicas presentes no DBC (2009), iniciamos a verificação de que tipos de unidades lexicais assumem o papel de lema nos verbetes, cuja observação de alguns destes, retirados do DCB (2009) versão eletrônica, ilustrará as colocações feitas *et seq*:

Quadro1 – Verbetes retirados do “Dicionário do Brasil Central – subsídios à Filologia” versão eletrônica, edição 2009.

DICIONÁRIO DO BRASIL CENTRAL (2009) – VERBETES	
LEMA	DEFINIÇÃO
assada	“... outros preferiam assada, isto é, aguardente queimada...” B. Guimarães, ERM, 39.
Axixá do Tocantins	Município tocantinense. Gentílico: axixaense. Toponímia: em alusão à árvore xixá, abundante na região. Início do povoamento: 1957-1958. Fundadores: Bernardino Pereira Costa e João Marinho dos Santos. Primeiro nome: Axixá de Goiás.
corujão-de -orelha	Variedade de coruja: “... assutando bulha no mato, e um corujão-de-orelha assenta aí perto, despeja sua gaita lobrega.” C. Bernardes, OP, 21.2.1971. b
devo-e-pagarei	Nota promissória: “Naquele dia Benjamim levou dois contos e quinhentos, sem devo-e-pagarei.” JO, mar. 1958. “No fiado valia um documento assinado pelo comprador, que já trazia impresso o texto. Era o devo e pagarei...” J. Rosa, PEGA, 16.
diz-que-diz	Fuxico; boato: “E a ansiedade, a agitação, o corre-corre, o diz-que-diz crescia na proporção que a festa chegava ao fim.” B. Elis, CIN, 26.10.1970. “O diz-que-diz cresceu tanto que Carvalho mandou chamar...” B. Elis, OT, 56.
Luzia	• <b>aquilo que a Luzia leva na horta</b> As fezes: “.. sujeitos canalhas que fazem conta até daquilo que a luzia larga atrás da horta.” C. Bernardes, R, 185. “O bobo aqui, que não entendeu nada, pergunta: que vantagem Maria leva nisso, gente? Somente o que a luzia levou na horta, pô, porque o armazenador passou a pagar mais e o braçagista a ganhar menos.” A. Ramos, OP, 3.9.1976.
menos	• <b>pedir um menos.</b> Pedir abatimento de preço; pechinchar.
Rio Verde	Município goiano. Gentílico: rio-verdense. Início do povoamento: 1835. Fundadores: Florentina Cláudia de São Bernardo, João Prata e José Prata. Primeiros nomes: Abóboras e Dores do Rio Verde.
trabucar	1 Manejar trabuco. 2 Trabalhar muito para viver; labutar; agitar: “E mais para dar na vista da menina do que mesmo para servir, vivia eu trabucando pelos campos, dando duro no curral...” E. Macedo, CON, 43.

Verificamos que afiguram como lemas no DBC (2009) lexias simples, lexias complexas, unidades fraseológicas/fraseologismos, expressões idiomáticas/idiomatismos, colocações, além de elementos onomásticos (antropônimos e topônimos).

Iniciamos tratando da presença dos itens onomásticos na obra. Sabemos que na esfera da produção lexicográfica, principalmente no que

tange aos dicionários gerais, a inserção de topônimos consiste em um tema que divide opiniões; alguns teóricos admitem que após uma delimitação criteriosa dos tipos de topônimos não existe impedimento para que sejam também entradas de dicionários (CARVALHINHOS, 2011).

Em contrapartida, outros teóricos como Coelho (2008) e Henriques (2011) discordam da interposição de topônimos nos dicionários gerais. O último defende que elementos da onomástica devem ser colocados em dicionários especiais, enquanto que o primeiro concebe presença dos nomes de lugares em dicionários como enciclopedismo, visto que não é da alçada dos dicionários, registros de informações fora do que é estritamente linguístico.

No campo dos dicionários de regionalismos, que de certa forma seguem as regras para a produção de objetos lexicográficos gerais, embora com as suas especificidades, não temos notícia de nenhuma ressalva, bem como de nenhum critério de exigência de sua introdução.

Em concordância à investigação realizada na microestrutura do DBC (2009), e diante dos estudos realizados acerca da problemática da introdução de topônimos nos instrumentos lexicográficos, inferimos que a forma mais conveniente para a colocação dos designativos dos locus seria a sua introdução no dicionário, em forma de apêndice organizado alfabeticamente com orientação semasiológica. Assim, essas informações complementam sem desorganizar a microestrutura dos dicionários, ou deixar margem de dúvida no momento de seu registro.

Sobre a ocorrência de antropônimos, como o verbete **Luzia** no DBC (2009), depreendemos que esta seja totalmente dispensável. Carvalhinhos (2011) assevera que não é viável a sua inclusão nos dicionários, porque estes sofrem diversos processos de adaptação (estrangeirismos, criações neológicas), que por serem constantes não são passíveis de serem sistematizados para a composição de um *corpus* de referência.

Ademais, não é o nome Luzia que é definido, posto que este faz parte de um sintagma maior, que forma uma subentrada sendo apresentadas para esta as acepções. Destarte, os antropônimos só devem ser incluídos nos dicionários quando surge a partir deles um neologismo que é incorporado ao léxico. Mesmo que essa concepção seja para dicionários de natureza geral, aplica-se também ao parcial/regional, porque inventariar nomes próprios não é atribuição de nenhum desses dois tipos de instrumentos lexicográficos.

Sobre a classificação do que Ortêncio (2009) chama de “título”, mas que na terminologia da ciência lexicográfica denominamos de **lema**

ou **entrada**, defrontamo-nos ao longo da nomenclatura do DBC (2009) com diferentes tipos de entrada, embora sua grande maioria seja de lexias simples. Para a discriminação das lexias, consideramos:

Assim, no plano da língua, o termo *lexema* refere a unidade abstrata do léxico. As manifestações discursivas dos *lexemas* devem ser referidas tecnicamente como *lexias*. Por sua vez, as *lexias* se repartem em duas categorias: as *lexias simples*, graficamente constituídas de uma sequência gráfica separada por dois brancos [...] e *lexias complexas*, formadas por várias unidades separadas por brancos e não ligadas por hífen [...]. E chamaremos de *lexias compostas* aquelas que são ligadas por hífen [...] (BIDERMAN, 1999, p. 89, grifos da autora).

Retomamos aqui, uma discussão do que sempre representa um problema na composição dos verbetes: que critérios utilizar no momento de seleção dos lemas? Não é novidade dizer que a escrita ortográfica está longe de ser a representação do discurso verbal, em sentido *lato* de realização da concreta da língua, (nas modalidades oral e escrita) consonante as possibilidades combinatórias abstratas disponíveis em seu léxico e gramática.

Por esse motivo, ao registrar as entradas no dicionário geral ou parcial, há que se levar em conta os aspectos lexicais e gramaticais, já que “o dicionário é considerado como paradigma linguístico dos usos e sentidos das palavras e expressões de um idioma” (KRIEGER, 2006, p. 165).

Se essa demanda já é por demasiado intrincada nos dicionários gerais, a dificuldade de seleção é com certeza maior nos parciais. Certos usos e expressões, que fogem às regras da norma padrão da língua justamente por fazerem parte de uma subnorma. Logo, por representarem as peculiaridades culturais refletidas no léxico duma região com tamanha recorrência, não podem ter seu registro excluído do acervo lexicográfico que tenha como intento inventariar esses regionalismos.

De acordo com Biderman (1999), ao determinar os lemas de um verboete, que não sejam *lexias simples*, faz-se imprescindível constatar se a *lexia complexa* ou sintagma já foram lexicalizados, pois só assim poderá figurar com uma entrada independente, afinal seu significado como um todo já foi cristalizado na memória dos falantes. Para isso, as sequências não podem variar nem serem substituídas por sinônimos.

Tomando como base, ainda, o que propõe a supracitada autora (2001, p. 140), ao destacar que há uma grande dificuldade na categorização de

unidades lexicais complexas de vocabulários especializados, julgamos que essa dificuldade se estende também aos dicionários de caráter parcial.

Diante disso, no DBC (2009) temos como exemplo a entrada **devo-e-pagarei**, sinônimo utilizado para nota promissória, que inferiu-nos uma quantidade de interrogações: as unidades que a compõe têm uma coesão interna (BIDERMAN, 1999) suficiente, não podendo ser alteradas, sem que se perca o seu significado? Seria mais adequado que aparecesse como uma expressão idiomática ou colocação ao final do verbete **nota**? Trata-se de uma lexia complexa ou de um subtipo de unidade fraseológica/fraseologismo?

Segundo Glenk (2011), a **fraseologia** abrange diversos tipos de combinações de unidades lexicais, como **colocações, expressões idiomáticas/idiomatismos, fórmulas discursivas de rotina, provérbios**, cuja principal característica reside em serem combinações que não permitem muitas modificações. De acordo com o grau de fixidez é que distinguiremos as expressões idiomáticas das colocações.

Os **idiomatismos** não possuem equivalentes em outra língua, não podendo, portanto, ser literalmente traduzidos. Apresentam um grau de fixidez maior do que o das colocações, pois a sequência e as unidades que compõe uma expressão não podem ser alteradas em sua ordem e conteúdo.

Já as **colocações** “são combinações lexicais correntes arbitrárias, em geral não idiomáticas, cujos constituintes são contextualmente restritos” (TAGNIN, 2011, p. 87). Assim, as colocações, apresentam um grau de fixidez menor do que o dos idiomatismos, mas ocorrem com uma frequência maior do que uma combinação aleatória. Elas são formadas em geral por dois elementos: a base e o colocado, podendo esse último, ser alterado conforme o que quer expressar o falante.

Diante dos traços distintivos mencionados, podemos classificar, e não, **devo-e-pagarei** como uma expressão idiomática, posto que aparentemente seus caracteres léxico-gramaticais basilares não podem ter comutada nenhuma das suas unidades. Neste sentido, classificamos também como uma expressão idiomática para designar fofoca ou boato a sequência **diz-que-diz**, pois esta apresenta em sua configuração traços de disposição lexical e sintática semelhantes aos da expressão **devo-e-pagarei**.

No que tange à unidade **corujão-de-orelha**, nome de uma variedade de coruja, a classificação será diferente. Isso porque essa unidade não equivale uma fórmula discursiva, e sim a uma designação. Então, **corujão-de-orelha** consiste em uma lexia composta por uma sequência de unidades lexicais que formam uma lexia (lexema em uso no discurso) separada por hífen (BIDERMAN, 1999).

Quanto às colocações, notamos que a maior parcela de sua recorrência se dá nas subentradas. Tomamos como exemplo o verbete **Luzia**, em que a acepção apresentada não é a do lema. Assim, em **aquilo que a Luzia leva na horta**, o nome Luzia pode ser substituído por outro sem que se perca sua carga semântica, uma vez que o elemento principal dessa sequência não nos parece ser o antropônimo. A carga semântica essencial está na ação de levar algo que não pode ser claramente dito até horta, que, no referido contexto, remete à ideia de depositar ou jogar fora discretamente.

O próximo elemento de análise foi a investigação acerca da **classificação léxico-gramatical** dos verbetes. Ao longo de nossa observação, percebemos que nenhum dos verbetes recebe categorização gramatical, o que entendemos como uma lacuna, afinal, tanto para a composição de um verbete no dicionário geral como no parcial, a inclusão da classe gramatical do lema tem como finalidade orientar qual a função exercida pela unidade a ser definida no eixo paradigmático da língua (neste caso, especialmente nos níveis morfológico e sintático).

Passando para a ordem das **acepções**, detectamos certa assistemática em relação a esse ponto, que pode ser verificado com os verbetes extraídos do DBC (2009), transcritos no Quadro 1. Compreendemos que em termos de definição cada tipo de lema pedirá uma das tipologias definicionais, que podem ser de ordem **parafrástica**, **ostensiva** ou **sinonímica**.

De acordo com Biderman (1984), a definição **parafrástica** será em grande parte dos casos a mais eficaz, pois, ao fazer uma exposição gradual, partindo do arquilexema, que é o conjunto de traços semânticos comuns a diversas unidades para suas acepções específicas, numa relação hiperônimo-hipônimo, o consulente entenderá com mais facilidade o significado da unidade lexical.

Por sua vez, a definição **ostensiva** consiste em uma descrição em que são apontados alguns referentes, que contenham traços do item definido, para que o consulente possa fazer a associação entre o significado do *definiendum* e outro elemento que tenha essa característica.

A definição **sinonímica** deve ser evitada, porque leva a remissividade. Colocar como acepção uma unidade lexical que seja sinônima do termo definido não é descrever/explicar, mas apenas apresentar mais uma forma disponível no léxico para designar o mesmo referente e seu conceito. No quadro abaixo, seguem alguns verbetes para a exemplificação de cada classe de definição:

**Quadro 2 – Verbetes retirados do “Dicionário do Brasil Central – subsídios à Filologia” versão eletrônica, edição 2009.**

DICIONÁRIO DO BRASIL CENTRAL (2009)	
VERBETES	TIPO DE DEFINIÇÃO
<b>carda</b> - V. tear (2); tecelagem.	sinonímica
<b>embandeirar</b> - 1 Fazer bandeiras de milho na roça. 2 Acompanhar alguém: “O Vico era um cidadão pouco falado no lugar, vivia mesmo era embandeirado com uns homens que diziam ser fiscais de banco.” C. Bernardes, REÇ, 59.	parafrástica
<b>pedrês</b> - Diz-se de cavalo ou mulo branco pintado de preto: “Costumava cavalgar uma égua pampa e puxava, pelo cabresto de corda, o seu burrico pedrês, com as bruacas no lombo.” O. Marques, JO, ago. 1957. “Aqui a gente se conhece é como cavalo: alazão, pedrês, baio, ruço, e suíço.” I. Oliveira, DSO, 180.	ostensiva

No que concerne ao DBC (2009), comumente a outros dicionários, detectamos os três tipos de definições apontadas acima. Todavia, o que nos chamou muita atenção, tendo já sido discutido anteriormente em outros trabalhos em que nos referimos a este acervo, é o fato de alguns verbetes não apresentarem definição, não obstante somente são abonados ou exemplificados.

A ausência de uma acepção compromete utilidade principal do dicionário, que é a de elucidar os significados desconhecidos, especialmente neste contexto, por serem usos restritos a uma variação regional. No DBC (2009), os exemplos e abonações não são componentes fixos em todos os artigos lexicográficos. Figuram como substituição das acepções, ou a título de explicação para melhor compreensão das suas formas de uso, além de atestar sua recorrência na língua.

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o período que nos dedicamos à investigação acerca da organização microestrutural do DBC (2990), constatamos que fazer a análise de uma obra dicionarística pronta revela-se uma tarefa árdua, que exige atenção e ponderação, no que diz respeito às afirmações feitas sobre a sua configuração.

Logo, destacamos aqui nosso reconhecimento ao pioneirismo e univocidade de Waldomiro Baiani Ortêncio e sua equipe pela produção de um acervo lexicográfico como o DBC (2009), que conquanto apresente significativas incongruências tem como mérito ser o primeiro e o único dicionário conhecido a registrar os usos lexicais no Brasil Central.

Enfim, depreendemos que nossa proposta de fazer uma análise em linhas gerais do DBC (2009), para além de apontar as dissonâncias desta obra, conforme os pilares teóricos da Lexicografia e Metalexigrafia tem como intento colaborar, ainda que com uma pequena parcela, para a ampliação do trabalho lexicográfico na esfera da variação diatópica, que, segundo Isquero (2004), carece de espaço e investigação melhores sistematizados no âmbito dos estudos linguísticos.

## **Title: Microstructure's Aspects Of The "Dicionário Do Brasil Central – Subsídios À Filologia" (2009): Description And Analysis**

### **Abstract**

In this work we made a general analysis of the microstructure of the "Dicionário do Brasil Central – subsídios à Filologia", by Waldomiro Bariani Ortêncio (2009), second edition, the electronic version. We presented lexicographic's panorama work, that broaching since the composition of its reference *corpus*, the lexical proposal, the typological classification, number of entries and definitions recorded information that we consider necessary for a study of metalexigráfico content, even if our focus is the microstructural organization of the dictionary. Thus, we adopt a theoretical-methodological approach, the main theoretical contribution in respect of the specialized literature in the field of (Meta) lexicography, as Biderman (1984; 2001), Welker (2004), Haensch (1982), Isquerdo (2004; 2007) among other authors, simultaneous observation of the "Dicionário do Brasil Central – subsídios à Filologia" henceforth DBC (2009), essentially the electronic version. It is noteworthy that at times resorted to print the title of clarifying some doubts, because some reports that contained in the sections "Presentation" and "Introduction to the first edition," appearing in the dictionary only in the latter mode. With this study, we aimed to contribute to the expansion of lexicographical work in the sphere of diatopical variation.

**Keywords:** Microstructure; DBC (2009); Partial dictionary.

## REFERÊNCIAS

- BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. Lexema e lexia. Lexias simples e complexas. In: \_\_\_\_\_ **Teoria Lingüística: teoria lexical e lingüística computacional**. São Paulo: Martins Fontes, 2001. p. 169-178.
- \_\_\_\_\_. Os dicionários na contemporaneidade: arquiteturas, métodos e técnicas. In: OLIVEIRA, Ana Maria Pinto Pires de; ISQUERDO, Aparecida Negri. (Orgs.). **As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia**. Campo Grande: EDUFMS, 2001. p. 131-144.
- \_\_\_\_\_. A ciência da Lexicografia. **Alfa**. São Paulo, 28 (supl.), n.42, p. 1 - 26, 1984b.
- \_\_\_\_\_. O Dicionário Padrão da Língua. **Alfa**. São Paulo, 28 (supl.), n.42, p. 27-43, 1984b.
- \_\_\_\_\_. Conceito de lingüístico de palavra. In: BASÍLIO, Margarida. **A delimitação de unidades lexicais**. Petrópolis: Vozes, 1999, p.81-97.
- CARVALHINHOS, Patrícia; HENRIQUES, Claudio Cezar. Quais os critérios deveriam orientar os lexicógrafos na inserção de antropônimos e topônimos em dicionários gerais? In: XATARA, Cláudia; BEVILACQUA, Cleci Regina; HUMBLÉ, Philippe René Marie (Org.). **Dicionários na teoria e na prática: como e para quem são feitos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 79-86.
- FRUBEL, Auri Claudionei Matos; ISQUERDO, Aparecida Negri. Vocabulário do falar sul-mato-grossense: aspectos lexicográficos e socioculturais. In: ISQUERDO, Aparecida Negri; KRIEGER, Maria da Graça, (Org.). **As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia**. Campo Grande – MS: EDUFMS, 2004. p. 153-166.
- GLENK, Eva Maria Ferreira. Quais os critérios deveriam orientar os lexicógrafos na inserção da fraseologia popular (gíria, palavrões, idiomatismos etc.) em dicionários gerais? In: XATARA, Cláudia; BEVILACQUA, Cleci Regina; HUMBLÉ, Philippe René Marie (Org.). **Dicionários na teoria e na prática: como e para quem são feitos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 79-86.
- HAENSCH, Günther. Tipologia de las obras lexicográficas. In: HAENSCH, Günther et al.(Org.). **La Lexicografía – de la lingüística teórica a la lexicografía práctica**. Madrid: Editorial Gredos, 1982. p. 95-187.
- HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.
- ISQUERDO, Aparecida Negri. A propósito de dicionários de regionalismos do português do Brasil. In: ALVES, Ieda Maria; ISQUERDO, Aparecida Negri, (Org.) **As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia**. Campo Grande: EDUFMS; São Paulo: Humanitas, 2007. p. 283-293.
- KRIEGER, Maria da Graça. Lexicografia: o léxico no dicionário. In: SEABRA, Maria Cândida Trindade Costa de. (Org.). **O léxico em estudo**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2006, p.158-171.
- MIRANDA, Félix Bugeño. O que é macroestrutura no dicionário de língua? In: ALVES, Ieda Maria; ISQUERDO, Aparecida Negri (Org.) **As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia**. Campo Grande: EDUFMS; São Paulo: Humanitas, 2007, p. 261- 272.
- MURAKAWA, Clotilde de Almeida Azevedo. Modelos de verbetes em dicionários clássicos da língua portuguesa. In: ALVES, Ieda Maria; ISQUERDO, Aparecida Negri, (Org.) **As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia**. Campo Grande: EDUFMS; São Paulo: Humanitas, 2007. p. 235-245.
- ORTÊNCIO, Bariani. **Dicionário do Brasil Central – subsídios à Filologia**. 2. ed. rev. e ampl. Goiânia: Kelps, 2009.
- REYDEBOVE, Josette. Léxico e dicionário. Trad. Clóvis Barleta de Morais. **Alfa**, v. 28 (supl.), São Paulo, p. 45-69, 1984.

SILVA, Maria Cristina Parreira da. Para uma tipologia geral de obras lexicográficas. In: ALVES, Ieda Maria; ISQUERDO, Aparecida Negri (Org.) **As ciências do léxico**: lexicologia, lexicografia, terminologia. Campo Grande: EDUFMS; São Paulo: Humanitas, 2007. p. 193-208.

TAGNIN, Stella. Como os lexicógrafos poderiam descrever satisfatoriamente as colocações? In: XATARA, Cláudia; BEVILACQUA, Cleci Regina; HUMBLÉ, Philippe René Marie (Org.). **Dicionários na teoria e na prática**: como e para quem são feitos. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.



# 25

## CAPÍTULO

### **ASPECTOS LÉXICO-CULTURAIS EM MANUSCRITOS GOIANOS: PERCURSOS DE PESQUISA**

Xavier, Vanessa Regina Duarte <sup>1\*</sup>; Paula, Maria Helena de <sup>2</sup>

<sup>1</sup> UFG/Regional Jataí; Pós-Doutoranda PMEL/UFG/Regional Catalão

<sup>2</sup> UAELL; PMEL/UFG/Regional Catalão

\* email: vrdxavier@gmail.com

## **RESUMO**

O presente texto tem por objetivo revisitar nossas experiências de pesquisa, da graduação ao pós-doutorado, com vistas a demonstrar a convergência teórico-metodológica entre elas. Nesse sentido, cumpre dizer que as três pesquisas realizadas até o momento, a saber, uma de iniciação científica, outra de doutorado e a atual, de pós-doutorado, têm em comum o fato de ampararem-se na edição semidiplomática de manuscritos goianos, com o intuito de inventariar o léxico e analisá-lo em sua relação com a História e a cultura goiana. Os primeiros documentos editados eram termos de praça de Catalão e datavam das primeiras décadas do século XX. Os segundos eram cartas trocadas entre o

governador da Capitania de Goiás e o rei D. José I, em sua maioria, e datavam de Vila Boa de Goiás, do século XVIII; e os últimos são registros de óbitos de Santa Luzia de Goiás, de 1786 a 1789. Em que pesem estas dissonâncias, as pesquisas convergem na linha temática, vale dizer, a intersecção entre os estudos lexicais e aspectos socioculturais, em diferentes nuances, no tratamento dos dados, assentado nas perspectivas filológica e lexical, e na matéria documental goiana.

**Palavras-chave:** Léxico; Cultura goiana; Filologia.

## 1. DEFININDO O CURSO DO TEXTO: BREVES PALAVRAS

A reflexão sobre nossos percursos de pesquisa nos campos da Filologia e da Lexicologia tem por objetivo preconizar a abordagem léxico-cultural de manuscritos goianos, demonstrando alguns dos resultados por nós alcançados até o presente por meio dela. Na primeira parte do texto, consta uma breve discussão sobre os *corpora*, as metodologias, as linhas temáticas e os principais resultados da pesquisa de iniciação científica realizada durante a graduação em Letras-Português (UFG/Regional Catalão) e vinculada ao Programa Institucional Voluntário de Iniciação Científica (PIVIC) do CNPq, e da pesquisa de doutorado, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa (USP), com o financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).

Em um segundo momento, expõe-se sobre a pesquisa atualmente desenvolvida no estágio pós-doutoral, ligada ao Programa Nacional de Pós-Doutorado (PNPD/Capes), em parceria com o Programa de Mestrado em Estudos da Linguagem (PMEL – UFG/Regional Catalão). Nesta parte do texto, dar-se-ão a conhecer, de igual maneira, os objetivos, o *corpus*, a metodologia, a linha temática e alguns resultados da pesquisa.

Nesse sentido, o texto assenta-se na perspectiva lexical em sintonia com a cultura e a História, partindo de uma compreensão ampla do léxico como o repertório vocabular de uma língua, que abrange, portanto, o conjunto total das suas denominações. Nesse sentido, Câmara (2010, p. 46) pontua que: “Considerados os diferentes níveis de uma língua, o lexical apresenta-se, sem dúvida, como a porta mais aberta na relação entre as várias culturas existentes [...]”. Em vista disso, o léxico desponta como um objeto de investigação, por excelência, dinâmico e multidisciplinar, porque demanda a consideração de outras esferas do conhecimento linguístico, como a Fonologia, a Sintaxe, a Análise do Discurso, a Filosofia, a História etc.

Face a isto, parece relevante fazer um estudo de perspectiva lexical levando em consideração a sua interface com as disciplinas mencionadas anteriormente. Tem constituído o foco do nosso interesse, ao longo da trajetória de pesquisa aqui esboçada, o léxico de épocas pretéritas, a fim de caracterizar o estado de língua em dada sincronia, com as suas nuances semânticas, sintáticas e discursivas.

Nesse sentido, é nosso intento analisar o léxico de manuscritos de épocas distanciadas do presente, em virtude da escassez de estudos desta natureza em Goiás e do fato de haver demasiada documentação em vias de deterioração na

região, em que pese a sua grande relevância para a compreensão da sociedade e cultura goianas. Mostra-se, pois, urgente digitalizar e analisar fontes escritas antigas do léxico goiano, de modo a contribuir com o estudo da história da língua portuguesa através de algumas das suas variedades regionais.

Para a constituição de fontes fidedignas à abordagem referida, recorreremos ao aparato teórico-metodológico da Filologia, disciplina que tem se dedicado incansavelmente a esta tarefa, aprimorando-se constantemente para atender às demandas que surgem. Com frequência, temos adentrado, ainda, no terreno da Lexicografia, com vistas a elucidar os contornos léxico-semânticos dos itens lexicais.

Cumpre, pois, delinear, em breves considerações, nossos percursos de pesquisa, da graduação ao pós-doutorado, avaliando os passos dados e as “pedras” do caminho. O que se propõe, portanto, é abordar os meandros da pesquisa acadêmica, em seus sabores e dissabores, com base em um caminho repleto de estradas e veredas filológico-lexicais.

## 2. REVISITANDO NOSSAS TRAJETÓRIAS DE PESQUISA

O filólogo sente-se desafiado a desvendar o traçado das letras em manuscritos antigos e é movido pelo fascínio diante de aspectos linguísticos e socioculturais que neles se revelam. Esta assertiva parece explicar o fato de que, embora a disciplina Filologia não integrasse a grade curricular do Curso de Letras à época, a possibilidade de fazer uma pesquisa nesta área, quando eu me encontrava no 6º período do curso referido, em 2006, tenha sido tão instigante para mim. Assim, teve início a minha trajetória como pesquisadora.

A pesquisa de Iniciação Científica (doravante IC) intitulou-se “Estudo lexical das categorias **verbo**, **substantivo** e **adjetivo** no ‘2º Livro dos Registros de Termos de Praça de Catalão’” e vinculava-se ao projeto “Formação de *corpora* escritos de Goiás – leitura e edição de manuscritos”, também coordenado pela Profa. Dra. Maria Helena de Paula. Em virtude da participação neste último, realizamos a digitalização de documentos cartoriais, bem como a organização dos arquivos obtidos, a preparação e execução de oficinas, minicursos e/ou palestras sobre o tema do projeto e auxiliamos na edição de documentos do acervo. A atuação neste projeto findou em 2012, devido ao seu término.

Na pesquisa de IC supracitada, o *corpus* compôs-se de 13 fólios (escritos em *recto* e verso), contendo termos de praça referentes a animais leiloados em praça pública, no paço da Intendência de Catalão, no início do século XX.

Tais termos eram essencialmente descritivos, mencionando e caracterizando os procedimentos tomados no decorrer das transações, os animais levados a leilão, os arrematantes, as quantias pagas, os funcionários que participavam dos eventos, as datas e locais em que estes ocorriam, como mostra o excerto abaixo:

||1 v.|| Termo de Praça | Aos 19 dias do mēz de Fevereiro do anno de 1902, | nesta Cidade de Catalão, no largo do Paço Munici- | pal, ahi presentes o *Intendente* Major Paulino Ribeiro | Guimaraes commigo Secretario do mesmo, o | Procurador José Alvares da Silveira Machado e o | Porteiro Illydio Landim precedidas as formalida- | des legaes, foram levados em praça publica e de accor- | do com o edital os animaes seguintes: [espaço] | 1 Egua queimada pedrez regulando 5 annos com as se- | guintes marcas: R. FB. arrematada por 40\$000 reis pelo | *Senhor* Antonio Alves Fragozo. [espaço] | 1 Cavallo russo grande, regulando 9 annos com as | seguintes marcas: YC, JV e 72, arrematado por | 45500 reis pelo *Senhor* Domingos Bispo (LTP – Livro dos Registros de Termos de Praça de Catalão).

Segundo Harris (2006), a Filologia requer uma leitura atenta e minuciosa do texto, não se presta a uma passada de olhos, quase que instantânea; demanda uma entrega por parte do leitor e uma observação acurada. Isso pode ser inferido pelo trecho acima, em que o termo foi editado semidiplomaticamente e em formato justalinear, preservando-se as características gráficas e a disposição das linhas dos originais. A opção pela edição semidiplomática em todas as pesquisas realizadas até o momento deve-se ao fato de ela admitir interferências do editor, sempre assinaladas, com vistas a facilitar a leitura do texto, ao passo que conserva suas principais propriedades.

Dentre as contribuições da Filologia, Harris diz que

a cuidadosa leitura de textos obscuros e por vezes inescrutáveis, palavra por palavra, hora após hora, cria o tipo de técnica de leitura atenta (...). Aprendemos a fazer uma leitura superficial do crescente número de materiais escritos em nossa sociedade, que os coleciona, especialmente hoje em dia, com a Internet (2006, p. 141).

Nesse sentido, a Filologia parece estar na contramão das leituras superficiais e rápidas propiciadas pelo uso de ferramentas tecnológicas cada vez mais avançadas. A edição, que transpõe o texto manuscrito para caracteres

informatizados, requer uma observação detalhada sobre o estilo de escrita do escriba e suas idiossincrasias e possíveis lapsos de memória. Do contrário, corre-se o risco de fazer inferências equivocadas acerca do hábito de escrita de uma dada época.

É interessante notar que o intendente, que correspondia à função do prefeito naquela época, participava destes eventos, que ocorriam no paço da Intendência, o que demonstra a sua relevância para a esfera econômica local, evidenciando, inclusive, um de seus mais significativos ramos, a saber, a pecuária.

Podemos, ainda, esboçar considerações sobre algumas lexias extraídas do excerto disposto supra, cujos sentidos podem revelar-se inusitados, sobretudo àqueles que pouco sabem sobre a criação de animais, especialmente, de equinos e bovinos. Nesse sentido, uma “Egua queimada pedrez” diz respeito à fêmea do cavalo, com a coloração do pelo “Tirante a negro pela acção do calor, tostado, escuro” (CALDAS AULETE, 1881, p. 1451) e, ainda, “Salpicado de preto e branco”, conforme a definição constante em Figueiredo (1925, p. 330) para a lexia pedrês.

Por seu turno, o sintagma “Cavallo russo” refere-se a um animal doméstico da família dos equídeos, cujo pelo é “pardo claro; que tem mistura de pelos brancos e pretos” (CALDAS AULETE, 1881, p. 1581). Um olhar mais atento revela, ainda, que a lexia **praça**, no fragmento em análise, foi empregada com duas acepções distintas, ou seja, de venda ou arrematação, no caso do sintagma “Termo de praça”, e de lugar público, aberto, no excerto “foram levados em praça publica”.

Outra lexia digna de nota é o verbo **regular**, que foi utilizado no fragmento acima com a acepção de “Aparentar, dar idéia de ter ou ser ou estar mais ou menos”, segundo a definição de Ortêncio (1983, p. 378), o que coaduna com o fato de a idade dos animais não ser informada precisamente, mas de forma aproximada.

Elaboraram-se, ainda, vocabulários de frequência para as categorias lexicais e para os antropônimos, contendo a frequência e a localização de cada ocorrência no material editado. Na sequência, os itens lexicais mencionados foram analisados segundo a sua frequência no texto, obtendo-se os seus campos semânticos mais recorrentes, quais sejam: profissões, animais, partes do corpo dos animais, coloração da pelagem, espaço, tempo, condições materiais e físicas do texto, procedimentos formais do seu registro escrito e valores monetários (XAVIER, 2008, p. 218-219).

A última etapa consistiu na organização de um Glossário de Manuscritos Goianos, com base na consulta aos dicionários de Caldas Aulete (1881),

Figueiredo (1925) e Ortêncio (1983), e na verificação das acepções em processo de arcaização ou mudança semântica.

Em 2008, ingressei no Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa da Universidade de São Paulo como aluna de mestrado, desenvolvendo um projeto que visava ao estudo filológico-lexical de documentos goianos do século XVIII. Os manuscritos que constituíram o *corpus* da pesquisa pertenciam ao “Livro para servir no registro do caminho novo de Parati – Thomé Ignácio da Costa Mascarenhas (1724-1762)”, que conta com 221 fólios no total e se acha disponível no Arquivo Estadual de Goiás. Nele, selecionaram-se 73 fólios (escritos em *recto* e verso), de 1751 a 1753, para a edição e análise lexical.

A temática dos documentos revelou-se diversificada, abordando questões como a cobrança de tributos sobre o ouro e outros minerais preciosos, a falta de moedas para o comércio, a escassez de religiosos com boa índole dispostos a aldear e catequizar os índios, os castigos severos impostos por muitos religiosos aos habitantes nativos do território goiano, a insuficiência de militares na região, a contratação de capitães e/ou coronéis para aprisionar e domesticar os índios por parte do governo e, por vezes, dos próprios moradores.

Em 2010, no exame de qualificação, a pesquisa de mestrado converteu-se em uma pesquisa de doutorado, conforme indicação feita pela banca. A tese resultante intitulou-se “Conexões léxico-culturais sobre as minas goianas setecentistas no ‘Livro para servir no registro do caminho novo de Parati’” e teve como objetivo central evidenciar as inter-relações entre léxico e cultura, com base em manuscritos do século XVIII. Com esse intuito, esta investigação pautou-se pela estruturação e análise dos campos lexicais mais representativos dos assuntos abordados no *corpus*, correlacionando-os ao contexto social, histórico e cultural da época. Antes, porém, os manuscritos foram editados semidiplomaticamente, a fim de assegurar a sua confiabilidade para a análise lexical, bem como para outros estudos linguísticos.

Na pesquisa de doutorado, as palavras ditas “lexicais”, a saber, os substantivos, adjetivos e verbos, também foram inventariados e constituíram um Índice de Frequência e de Ocorrências dos Itens Lexicais, contendo, respectivamente, o número de ocorrências de cada item lexical no *corpus*, a indicação das linhas da edição nas quais elas constam e as formas variantes no nível ortográfico e gramatical, como ilustra o verbete na sequência:

**Quadro 1 – Verbetes ilustrativo do Índice de Frequência e de Ocorrências dos Itens Lexicais.**

[precatório] adj. (2) preCatorias (1) 2660, preatorias (1) 816, s. (1) preatorios (1) 4400

Fonte: Xavier (2012).

Nesse sentido, tanto os Vocabulários de Frequência, quanto o índice referido são instrumentos lexicográficos que permitiram o levantamento quantitativo dos dados lexicais nos *corpora* e o posterior tratamento qualitativo destes. Constituíram, portanto, formas de sistematizar os dados e possibilitar a sua rápida contextualização.

Cumprе ressaltar que a consulta dos itens lexicais em obras lexicográficas de épocas coetâneas e contemporâneas aos documentos também foi efetuada em nossa pesquisa de doutoramento, haja vista a necessidade de elucidar os sentidos por eles assumidos no co-texto, além de facilitar o estabelecimento das relações semânticas entre as lexias no interior dos campos lexicais. As obras consultadas foram o “Vocabulario portuguez & latino”, de Bluteau (1712-1728), o “Diccionario da língua portugueza”, de Moraes Silva (1813), o “Dicionário Houaiss da língua portuguesa”, de Houaiss e Villar (2001), e o “Novo dicionário eletrônico Aurélio”, de Ferreira (2004), englobando o período imediatamente anterior à datação dos documentos e algumas das obras consideradas como *thesaurus* da Lexicografia contemporânea.

No fragmento da edição disposto a seguir, a saber: “Ordenou Vossa Magestade | ao Governador que no caso de necessidade déssemos *officiaes* da | Camera boletos, quando de outra Sorte Se não podece dar outro | remedio” (LR, 76v.); é digna de nota a lexia **boleto**, que refere-se a um documento que impunha aos moradores da Capitania goiana a obrigação de abrigar e alimentar os soldados que ali serviam, devido à falta de quartéis na região. Nesse, como em vários outros casos, a consulta a obras lexicográficas da época fez-se essencial no sentido de esclarecer os sentidos das lexias no contexto de uso, já que é um uso marcado por uma necessidade social, que hoje não existe mais, embora o signo permaneça com outras acepções.

De igual maneira, a lexia **bando**, no excerto “No tempo emquetomey posse destegoverno, man | dey que emtudo oquepertencia ao Contrato dos Diamantes | deRio claro, Se déce áexecuçãõ todas as ordens, Bandos, e | mais providencias, quehavia tomado oGovernador Gomes Freyre | deAndrada” (LR, 69r.), tornou necessária a consulta aos dicionários referidos, elucidando-

se o seu sentido de espécie documental, de natureza informativa, afixado em local público, contendo uma ordem advinda de uma autoridade pública.

A esse respeito, vale assinalar que estava entre as pretensões da nossa pesquisa de doutoramento a elaboração de um glossário a partir do inventário lexical do *corpus*. Contudo, em vista da extensão excessiva que a tese assumiria, conforme a banca avaliadora da tese apontou no momento da qualificação, optamos por retirá-lo. Apesar disso, grande parte das acepções que o constituiu se fez presente no momento da análise dos campos lexicais.

No caso da pesquisa de IC, podem-se elencar, a título de demonstração dos resultados obtidos, o adjetivo **argolado** e a locução adjetiva **de carro**, pois ambos se correlacionam a um aspecto comum das cidades goianas até o início do século XX, a saber, o uso de carros-de-bois como veículo de transporte de carga e de pessoas, de modo geral. De acordo com Nogueira (1980), o seu uso perdurou mesmo após o surgimento dos automóveis devido aos baixos custos de manutenção e à valorização dos bois. Disso depreende-se que esta caracterização se fazia relevante ao leilão dos animais, porque os bois utilizados em carros-de-bois eram mais valorizados, por serem corpulentos e dóceis em geral.

No que tange aos itens lexicais mais recorrentes no 2º Livro dos Registros de Termos de Praça de Catalão, i. e., o adjetivo **arrematado** (72 ocorrências) e o substantivo **marca** (65 ocorrências), convém dizer que o primeiro revela o propósito do evento registrado, que é o arremate de animais pela maior quantia ofertada, e o segundo um dos aspectos em que os animais são descritos, porque os identificam, ou seja, a marca feita por um instrumento de ferro em brasa contendo as letras iniciais do seu dono, geralmente na região lombar do animal.

Por sua vez, na análise da frequência dos itens lexicais na pesquisa de doutorado, observou-se que, na classe dos substantivos, os mais recorrentes foram **ouro** (339 ocorrências) e **mina** (233 ocorrências). Ambos se vinculam a um dos temas centrais do *corpus*, a exploração aurífera, que foi responsável pela expressiva prosperidade da Capitania goiana na época. Ademais, a própria formação da Capitania e, conseqüentemente, o seu povoamento, estiveram ligados à descoberta do ouro na região, que durante muito tempo foi a principal atividade econômica local. Sobre o item **mina**, é mister assinalar que diz respeito ao local onde os minérios se encontram na natureza e, por conseguinte, onde se formaram os primeiros povoados goianos.

Por outro prisma, a organização das lexias inventariadas nesta pesquisa em campos lexicais decorreu do fato de o *corpus* apresentar temáticas variadas. Desse modo, seria possível obter uma representação geral dos assuntos por ele abordados e da estruturação dos itens lexicais no interior dos campos. Obtivemos

um total de 16 campos, os quais receberam as seguintes designações: Etnia, Aspecto da terra, Metais e minerais, Vias de comunicação, Espaço, Doenças e enfermidades, Autoridades eclesiásticas, Ofícios e profissões, Tributação, Moedas, Transações econômicas, Pesos e medidas, Corpo militar, Crimes e delitos, Procedimentos jurídicos e Documentos.

Para exemplificar a distribuição das lexias em campos conforme as relações semânticas entre elas, selecionamos o campo lexical “Pesos e medidas”, o qual compôs-se das lexias **arroba**, **grão**, **légua**, **marco**, **medida**, **oitava**, **onça** e **peso**, sendo os itens lexicais **peso** e **medida** sinônimos entre si e hiperônimos das lexias **arroba**, **grão**, **marco**, **oitava** e **onça**. Por sua vez, a lexia **medida** também é hiperônima de **légua**, usada para indicar a distância entre os arraiais. Tais lexias foram empregadas no *corpus* para indicar o peso do ouro extraído, com vistas à sua tributação, e também aquele extraviado ou contrabandeado nas minas. Era comum usar tais lexias igualmente como unidades monetárias em situações de negociação, o que se devia à falta de moedas na região.

Parece pertinente exemplificar um pouco mais as relações de sentido estabelecidas entre as lexias, tal como entre **condutor** e **comboieiro**, em que aquele é o hiperônimo deste, como se percebe no quadro abaixo, contendo as acepções de ambas:

#### Quadro 2 – Cotejo de acepções das lexias condutor e comboieiro.

LEXIA	ACEPÇÃO
Condutor	“O que conduz, guia” (MORAES SILVA, 1813, p. 1440).
Comboieiro	“De terra, o que dirige o comboi das Tropas, ou recovages das Minas do Brasil para os Portos do Mar, & c.” (MORAES SILVA, 1813, p. 417).

Fonte: Xavier (2012).

Observa-se, pelo exposto, que o item lexical condutor possui uma acepção mais geral, enquanto o segundo apresenta um sentido mais específico, vale dizer, de condutor de animais, assim como de pessoas e mercadorias. Configura-se, assim, a hiperonímia entre as lexias, assente na relação hierárquica entre elas, em que a primeira abarca e inclui o sentido da segunda, tal como pontua Dubois *et. al.* (1997).

### 3. APONTAMENTOS GERAIS SOBRE A PESQUISA ATUAL

O pós-doutorado realizado nesta instituição, com o projeto intitulado “Rituais *post-mortem* no Goiás setecentista: edição e estudo lexical de registros da Matriz de Santa Luzia”, teve início em setembro do ano passado, sob a supervisão da Profa. Dra. Maria Helena de Paula e se vincula ao projeto “Em busca da memória perdida: estudos sobre a escravidão em Goiás” (FAPEG), também coordenado por ela.

O presente estudo envereda-se pelos campos filológico, diplomático e lexical, no intuito de caracterizar aspectos socioculturais relacionados à escravidão em Goiás, matizados no léxico inventariado em manuscritos do “Livro de Óbitos 01” de Luziânia-GO, sendo que os registros selecionados para a pesquisa datam do período de 1786 a 1789. Metodologicamente, a pesquisa se assenta na edição semidiplomática dos fólhos, assim como no inventário e na análise lexical destes.

O livro referido é composto por registros de óbitos feitos pela paróquia de Santa Luzia-GO de 1786 a 1814, os quais informam o nome da pessoa que faleceu, a data, os sacramentos recebidos e o modo e lugar em que foi sepultada e, quando se trata de escravo, geralmente incluem-se a nação a que pertencia e o nome do seu dono. É o que ilustra o fragmento abaixo:

Emprimeiro dia do mes de Março do anno de mil setecentos, e l  
oitenta, oito faleceu Davidapresente Comos Sacramentos da l  
Penitencia, eExtrema=Vnção [o] adulto Francisco Angola esca  
l vo do Capitaõ Fernando Nogueira soares Falcaõ: foi enco=  
mendado, enodia dous Sepultado noAdro desta Matris deSanta l  
Luzia, eSanto Antonio daComarca deGoyaz; epara Constar fiz l  
esteassento// O Vigario TimotheoCorrea deToledo (fl. 13 r.).

Os objetivos da pesquisa atual são: i) constituir fonte fidedigna aos estudos sobre a história do português do Brasil, bem como aos de ordem histórica, antropológica, paleográfica, dentre outros; ii) compor um acervo lexical acerca da escravidão no centro-oeste brasileiro; iii) conceituar diplomaticamente o termo de registro de óbito; iv) inventariar e analisar o vocabulário mais recorrente no *corpus*; v) fortalecer as pesquisas no campo da Filologia e da Lexicologia na região centro-oeste do Brasil.

Merece registro a influência da instituição responsável pelos registros referidos, a saber, a Igreja Católica, sobre os elementos que são nele

mencionados, como: os sacramentos recebidos pela pessoa falecida, a **Penitência** e a **Extrema-Unção**; o fato de ter sido **encomendado**, ou seja, de se ter rogado a Deus por sua alma; o seu sepultamento no **Adro** da **Matris** de Santa Luzia e Santo Antônio da Comarca de Goiás, vale dizer, nos arredores ou na parte externa da igreja. Corrobora isto o fato de um **vigário** ter assinado o registro.

Ademais, a concepção predominante à época sobre a morte sofria influências do catolicismo, inspirando temor aos portugueses e africanos, de modo geral, no período colonial, devido à imagem macabra formulada em torno do Juízo Final, como o julgamento dos bons e maus, do que dependia o seu destino final. Imperava a crença em uma vida mais plena e feliz após a morte, que era uma morte somente em termos, porque se morria da vida terrena para renascer para a vida eterna.

Todavia, a passagem para esta segunda vida se condicionava à salvação das almas. Por isso, as pessoas de modo geral, de quaisquer raças ou crenças, cuja morte fosse presumida, deveriam receberem os sacramentos cristãos, como o da Penitência, vinculado ao arrependimento pelos pecados cometidos.

Lacet (2003), analisando os rituais de morte de escravos e libertos de Vila Rica no século XVIII, considera os sacramentos como sendo de suma importância para uma “boa morte”, tendo especial destaque o da extrema-unção ou unção dos enfermos, haja vista que

A extrema-unção, tanto para a população livre como para a população cativa, era um sacramento, por excelência, purificador, que, paradoxalmente, preparava a entrada do cristão no além e, ao mesmo tempo, podia exercer um efeito de restaurar a saúde debilitada dos doentes (LACET, 2003, p. 28).

Em que pese o fato de o sacramento da extrema-unção também se destinar ao restabelecimento da saúde do indivíduo que padece de algum mal físico grave, é frequentemente ministrado às pessoas já bastante debilitadas fisicamente e cuja morte é esperada para breve. Em vista disso, tal sacramento é associado, não raras vezes, a situações de morte, embora não tenha, em sua essência, este fim. Revelou-se bastante incidente a menção a este sacramento no *corpus* da pesquisa e, conquanto ainda não tenhamos dados quantitativos precisos que demonstrem este fato, conjectura-se que este sacramento, juntamente com o da Penitência, estejam entre os mais mencionados nos registros de óbitos.

Ainda em consonância com as “Constituições primeiras do arcebispado da Bahia”, citadas por Lacet (2003, p. 29), a extrema-unção é concedida com vistas a perdoar as faltas do moribundo, promover o consolo do enfermo, com

a cura do seu mal, quando isto convier para a tranquilidade da sua alma, e a não ceder às tentações do inimigo na agonia da morte.

Os registros de óbitos em análise não deixam dúvidas sobre a importância dos sacramentos, pois a sua ausência aparece constantemente justificada nestes, como demonstra o excerto abaixo:

<Francisco | ezcravo > Aos vinte dias domes deAbril de mil sete centos e | ojtenta eSete faleceu Francisco danação angola, | Sem sacramentos por ter sido repentina amorte, cujocorpo | emcomendej, eSelhedeu sepultura no Adro desta Ma | tris deque para constar fis este termo eraut supra | O Vigário AlexandreFerreira daRocha (Livro de Óbitos 1, fl. 5v.)

A grande quantidade de escravos, negros, crioulos, pardos ou mulatos, nos registros de óbitos da Matriz de Santa Luzia, correlaciona-se à expressiva leva de africanos traficados para o Brasil e utilizados como mão-de-obra nas atividades mais variadas, constituindo, indubitavelmente, a força motriz da economia colonial brasileira. O registro elencado acima dá mostras da condição de escravidão do morto, assim como a nação da qual ele procedia, a saber, a Angola.

Contudo, à esteira de Scherer, o conceito de nação deve ser considerado com ressalvas, uma vez que “nações africanas foram identidades políticas organizadas mais na experiência do cativo do que em uma origem comum na África” (2008, p. 195). Isso significa que nem sempre a nação atribuída ao negro no Brasil correspondia à sua real procedência africana. Muito antes, era uma característica definida pelo tráfico negreiro, que podia ou não representar a identidade étnica, cultural e linguística da maioria dos indivíduos rotulados por uma mesma nação. Assim, tal fato sinaliza para a sobreposição de uma identidade africana às características da nação específica à qual o indivíduo pertencia, que era aos poucos esquecida ou homogeneizada, conforme o autor (2008).

O que chama a atenção é o fato de que a escravidão não foi uma condição assumida pelos africanos em solo brasileiro, mas reproduzida nele, tendo em vista o que já se fazia na África. Prandi (2000, p. 53) afirma que o africano já era submetido ao cativo antes mesmo da descoberta da América, pelos europeus, embora tenha se tornado uma prática mais lucrativa para o próprio africano após o tráfico para esta.

Para se ter uma dimensão mais clara da numerosidade de africanos traficados para o Brasil e que foram também aqui submetidos a condições de trabalho desumanas, Prandi pontua que:

Entre os anos de 1525 e 1851, mais de cinco milhões de africanos foram trazidos para o Brasil na condição de escravos, não estando incluídos neste número, que é uma aproximação, aqueles que morreram ainda em solo africano, vitimados pela violência da caça escravista, nem os que pereceram na travessia oceânica” (PRANDI, 2000, p. 52).

Como aponta o autor acima, o tráfico de africanos para serem empregados como mão-de-obra em diversos países e nações era visto por muitos africanos como um negócio vantajoso financeiramente, haja vista as condições precárias de vida de grande parte da população daquele país, o que desencadeou uma verdadeira “caça escravista”, nas palavras do próprio autor.

Ainda segundo Prandi (2000), esta prática não atingia apenas um povo ou nação africana, mas uma diversidade destes que, em terras brasileiras, foram submetidos ao Cristianismo. É o que se nota no registro acima, em que os sacramentos da penitência e extrema-unção foram ministrados ao falecido Francisco, diante da previsibilidade da sua morte. Além disso, havia a imposição do uso da língua portuguesa. Em contrapartida, os africanos deixaram marcas dos seus falares, das suas manifestações culturais e doutrinas religiosas na cultura brasileira, tornando-se constitutivas delas.

O fluxo do tráfico de escravos estava intimamente ligado à prosperidade econômica brasileira. Em Goiás, por exemplo, a mão-de-obra escrava se revelou mais intensa nas regiões de exploração aurífera, principal atividade econômica da região no período colonial.

É importante ressaltar que esta exposição traz apenas uma amostragem dos resultados da pesquisa realizada em nosso estágio pós-doutoral, que se encontra em andamento, a qual já aponta para questões significativas sobre o cenário sociocultural e histórico da escravidão africana na Capitania goiana.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O texto demonstra que as pesquisas por nós realizadas até o momento têm a mesma orientação teórico-metodológica, isto é, envolveram a edição semidiplomática e o estudo lexical de documentos goianos do século XVIII ao XX, em sua intersecção com a História e a cultura goiana. Foi possível perceber também a importância da Lexicografia para as investigações feitas, fornecendo o aparato necessário para que a análise lexical se fizesse de maneira mais clara e eficaz.

Ensejamos, com o presente texto, incitar pesquisas temáticas da filologia e do léxico goiano, a fim de intensificar o diálogo com grupos de pesquisa destas linhas de pesquisa distribuídos por regiões distintas do país, como São Paulo, Bahia, Rio de Janeiro, Belo Horizonte, Mato Grosso do Sul etc., contribuindo, desta maneira, com a história do português brasileiro.

É importante salientar que as pesquisas aqui abordadas não se restringem ao âmbito da Filologia e da Lexicologia, mas contribuem com os estudos linguísticos de modo geral, além de interessar a disciplinas afins, como a História. Assim, o diálogo entre áreas distintas do saber tem se mostrado cada vez mais frutífero nos estudos lexicais da língua, quando não um imperativo do próprio objeto de investigação. Esta conjunção de perspectivas resulta de um esforço de abordar de maneira ampla os textos manuscritos de séculos passados, no intuito de evidenciar de que modo a cultura e a sociedade neles se revelam através de teias de formas e sentidos lexicais, tendo a Filologia como fonte e fim dos textos manuscritos.

Assim, o fato de as pesquisas abarcarem localidades diferentes do território goiano, a saber, a cidade de Catalão, Vila Boa de Goiás e Santa Luzia, assim como espécies documentais variadas, vale dizer, o termo de praça, a carta e o registro de óbito, indicam olhares múltiplos sobre o léxico e sobre a cultura goiana ao longo de sua história, bem como sobre os seus documentos.

## **Title: LEXICAL-CULTURAL ASPECTS IN MANUSCRIPTS OF GOIÁS: routes of research**

### **Abstract**

This paper aims to revisit our research experiences, from undergraduate course to post-doctorate, aiming to demonstrate the theoretical-methodological convergence between them. In this direction, it must be said that the three researches conducted until now; a scientific initiation research, a doctorate, and the current post-doctorate, have in common that they are supported by the semidiplomatic edition of manuscripts of Goiás, in order to inventory the lexicon and analyze it in relation with the History and culture of Goiás. The first edited documents were “termos de praça” of the town of Catalão, that date back to the early decades of the XX Century. The second documents were mostly letters exchanged between the Governor of the Captaincy of Goiás and King D. José I and dated back to town of Vila Boa de Goiás in the XVIII Century; the latter are death records of the town of Santa Luzia de Goiás, from 1786 to 1789. Despite these dissonances, the researches converge in the thematic area, is important to say, the intersection between the lexical studies and sociocultural aspects, in different nuances, in the processing of data, based in philological and lexical perspectives and in documentary material of Goiás.

**Keywords:** Lexicon; Culture of Goiás; Philology.

## REFERÊNCIAS

- 2º. Livro dos registros de termos de praça da Intendencia Municipal de Catalão.** Museu Municipal Cornélio Ramos. Acervo Público Municipal de Catalão, registro PMC APM S ADM 1902-005.
- BLUTEAU, Raphael. **Vocabulário português & latino.** Coimbra: Collegio das Artes da Companhia de Jesus, 1712-1728.
- CALDAS AULETE, Francisco Júlio. **Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa.** Lisboa: Livraria Editora, 1881.
- CÂMARA, Tania Maria Nunes de Lima. Léxico e conhecimento de mundo. **Revista Philologus**, Rio de Janeiro, ano 16, n. 46, p. 46-54, jan./abr., 2010.
- DUBOIS, Jean et al. **Dicionário de Lingüística.** São Paulo: Cultrix, 1997.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário eletrônico Aurélio.** 3. ed. Positivo, 2004.
- FIGUEIREDO, Cândido. **Novo dicionário da língua portuguesa.** 6. ed. Lisboa; Rio de Janeiro: Livraria Bertrand/W. M. Jackson Inc., 1925.
- HARRIS, William. Um réquiem para a filologia? Será que é tarde demais? Nunca foi importante? **Revista Philologus**, Rio de Janeiro, ano 12, n. 35, p. 134-143, 2006.
- HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mário Silva. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- LACET, Juliana Lemos. **Os rituais de morte nas irmandades de escravos e libertos: Vila Rica, século XVIII.** 2003. 53f. Monografia (Bacharelado em História) — Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana.
- Livro para servir no registro do caminho novo de Parati – Thomé Ignácio da Costa Mascarenhas (1724-1762).** Arquivo Histórico Estadual de Goiás. 1724-1762. fólios 66-139.
- MORAES SILVA, Antonio. **Dicionário da língua portuguesa.** 2. ed. Lisboa: Typographia Lacérdina, 1813.
- NOGUEIRA, Wilson Cavalcante. Mestre carreiro. In: **A foldórica.** Goiânia-GO: Instituto Goiano do Foldore da Fundação Cultural de Goiás, 1980. vol. 8.
- Óbitos Livro 01 1786-1814.** Paróquia de Luziânia-GO. 1786-1814. fólios 1-32.
- ORTÊNCIO, Waldomiro Bariani. **Dicionário do Brasil Central:** subsídios à Filologia. São Paulo: Ática, 1983.
- PRANDI, Reginaldo. De africano a afro-brasileiro: etnia, identidade, religião. **Revista USP**, São Paulo, n. 46, p. 52-65, jun./ago, 2000.
- SCHERER, Jovani de Souza. Parentesco de nação: vestígios de uma Comunidade Africana em Rio Grande. **Anos 90**, Porto Alegre, v. 15, n. 27, p. 189-231, jul., 2008.
- XAVIER, Vanessa Regina Duarte. **Conexões léxico-culturais sobre as minas goianas setecentistas no Livro para Servir no registro do caminho novo de Parati.** 2012. 580f. Tese (Doutorado em Letras) — Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- \_\_\_\_\_. **Tramas lexicais e culturais em manuscrito goiano:** notas para a composição de um Glossário. 2008. 225 f. Monografia (Graduação em Letras-Português) - Curso de Letras, Universidade Federal de Goiás, Catalão.



# 26

## CAPÍTULO

### **INTRODUÇÃO AOS ESTUDOS DA LINGUAGEM: UMA REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA DA MONITORIA ACADÊMICA**

Valle, Juliana Prudente Santana do <sup>1\*</sup>; Ribeiro, Erislane Rodrigues <sup>2</sup>

<sup>1</sup> Graduanda do curso de Letras Português da Unidade Acadêmica Especial de Letras e Linguística (UAELL), da Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão

<sup>2</sup> Professora Dr.ª da Unidade Acadêmica Especial de Letras e Linguística (UAELL), da Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão

\* email: psvjulina1@gmail.com

## **RESUMO**

Este artigo é o resultado de uma experiência desenvolvida no primeiro semestre de 2014, referente a atividades de monitoria acadêmica exercidas na disciplina Introdução aos Estudos da Linguagem do curso de Letras Português e Letras Português e Inglês. Os objetivos a serem alcançados com as atividades executadas no decorrer da monitoria eram vários, dentre eles, a assistência ao discente nas dificuldades encontradas por ele em relação à leitura e à compreensão dos textos indicados na bibliografia da disciplina; o apoio ao aluno, com a finalidade de auxiliá-lo na compreensão de textos acadêmicos, além do desenvolvimento tanto do monitor quanto do aluno no que diz respeito a sua competência

textual e ao seu conhecimento teórico dos temas fundamentais do campo dos estudos linguísticos. Com base nos resultados obtidos, pode-se perceber que os alunos se mostraram motivados a participar dos atendimentos marcados pela monitora, em especial em períodos mais próximos das atividades avaliativas. Concluímos, também, a partir da experiência com a monitoria, que se faz necessário uma educação mais comprometida com o desenvolvimento das competências textuais, já que pudemos verificar a dificuldade de muitos alunos com a escrita e a leitura de textos. Vale ressaltar que as atividades extraclasse, em nossa avaliação, proporcionaram aos alunos atendidos conquistas importantes, colaborando com a continuidade e aprofundamento de seus estudos na Universidade. É importante destacar que essa atividade na monitoria funciona como um incentivo valioso para o monitor, na obtenção de experiência docente, fortalecendo e incentivando a vocação acadêmica.

**Palavras-chave:** Competências Textuais; Experiência Docente; Monitoria Acadêmica.

Revisado pela Orientadora Erislane Rodrigues Ribeiro, contato: erislane@bol.com.br

## 1. INTRODUÇÃO

Sabe-se que parte dos alunos, ao ingressarem nos cursos de licenciatura das instituições de ensino de nível superior do país, depois de onze anos ou mais na escola, apresentam sérias dificuldades no que tange às atividades de leitura, e interpretação de textos, especialmente os teóricos. Além de demonstrarem sérias dificuldades em elaborações escritas. Dessa maneira, é de suma importância, para que esse aluno tenha sucesso em seus estudos, alcance seus objetivos e até mesmo possa cumprir, num futuro próximo, a sua função de formador, um auxílio para o desenvolvimento de suas competências textuais, as quais, muitas vezes, foram apenas referência ao longo de seus estudos escolares.

Desse modo, mediante os conteúdos ensinados na disciplina Introdução aos Estudos da Linguagem ministrada aos alunos do primeiro período pelos Cursos de Letras da Unidade Acadêmica Especial (UAELL), Regional Catalão/ UFG, os quais se fazem essenciais para dar início à compreensão do desenvolvimento dos estudos linguísticos e o entendimento da linguagem utilizada pelos autores dos textos a serem estudados, vê-se necessário um auxílio para aqueles que apresentam dificuldades em tratar dos gêneros acadêmicos e da teoria neles desenvolvida.

Posto isso, esse artigo visar defender a importância da monitoria, na qualidade de auxílio ao discente no processo ensino-aprendizagem, o qual contribui, em primeira instância, para um melhor aproveitamento do curso, em razão de uma inclusão mais efetiva do aluno nas atividades cotidianas e, em segunda instância, para a sua permanência na universidade, além do que representa um importante instrumento de aquisição e incentivo de hábitos tanto de estudo quanto de pesquisa para o desenvolvimento da formação acadêmica do discente monitor.

Por isso, o exercício da monitoria desenvolvido durante o primeiro semestre de 2014 teve por objetivo, dentre outros, o apoio a esses alunos no que se refere à apreensão dos conceitos e teorias relativos aos estudos linguísticos propostos no plano de curso da referida disciplina, além de auxiliá-los na compreensão dos gêneros acadêmicos nos quais essas noções estão inseridas. Diante da dificuldade de alguns alunos na compreensão de certas noções, o apoio do monitor junto ao professor contribui para melhor entendimento do aluno atendido na monitoria, já que muitos ingressam na Universidade apresentando um déficit no que concerne à compreensão de textos de maneira geral, o que acaba tornando-se um impedimento para a leitura de textos teóricos e, conseqüentemente, a elaboração de gêneros textuais diversos, como resumos, fichamentos, resenhas e até mesmo a elaboração de respostas de questões avaliativas da disciplina.

Neste caso, parece, realmente, ser fundamental que os professores de língua portuguesa dos níveis fundamental e médio levem em conta, nas atividades de ensino, a diversidade de gêneros textuais para habilitar o aluno por meio de atividades de leitura, escrita, fala e compreensão, evitando maiores dificuldades quando esse se depara com os gêneros acadêmicos e uma linguagem complexa própria da esfera de atividade acadêmica.

Ensinar gêneros na escola permite melhorar o desempenho dos alunos, principalmente, no que diz respeito à produção e compreensão de textos. O ensino deve ser ministrado, nesse sentido, com o objetivo de formar leitores e escritores críticos, que saibam se relacionar dentro da esfera em que se encontram e procurar ficar atualizados diante das grandes mudanças que vem ocorrendo com os gêneros, pois, conforme destaca o próprio Bakhtin (2000), à medida que cada esfera se desenvolve e fica mais complexa, os gêneros discursivos vão se ampliando e diferenciando-se, ou seja, novos gêneros surgem, enquanto outros desaparecem, por isso, o aluno deve estar atualizado e ter uma participação efetiva com o que ocorre na sociedade.

Neste sentido, o texto deve servir como a principal unidade de trabalho do professor de língua portuguesa e não como um suporte para as práticas de teorização gramática e de reconhecimento das escolas literárias, por exemplo, como vemos acontecer em boa parte das escolas. Dessa forma, o mais relevante é utilizar os textos dentro das salas de aula como objeto para práticas de interpretação, leitura e produção de textos. Além do que os conteúdos de leitura e produção de textos devem ser selecionados levando em conta sua relevância social e sua contribuição para o desenvolvimento intelectual do aluno, ou seja, as aulas de língua portuguesa devem, conforme os orientam os PCNEMs,

servir para o exercício da fala/escrita na vida social, para que o aluno possa aprender a confrontar, defender, explicar suas idéias de forma organizada, nas diferentes esferas da atividade pública, além de saber compreender e refletir sobre as diversas atualizações que ocorrem na linguagem (BRASIL, 1999, p. 143).

O ensino com gêneros possibilita que o aluno adquira parâmetros para compreender ou produzir textos, uma vez que a eficiência para escrever está relacionada à própria capacidade de olhar do escritor para seu texto produzido, sendo capaz de analisar se está impreciso, desconexo, vago ou mesmo incompleto. Além de permitir que o professor possa intervir de modo mais efetivo no processo de compreensão e produção de seus alunos.

Em referência, ainda, à produção de sentidos, defendidas pelos PCNs,

Koch (2014) se atem a mostrar que o trabalho de uma análise epilinguística, entendida como as reflexões realizadas a partir do próprio texto com o objetivo de explorar as possibilidades de realizá-lo, é essencial, pois possibilita uma discussão sobre os diversos sentidos aludidos aos textos, os recursos discursivos que podem ou não ser considerados, os quais proporcionam a elaboração de recursos linguísticos que serão usados nas produções textuais.

Dentre os temas, conceitos e noções, abordados pela disciplina, e que foram trabalhados junto aos alunos que procuraram o auxílio da monitoria podem ser mencionados: as concepções de linguagem; a perspectiva descritiva da Linguística em oposição à abordagem prescritiva da Gramática Normativa; as dicotomias saussurianas, as variedades linguísticas, as funções da linguagem, dentre outros. Tais temas foram estudados por meio da leitura e da realização de fichamentos e resumos de textos como os de Petter (2002), Fiorin (2013), Pietroforte (2002), etc. Foram realizadas, ainda, ao longo do semestre, sessões com a professora orientadora da monitoria com a finalidade de dirimir dúvidas relacionadas aos conceitos, bem como com o propósito de planejar as atividades da monitoria.

O exercício da monitoria na graduação é, com efeito, importante também para o monitor, já que, além da oportunidade de aprofundar seus conhecimentos, por meio do contato direto com o professor, tem a possibilidade de experimentar a vida acadêmica, não apenas como aluno, mas também como formador. Ademais, os alunos que necessitam desse apoio e o buscam têm a chance de ampliar suas capacidades linguísticas, visto que esse desenvolvimento os auxiliará, também, na permanência no curso, já que os textos teóricos passarão a fazer parte de suas vidas acadêmicas.

## **2. MATERIAL E MÉTODO**

Ao longo de todo o semestre letivo, foram feitas, pela monitora, pesquisas, leituras e resumos dos textos referentes à disciplina Introdução aos Estudos da Linguagem, como também estudos paralelos sobre o desenvolvimento das competências textuais. Além disso, foram realizadas atividades de correção de exercícios propostos pelo professor em sala de aula.

Com relação ao planejamento e à preparação, com o fim de contribuir para o desenvolvimento das competências comunicativas dos alunos, tiveram por objetivo dar condições à monitora de preparar-se teoricamente para, em seguida, elaborar e promover atividades práticas que seriam executadas pelos alunos. Deste modo, foram realizados estudos sobre os gêneros acadêmicos

mais exigidos nos primeiros períodos dos cursos, tais como fichamento, resumo e resenha descritiva. Foram lidos textos como os de Andrade (2006), Jacobini (2006), Leite (2009), Machado (2004) e Savioli; Fiorin (1993), os quais serviram de base para a preparação de diversas atividades: exercícios de retextualização, produção de fichamentos com ou sem transcrição literal, a elaboração de textos parafrásticos, além da escrita de resumos e resenhas descritivas.

Em Leite (2009), a autora destaca as dificuldades apresentadas pelos estudantes no que tange à compreensão de certos gêneros do discurso, além de enfatizar a necessidade de se trabalhar com os textos acadêmicos a partir da perspectiva dos gêneros:

Compreender o resumo como gênero permitirá ao leitor/escritor posicionar-se adequadamente diante da tarefa de resumir porque os resumos devem ter forma e conteúdo que se adaptem perfeitamente aos fins aos quais se prestam. Saber que o texto-fonte (o texto a ser resumido) é um exemplar de um determinado gênero discursivo permitirá ao leitor/escritor fazer uma leitura compreensiva e eficaz e, conseqüentemente, produzir um resumo fiel às ideias do texto lido. Desse modo, evidenciamos que estão diretamente envolvidas no processo de resumir as habilidades de *leitura* e de *escrita* (LEITE, 2009, p. 8, grifos da autora).

A clareza dessas concepções, pelo monitor, reforça o embasamento teórico necessário para auxiliar os alunos atendidos pela monitoria. Percebe-se, também, que se faz essencial, durante esse exercício, pesquisas dos diversos gêneros textuais, uma vez que, reforçam suas próprias competências de leitura e escrita. Segundo essa mesma autora, “O estudo, porém, é o único meio de solucionar todos os problemas relacionados à leitura e à produção de resumos” (LEITE, 2009, p. 62) e também dos outros gêneros do discurso.

Desse modo, no que diz respeito ao embasamento teórico para os atendimentos prestados aos alunos com relação a suas dificuldades em relação aos temas, noções e conceitos abordados na disciplina, houve uma preparação da monitora através da realização de leituras e, em especial, da produção de fichamentos e resumos de textos indicados pela professora à turma ou à monitora como leitura complementar.

Dentre os resumos realizados, pode ser citado, a título de ilustração, um que foi produzido a partir da seção “Uma breve história do estudo da linguagem”, contida no capítulo Linguagem, Língua e Linguística de Petter

(2002), do livro *Introdução à Linguística*, organizado por Fiorin (2002). Esse mesmo resumo foi redigido pelos alunos em sala de aula, corrigido pelo monitor e revisado pela professora da disciplina. Nesse texto, segundo Petter (2002, p. 12), “O interesse pela linguagem é muito antigo [...]. Remontam ao século VI a.C os primeiros estudos [...]”. As razões que incitaram esses estudos, inicialmente, foram, segundo a autora, para que textos sagrados dos hindus não sofressem alterações no percurso da história. A autora faz um relato do modo como diversos povos e estudiosos abordaram a linguagem. Ela cita os gregos Platão e Aristóteles e o latino Varrão, com seu esforço em definir gramática como ciência e arte. Na Idade Média viam a estrutura gramatical como una e universal. Em outro momento da história, sobressaiu o método histórico comparativo. Esse método, segundo ela, foi

instrumento importante para o florescimento das *gramáticas comparadas e da Lingüística Histórica* [...] O estudo comparado das línguas vai evidenciar o fato de que as línguas se transformam com o tempo, independente da vontade dos homens, seguindo uma necessidade própria da língua e manifestando-se de forma regular (PETTER, 2002, p. 12, grifo da autora).

Dando continuidade ao histórico sobre os estudos da linguagem, a autora chega ao século XX e aos estudos de Saussure, com a publicação do *Curso de Linguística geral*, o que, segundo ela, dá um caráter científico à abordagem da linguagem. Conforme a linguista, a partir desse momento “O trabalho científico consiste em observar e descrever os fatos a partir de determinados pressupostos teóricos formulados pela Lingüística” (PETTER, 2002, p. 13). Assim o linguista, por meio de um quadro teórico específico, terá a orientação para aproximar-se dos fatos da linguagem, podendo observar diferentes possibilidades de descrição e explicação.

Quanto à elaboração desse resumo pelos discentes, pudemos constatar a dificuldade de alguns alunos, no que diz respeito à estruturação do referido gênero, como sintetizar as informações demonstrando a compreensão delas e da própria teoria abordada, outros se limitaram em fazer transcrições da seção, um aluno apresentou uma produção textual indiferente ao conteúdo teórico. Além dessas observações, foram evidenciados desvios da norma-padrão da Língua Portuguesa relativos à concordância verbal e nominal, à acentuação, à pontuação e à ortografia. Problemas que favorecem a falta de coesão e coerência textual e colaboram para a não compreensão da mensagem transmitida. Desse modo, torna-se evidente que tais fatores podem

interferir no processo de leitura e escrita dos alunos e, conseqüentemente, no entendimento do futuro leitor do resumo elaborado.

Outro texto amplamente trabalhado foi o de Petter (2002), para quem “[...] 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 do falante” (PETTER, 2002, p. 11). Com base neste texto, estudou-se a oposição que se pode estabelecer entre os pontos de vista descritivo e normativo adotados pela Linguística e pela Gramática normativa, respectivamente. A partir da leitura de um outro autor, Pietroforte (2002), teve-se acesso aos estudos saussurianos, os quais concebem a Língua como objeto de estudo da Linguística, propondo que a realização de seu estudo se dê por meio daquilo que denominou dicotomias. Conforme destaca Pietroforte (2002, p. 77), “embora não haja menção ao termo dicotomias no texto do *Curso*, é assim que se costuma chamar os quatro pares de conceito, que fazem uma síntese das propostas de Saussure para a criação de um novo objeto teórico para a Linguística.” Outro tema abordado por este autor diz respeito à noção de norma desenvolvida por Coseriu, que define a língua como um “[...] sistema articulado com suas *normas*, ou seja, com suas variantes linguísticas” (PIETROFORTE, 2002, p. 92).

Além dos textos constantes da bibliografia da disciplina, também foram feitas pesquisas em outras fontes para uma maior compreensão dos conteúdos compreendidos na disciplina, dentre elas, o livro “Para compreender Saussure” de Carvalho (2000), o qual se refere à linguística como objeto científico da linguagem, descrevendo suas fases antes de ser considerada como tal, sendo elas: filosófica, referindo-se à origem da linguagem e seus precursores, os gregos, ao ponto de se afirmar que as raízes do pensamento linguístico ocidental estão, profundamente, arraigadas na Grécia Antiga; filológica, surgida na Alexandria em torno do século II a.C, definida como estudo da elucidação de textos, além de ser voltada à Morfologia, à Sintaxe e à Fonética; e Histórico-Comparativa, iniciada com a descoberta do Sânscrito por volta de 1786 e 1816, cuja finalidade era identificar as relações de parentesco entre o latim, o grego, as línguas germânicas, eslavas e célticas com a antiga língua da Índia. Destaca-se, também, nessa fase, Franz Bopp (1791-1867), considerado o fundador da Linguística Histórica. Carvalho (2000), nessa obra, reflete sobre a teoria Linguística de uma forma geral, ressaltando a comparação entre as abordagens de Coseriu e Saussure quanto à tricotomia língua/norma/fala e a dicotomia língua/fala, respectivamente, abordando detalhadamente as dicotomias saussurianas:

língua X fala, diacronia X sincronia, significante X significado, paradigma X sintagma, como as variantes linguísticas estudadas a partir da noção de norma proposta por Coseriu. Entre elas, as diatópicas, as quais se referem às variantes regionais e as diastráticas, relativas às variantes sociais. Segundo Carvalho (2000), apesar da inserção do conceito de norma desenvolvido por Coseriu aos estudos linguísticos

é reconhecidamente incontestável o valor da famosa distinção saussuriana entre *langue* e *parole* para a linguística contemporânea. Sua primeira dicotomia, investida de verdadeiro valor epistemológico é e será sempre um fundamento da ciência linguística. (CARVALHO, 2000, p. 16).

Como foi adiantado, as resoluções das atividades oferecidas em sala, corrigidas pela monitora serviram para melhor aprofundamento do conteúdo e, também, favoreceram uma maior interação do professor com os alunos, para um futuro atendimento deles. A título de exemplo, podemos citar atividades relacionadas às abordagens prescritiva e normativa, sobre a dicotomia língua e fala, e a respeito das funções da linguagem. Para a realização dessa correção, aliás, foi necessário o estudo do texto “A linguagem humana: do mito à ciência”, de Fiorin (2013). Segundo ele: “A linguagem humana é a capacidade específica da espécie humana de se comunicar por meio de signos” (FIORIN, 2013, p. 13), respondendo a uma necessidade própria do ser humano de comunicar-se. Segundo o autor, ela produz sentidos vários e se manifesta de diferentes maneiras, assumindo, portanto, funções diversas.

Para se fazer entender, o autor faz uma série de análises, demonstrando para que serve a linguagem, isto é, suas variadas funções, tais como interpretar a realidade, promover a interação, possibilitar a busca de informações, promover o convencimento do interlocutor por meio da argumentação, chegando à seguinte conclusão:

Depois de analisar todas as funções da linguagem, compreende-se por que ela é onipresente. Sem ela, não se pode estruturar o mundo do trabalho, pois é ela que permite a cooperação entre os homens e a troca de informações e de experiências. Sem ela o homem não pode conhecer-se nem conhecer o mundo. Sem ela não se exerce a cidadania, porque os eleitores não podem conhecer o mundo. Sem ela não se pode aprender, sem ela não se podem expressar os sentimentos, sem ela não se podem imaginar

outras realidades, sem ela não se constroem as utopias e os sonhos. Sem ela... Sem ela... Sem ela... (FIORIN, 2013, p. 32)

Dessa forma, o estudo de textos teóricos e a prática de análises sobre os conteúdos foram práticas frequentes e imprescindíveis para o êxito do exercício da monitoria da disciplina Introdução aos Estudos da Linguagem, além do que enriqueceram os conhecimentos da monitora, e, por conseguinte, possibilitaram o auxílio ao aluno atendido, já que, por meio desses estudos, pôde-se perceber a complexidade dos conteúdos abordados na referida disciplina, os quais são essenciais para o entendimento de noções relativas à linguagem.

Para a realização desse trabalho, os alunos atendidos pela monitoria fizeram leituras e resolveram exercícios elaborados a partir dos textos específicos da disciplina que estão no plano de curso e, juntamente com a monitora, puderam sanar algumas dúvidas, bem como resolveram os exercícios oferecidos em sala de aula como modo de verificação da apreensão das discussões.

Além disso, a monitora auxiliou a professora no processo de verificação de aprendizagem, por meio da correção de resumos e outras atividades produzidas pelos alunos e, ainda, acompanhou e orientou os discentes em eventos acadêmicos dentro da Regional Catalão, como o lançamento de livros de professores da própria Universidade.

Durante os encontros com a orientadora, houve a possibilidade de realizar reflexões e, também, discussões sobre as dificuldades encontradas pelos alunos matriculados na disciplina bem como pela própria monitora, no que tange à compreensão do conteúdo abordado e suas implicações para o processo ensino-aprendizagem.

### **3. RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Durante o exercício da monitoria, como forma de preparação da monitora, foram lidos os textos trabalhados pelo professor em sala de aula e, também extracurriculares, além da resolução das atividades propostas por ele. Encontros entre o professor e a monitora foram realizados semanalmente, assim, além da interação proporcionada por tal acontecimento, houve a oportunidade de discutir o conteúdo e solucionar dúvidas, visto que ficou clara a necessidade do empenho da monitora e o engajamento do professor com o trabalho, uma vez que esse contato favorece maior segurança e aperfeiçoamento no êxito

da monitoria. A partir dessa interação, a monitora teve a oportunidade de aprimorar seus conhecimentos e se preparar para o exercício da monitoria, sem contar que esse trabalho é uma forma de despertar o desejo em relação à docência como uma futura prática profissional, já que essa está vinculada ao desenvolvimento do ensino e à prática da pesquisa, fundamental à prática do professor. Com isso, estamos de acordo com autores como Ilari (1992), que defende a importância da linguística para o futuro professor de português. No entanto, fazemos a ressalva de que sejam realizadas atividades de pesquisa que se vinculem mais diretamente aos fazeres cotidianos dos professores de Língua, pois é preciso que se faça da pesquisa o modo, por excelência, de se pensar e direcionar a nossa prática escolar.

O atendimento da monitoria, realizado em horários diversos, distribuídos durante a semana, trouxe conquistas para alguns alunos, pois além de serem aprovados na disciplina, sentiram-se incentivados a permanecer no curso, possibilitando-lhes a oportunidade de aprofundar em seus estudos. As correções das atividades realizadas pela monitora, sob orientação da professora, pode despertar nos alunos, da referida disciplina, a necessidade de um maior comprometimento com a leitura e compreensão dos gêneros acadêmicos e, conseqüentemente, de suas produções textuais.

No que diz respeito à adequação de horários para serem realizados os encontros de atendimento dos alunos pela monitora, algumas dificuldades foram encontradas, pois os atendidos trabalhavam o dia todo, uma das alunas trabalhava e residia em outro município e justamente essa aluna não conseguiu alcançar seu objetivo, que era ser aprovada na disciplina. Por isso, fizeram-se necessários reajustes nesses horários ao longo do semestre, até mesmo aproveitamento de horário sem aula da monitora para prover esse atendimento, remanejando, assim, a carga horária.

Pode-se perceber que alguns graduandos mostraram-se interessados devido as suas participações nos atendimentos da monitoria e, assim, puderam ser auxiliados na compreensão da disciplina. Discentes, os quais demonstravam acentuada dificuldade em leitura, interpretação, no que se refere aos textos acadêmicos, conseguiram avanços em seus estudos. Dessa maneira, essas atividades realizadas fora da sala de aula trouxeram conquistas para eles, até mesmo contribuíram para o sucesso em outras disciplinas do próprio curso. Verifica-se, contudo, que o trabalho da monitoria ainda não é considerado importante para muitos graduandos, seja por falta de conhecimento ou mesmo desvalorização por parte dos próprios alunos, causando uma certa desilusão à monitora, visto que esse se prepara com muito empenho para realização desse trabalho. É importante destacar que a monitora tem a oportunidade

de desenvolver habilidades relativas à docência, de forma enriquecedora, propiciando experiência acadêmica, também podendo aplicar-se ao conhecimento da disciplina específica, dado que são necessárias pesquisas de outras fontes, além das recomendadas pelo professor da disciplina para auxiliar no processo ensino-aprendizagem. Afora, o contato pessoal tanto com o corpo docente quanto discente, o qual incentiva e fortalece, dessa maneira, a vocação acadêmica.

## **4. CONCLUSÃO**

Percebe-se, a partir do trabalho realizado pela monitoria e dos objetivos alcançados, o quanto importante é esse exercício realizado no ambiente acadêmico. Uma vez que o monitor, além de auxiliar seus colegas em suas dificuldades de apreensão dos conteúdos discutidos na disciplina, no caso Introdução aos Estudos da Linguagem, tem a oportunidade de vivenciar a experiência acadêmica, seja experimentando as alegrias ou mesmo os dissabores da carreira de formador, já nos períodos iniciais de sua graduação.

Por meio do trabalho com a monitoria, torna-se evidente o quão essencial é uma educação que tenha compromisso com o exercício da cidadania, a qual deve criar condições para que o aluno possa desenvolver sua competência textual, dando-lhe garantias de uma maior possibilidade de inserção nas práticas comunicativas. Um dos aspectos da competência textual fundamental em nossa sociedade é a capacidade do sujeito de compreender a língua de modo variado, para produzir diferentes efeitos de sentido e adequar seu texto a diferentes situações de interlocução seja na fala, seja na escrita. Por isso, fica claro a importância de serem contemplada nas atividades de ensino propostas pelos professores de língua portuguesa dos diversos níveis de ensino, a multiplicidade de gêneros textuais, posto que textos pertencentes a gêneros diversificados se organizam de forma diferente, com estruturas e características particulares. Assim, fica evidente a importância de tais formadores buscarem estratégias de ensino voltadas, também, para esse desenvolvimento textual, já que não há uma interpretação única a ser aperfeiçoada nas salas de aula.

Tanto a compreensão oral e escrita, como a produção oral e escrita de textos relacionados a gêneros diversos, depreendem o desenvolvimento de várias capacidades que precisam ser destacadas nas situações de ensino. É a partir do desenvolvimento dessas competências textuais dos alunos que a escola, em todos os níveis de ensino, deve planejar suas atividades curriculares no que concerne ao ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. Desse modo, os

discentes poderão adentrar na Universidade, amparados por essa competência, aptos para alcançarem seus objetivos e se tornarem formadores ou mesmo continuarem se especializando. Além do mais, serão respaldados pelo trabalho realizado pela monitoria acadêmica, a qual contribui para o desenvolvimento, a permanência e a conclusão do tão desejado curso universitário.

## **Title: Introduction to language studies: a reflection about the academic tutoring**

### **Abstract**

This article is the result of an experience developed in the first semester of 2014, referring to activities of academic monitoring carried out in the discipline of Introduction to the Language Studies in the Language degree course of Portuguese and English. The objectives to be achieved with the activities performed during the monitoring were several, amongst them, the assistance to the student with issues in relation to reading comprehension in the texts indicated by the bibliography in the discipline; the support to the student with the intention of assisting during the comprehension of academic texts, beyond the development of the monitor or the student on its textual proficiency and its theoretical knowledge of the fundamental themes in the area of Linguistics studies. Basing in the obtained results, it's possible to realize that the students show themselves motivated in participating in the monitoring attendance, in special in periods close to the evaluative activities. We conclude, also, based in the experience of monitoring, which is necessary an education more committed with the development in the textual competences, as we verified the struggle in many students with the reading and writing of texts. To emphasize that the extra classes activities in our evaluation provided our students important achievements, collaborating with the continuing and deepening their studies in the University. It's important to emphasize that this activity in the monitoring works as a valuable incentive to the monitor, in obtainment of experience as a teacher, contributing and motivating the academic carrer.

**Keywords:** Textual competences; Teaching experience; Academic Monitoring.

## REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Maria Lúcia C. V. O. **Resenha**. São Paulo: Paulistana, 2006.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, 1999. p. 137-144.
- CARVALHO, Castelar de. **Para compreender Saussure: fundamentos e visão crítica**. Petrópolis: Vozes, 2000. Disponível em: <<http://copyfight.me/Acervo/livros/para%20compreender%20saussure%20-%20castelar%20de%20carvalho.pdf>>. Acesso em: 26 set. 2014.
- FIORIN, José Luiz. A linguagem do mito à ciência. In: FIORIN, José Luiz (Org.). **Linguística: que é isso?** São Paulo: Contexto, 2013. p. 13-32.
- JACOBINI, Maria Lefícia de Paiva. **Metodologia do trabalho acadêmico**. 3. ed. Campinas: Alínea, 2006.
- KOCH, Ingedore Villaça. **As tramas do texto**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.
- LEITE, Marli Quadros. **Resumo**. São Paulo: Paulistana, 2009.
- MACHADO, Anna Rachel. **Resumo**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- PETTER, Margarida. Linguagem, língua, linguística. In: FIORIN, José Luiz (Org.). **Introdução à Linguística**. São Paulo: Contexto, 2002. p. 11-24.
- PIETROFORTE, Antônio Vicente. A língua como objeto da Linguística. In: FIORIN, José Luiz (Org.). **Introdução à Linguística**. São Paulo: Contexto, 2002. p. 75-93.
- SAVIOLI, Francisco Platão; FIORIN, José Luiz. **Para entender o texto: leitura e redação**. São Paulo: Ática, 1993. 431 p.