

ORGANIZAÇÃO

ROSILENE FELIX MAMEDES
MARIA DE FÁTIMA ALMEIDA
VERIDIANA XAVIER DANTAS
HERMANO DE FRANÇA RODRIGUES

LINGUAGEM, ENSINO E INTERDISCIPLINARIDADE EM CONTEXTOS DE APRENDIZAGEM



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Linguagem, ensino e interdisciplinaridade em contextos de aprendizagem [livro eletrônico] / organização Rosilene Felix Mamedes. -- João Pessoa, PB : Ed. dos Autores, 2023.
PDF

Vários autores.
Bibliografia.
ISBN 978-65-00-87253-8

1. Aprendizagem 2. Educação 3.
Interdisciplinaridade na educação 4. Linguagem
5. Prática de ensino I. Mamedes, Rosilene Felix.

24-189831

CDD-374.007

Índices para catálogo sistemático:

1. Aprendizagem 374.007

Eliane de Freitas Leite - Bibliotecária - CRB 8/8415

CONSELHO EDITORIAL

Dra. Rosilene Félix Mamedes
Dr. Hermano Rodrigues de França
Dra. Maria De Fátima Almeida
Dra. Veridiana Xavier Dantas
Ma. Prisciane Pinto Fabricio Ribeiro
Ma. Greiciane Pereira Mendonça Frazão

ARTE E DIAGRAMAÇÃO

Michele Teixeira de Pontes
Kelly Dias de Moura

REVISORAS

Rosilene Félix Mamedes
Kelly Dias de Moura

PREFÁCIO

Desde 2010 eu venho acompanhando o trabalho docente, seja por meio da formação continuada ofertada pelas secretarias da educação, seja recebendo artigos acadêmicos para publicação, ou ainda, como coordenadora de grupos de trabalhos em congressos de educação. Toda essa experiência me mostra o quão grande é a figura do professor, que muitas vezes em meio as suas dificuldades e limitações acabam por enfrentar desafios que nem sempre eles têm respostas. É bem verdade, que tentar entender o problema educacional no Brasil é algo bem maior do que o “chão da escola”, como os professores gostam de chamar seu ambiente de trabalho, porém, é verdade também, que o papel do professor é decisivo no fazer educação, e, além disso, é primordial que a gente reflita que a educação, não jaz na escola, pelo contrário, ela inicia na família, quando a criança precisa ser direcionada para atos e preceitos que a constituirão como cidadã. É nesse sentido, que a figura da família precisa ser trazida para o espaço educacional, como parceira da escola, como apoiadora dos seus filhos.

Mas, como pensar em parceria onde muitas vezes temos famílias desestruturadas? Famílias compostas por pais não letradas? Como esperar que os pais auxiliem aos seus filhos nas atividades escolares, se muitas vezes eles lidam com o não letramento ou até mesmo com o analfabetismo?

Ser professor é lidar não apenas com as suas limitações, mas dos outros, em prol de não apenas passar o conteúdo das disciplinas, porém é preciso entender o seu papel, qual o seu lugar na vida dos seus alunos, pois muitas vezes ele é o único a está próximo, a ser o aliado no ensino-aprendizagem, não só das disciplinas, mas guiando para o exercício da cidadania, na busca de melhores condições de vida, por meio da educação.

É nesse contexto que nasce a coleção de 2023 da Contatos Empreendimentos Educacionais, como forma de refletir a educação no caráter interdisciplinar, em prol de propiciar o debate amplo pelo ato de educar de forma significativa, com o olhar no outros, entrelaçando não apenas a figura professor e aluno, mas todos os agentes que fazem parte desse amplo universo que faz parte da escola, e, conseqüentemente, do contexto amplo da educação.

Rosilene Felix Mamedes
(Doutora em Letras, Mestra em Linguística, Proprietária da Contatos
Empreendimentos Educacionais)

SUMÁRIO

NEUROCIÊNCIA E COMPORTAMENTO HUMANO	6
Janaína Pereira da Cunha; Aldenice Auxiliadora Oliveira; Isabela Cristina Gomes Ribeiro da Silva	
A RESISTÊNCIA EM “NEGRA”, DE NOÊMIA DE SOUSA.....	24
Isabela Cristina Gomes Ribeiro da Silva; Aldenice Auxiliadora de Oliveira; Janaína Pereira da Cunha	
PROJETO DE VIDA E TRABALHO POR ADOLESCENTES EM COMUNIDADE DE BAIXA RENDA	33
Isadora Ascitti Moura; Edileuza Maria França da Silva	
AS CONTRIBUIÇÕES DA TERAPIA ABA PARA CRIANÇAS COM TEA.....	49
Edileuza Maria França da Silva; Iara Maria Noronha da Silva; Isadora Ascitti Moura	
EXPLORANDO MUNDOS IMAGINÁRIOS: O PAPEL ESSENCIAL DA BRINCADEIRA DE FAZ DE CONTA NO ESTÍMULO À IMAGINAÇÃO, CRIATIVIDADE E REPRESENTAÇÃO INFANTIL	60
Katielyne Coelho Cruz Rocha; Jannabsa Jussara Rodrigues e Silva; Josineide Barbosa Pereira; Gabriela Tavares Barboza de Lima	
ANÁLISE DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM ENFOQUE NO CÍRCULOS DE LEITURA	67
Beatriz Maria Lima Barbosa; Vitória Monteiro de Moraes; Williana Kelly Costa de Oliveira; Samara Maria da Silva; Rosilene Felix Mamedes	
LER E ESCREVER, UMA PERSPECTIVA DE FUTURO	78
Adelaide Lopes Fiúza Diniz; Katielyne Coelho Cruz Rocha; Heloíza Cristina de Araújo Andrade Coutinho; Rosilene Félix Mamedes	
CONSCIÊNCIA FONÊMICA E ALFABETIZAÇÃO	87
Rute Cristiane Venâncio Neves	
CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA	98
Armando Fernandes da Costa	
AS BANDEIRAS DO BRASIL: ENUNCIADOS E SUAS CORRELAÇÕES COM A IDENTIDADE NACIONAL	105
Heloíza Cristina de Araújo Andrade Coutinho; Adelaide Lopes Fiúza Diniz	
PEDAGOGAS/OS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPI E QUESTÕES DE GÊNERO.....	119
Jannabsa Jussara Rodrigues e Silva; Ligia Sabino da Costa Melo	
ENSINO RELIGIOSO NA PARAÍBA: UMA INCURSÃO HISTÓRICA	129
Cleyton Carlos Silva de Vasconcelos; Maria Gilliane de Oliveira	

NEUROCIÊNCIA E COMPORTAMENTO HUMANO

Janaína Pereira da Cunha¹

Aldenice Auxiliadora Oliveira²

Isabela Cristina Gomes Ribeiro da Silva³

RESUMO

O trabalho apresenta um estudo sobre as principais ideias no que tange às relações entre o desenvolvimento das Funções Executivas - conjunto de aptidões que regulam o comportamento, em resposta às demandas de tarefas complexas e com algum grau de novidade que fazem o indivíduo sair de um modo padrão ou “automático” para um estado consciente de atitude - , as Rotinas de Pensamento Visível, com destaque para a construção do pensamento estratégico e metacognitivo, e a aceleração da aprendizagem, objetivando investigar de que forma essa relação pode contribuir para potencializar o aprendizado, numa perspectiva de formação do sujeito enquanto autônomo na produção de sua identidade comportamental e intelectual. Nesse sentido surge a necessidade de embasar a urgência em as instituições de ensino promoverem ações efetivas junto ao trato com a qualidade da interação entre os educandos e os educadores. Esta produção também faz uma análise sobre os fundamentos científicos atestadores de que os esforços educacionais devem se basear no conhecimento dos princípios neurocientíficos e sua aplicação junto aos processos de aprendizagem assim como seus pontos de máxima flexibilidade e adaptabilidade. Nesse sentido, esta produção contribui como fonte de conhecimento teórico e orientação prática para a constituição de metodologias que permitam ao professor aplicações eficazes no que tange ao funcionamento do cérebro resultando no fortalecimento das conexões neuronais e assim na aprendizagem significativa.

Palavras-chaves: desenvolvimento; educação; neurociência.

1 INTRODUÇÃO

Já nos primeiros anos da vida escolar, as crianças são expostas a exigências das mais variadas naturezas. Fazer anotações, desenvolver projetos, realizar atividades de compreensão textual, resolver problemas matemáticos, levar tarefas para casa e administrar o tempo de realização dessas atividades. Além disso, precisam apresentar um comportamento disciplinado,

¹ Acadêmica do Curso de Licenciatura em Psicopedagogia; E-mail: 2180570@aluno.uniasselvi.com.br
Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI – Psicopedagogia

² (UFPB)

³ (UFPB)

mostrarem-se atentas durante as aulas formais, devem sem engajar em interações sociais e trabalhos em grupo, lembrar de datas de provas e trabalhos e manter uma boa quantidade de informações na memória enquanto o professor explica a matéria associando aos conhecimentos anteriores a outras disciplinas. Tudo isso pode ser de uma complexidade acentuada para algumas crianças, surgindo assim, dificuldades em lidar com as diversas demandas que o ambiente escolar e a aprendizagem formal exigem, principalmente com as fases de transição, como da aprendizagem informal em casa versus a educação infantil e desta para o início do Ensino Fundamental anos iniciais, da fase da unidocência para a multidocência a partir dos anos finais do Ensino Fundamental, e assim por diante.

Nesse contexto, fica evidente o quanto torna-se inevitável que a criança se depare com o enfrentamento de situações novas e complexas, exigindo adaptação rápida e flexibilidade às mudanças no ambiente. Em termos gerais, tais situações demandam o recrutamento de um conjunto de habilidades cognitivas que estão envolvidas na organização e regulação do comportamento, de modo a planejar estratégias para solucionar problemas. Em crianças, elas são necessárias para regular o comportamento em situações sociais ou acadêmicas e para regular comportamentos impulsivos como seguir a orientação de pais ou professores (Volckaert & Noël, 2015).

O presente trabalho foi organizado em fundamentação teórica com um resgate das teorias apontadas por Piaget, Vygotsky, Ausubel, Dewey e Wallon relacionando – as ao que os estudos neurocientíficos têm mostrado como evidências de observações feitas por esses teóricos. Ademais, apresentamos os aspectos referentes às Funções Executivas - habilidades essenciais para a saúde mental e física; sucesso na escola e na vida; e desenvolvimento cognitivo, social e psicológico -, as Rotinas de Pensamento Visível do Projeto Zero da Harvard Graduate School of Education, e a importância de os educadores conhecerem sobre o impacto desses processos ao longo da infância, as possibilidades de estimulá-las e de promover sua potencialização na adolescência.

A produção também aponta no tópico metodologias detalhes sobre a rotina de estudantes da educação básica, da rede particular de ensino na cidade de João Pessoa, PB, em que trilhas de aprendizagem com ênfase nas funções executivas e rotinas de pensamento visível foram aplicadas. Trata-se de uma produção que reúne informações relevantes sobre os impactos promovidos pela aplicação de programas estruturados na estimulação das funções executivas e na aplicação de Rotinas de Pensamento Visível com ênfase na construção do pensamento estratégico e metacognitivo a todos os aprendentes.

2 NEUROCIÊNCIA E COMPORTAMENTO HUMANO: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O desenvolvimento humano, sobretudo na infância, surpreende muitas vezes pela velocidade com a qual se revela. Entretanto esse processo normalmente segue um fluxo de estágios cognitivos. A mais referente teoria sobre esse desenvolvimento foi criada por Jean Piaget (1896-1980). Para o biólogo as estruturas cognitivas do sujeito não nascem prontas. Elas são construídas ao longo do desenvolvimento e passam por quatro estágios diferentes. Também segundo Piaget, crianças e jovens na idade escolar não se encontram no mesmo ponto de desenvolvimento cognitivo e não aprendem da mesma maneira e no mesmo ritmo (Piaget, 1978). De fato, alguns estudos da Neurociência demonstram, por meio de técnicas como eletroencefalografia (EEG), avaliação de funções mentais em diferentes idades e medida de velocidade de condução em feixes de axônios, que o cérebro não nasce pronto, modificando-se em contato com o meio durante toda a vida (Corssland, 2015). Eles confirmam que há variações na maturação cerebral em crianças de mesma idade e que existem períodos cíclicos nos quais há uma estabilidade da estrutura e das funções cerebrais, seguidos de períodos de mudanças cerebrais (reestruturação cerebral) que resultam em melhor desempenho funcional (Fischer, 2008).

Outra perspectiva defendida por Piaget diz respeito à existência do conflito cognitivo como processo fundamental para construção de um novo conhecimento. Isso se deve à imposição de novos padrões de organização cerebral que modificam a estrutura física do cérebro, impulsionando a aprendizagem (Danek, Flanagin, 2019).

Nesse contexto, o presente trabalho desenvolvido junto à área de concentração “*Neurociência e comportamento humano*”, explorando o tema “*Neurociência aplicada à educação: as Funções Executivas e Rotinas de Pensamento Visível na construção da aprendizagem*”, apresentará algumas referências de significativos estudos neurocientíficos e pesquisas acadêmicas revelando que, quando as funções executivas e as rotinas de pensamento são devidamente exploradas no contexto escolar, a vida das crianças e adolescentes é impactada positivamente influenciando seu desenvolvimento, suas decisões para a vida dentro e fora da escola. Nesse diálogo, esta produção acadêmica se justifica haja vista a necessidade de disseminação dessa perspectiva no cotidiano escolar para que a atuação pedagógica seja estruturada com explícita intencionalidade, o que requer inovações, não apenas na estrutura curricular e de

recursos educacionais, mas também na formação de professores e na construção de estratégias didáticas eficazes. Nesse sentido, os estudos da Neurociência continuam estabelecendo diálogos entre os princípios básicos das ideias de Piaget e de outros estudiosos na área como Vygotsky, Ausubel, Dewey e Wallon, destacando a relevância para suas reflexões sobre os processos de ensino e aprendizagem.

Segundo Vygotsky, toda aprendizagem é necessariamente mediada pela cultura e pelas relações sociais. Suas ideias, baseadas na concepção da zona de desenvolvimento proximal (ZDP) e na compreensão de que a comunicação com outra pessoa é crucial para a constituição social da mente de uma criança, têm sido retomadas a partir dos estudos das conexões entre o cérebro e o cerebelo (Vygotsky, 1989). O cerebelo, além de sua função motora, participa de funções mentais que possibilitam à criança aprimorar sua capacidade de lidar com problemas novos e mais complexos que surgem a partir das interações com as pessoas e com a cultura (Vandervert 2017). Essa constatação confirma a importância do contexto lúdico e de exploração da imaginação promovido pelo papel do brincar, das relações afetivas junto ao vínculo entre o professor e o estudante e de toda interação dos estudantes nos espaços escolares para o processo de aprendizagem.

Na perspectiva de Ausubel, a aprendizagem é significativa quando a nova informação é associada a um conhecimento prévio (Ausubel, 1968). De acordo com estudos da Neurociência, novas conexões cerebrais se organizam e são mais consistentes se forem construídas sobre conexões já existentes. Por isso, para a aprendizagem de determinados conceitos, são necessárias a compreensão e a consolidação de dada informação para que seja possível, posteriormente, o registro de uma nova informação mais complexa.

Para Dewey, a aprendizagem é mais efetiva quando há integração entre teoria e prática. O estudante deve ser continuamente estimulado por meio de atividades práticas que favoreçam a experiência e a resolução de problemas (Dewey, 1976). Nesse sentido, a participação ativa do estudante no processo de aprendizagem tem sido destacada no campo de pesquisa da Neurociência. Os estudos demonstram que a aprendizagem é baseada em experiências que levam à reorganização das conexões entre neurônios e que ela se beneficia de experiências multissensoriais - a estimulação dos distintos órgãos dos sentidos – produzida pela relação física do indivíduo com o objeto de aprendizagem. Assim, ocorre a ativação de diferentes circuitos neurais, produzindo uma representação mental mais consistente da experiência de aprendizagem.

De acordo com Wallon, o desenvolvimento da criança depende de fatores internos e externos que se entrelaçam. O desenvolvimento da autoconsciência e o reconhecimento dos limites entre a criança e o outro ocorre na interação social. Nessa interação, a imitação, a consciência corporal e as emoções recíprocas desencadeadas (contágio emocional) são fundamentais para as modificações da estrutura mental da criança (Wallon, 1968). Dessa forma, a identificação de um sistema de neurônios espelho, constituído de circuitos neurais nas regiões frontal e parietal do cérebro, envolvido com o desenvolvimento da autoconsciência e com a imitação, a empatia e outros aspectos da cognição social, são evidências dos estudos da Neurociência que nos remetem às proposições de Wallon.

As funções executivas (FEs; também chamadas de controle executivo ou controle cognitivo) referem-se a uma família de processos mentais de cima para baixo necessários diante da necessidade de concentração e atenção sustentada, quando agir no automático ou confiar no instinto ou na intuição seria desaconselhável, insuficiente ou impossível (Burgess & Simons 2005, Espy 2004, Miller e Cohen 2001). Usar EFs é trabalhoso; é mais fácil continuar a fazer o que tem feito do que mudar, é mais fácil ceder à tentação do que resistir, e é mais fácil ir no "piloto automático" do que pensar no que fazer a seguir.

Diante de tantas evidências neurocientíficas comprovando o que as maiores referências sobre os princípios teóricos do desenvolvimento humano apontaram sobre como ocorrem os processos cerebrais responsáveis pela aprendizagem, a presente produção se justifica pela constatação do evidente papel das Funções Executivas no controle e regulação do comportamento, que inclui pensamentos e emoções, de modo a se reconhecer que a relevância de tais habilidades ultrapassa o contexto escolar: amplia-se para o universo social.

Levando em consideração que intervenções no campo educativo são capazes de alterar modos de aprender, comportamentos e ampliações nas construções cognitivas, construindo novos significados, reordenando ou organizando elementos subjetivos – é consenso no campo da educação e, mais especificamente, da neuroeducação, que a plasticidade cerebral ou neuroplasticidade é também responsável pela estruturação do controle e regulação do comportamento, o que se relaciona com os processos de aprendizagem. Nesse sentido, além da compreensão dos conteúdos acadêmicos (leitura, matemática), os estudos na área da psicologia cognitiva apoiados em evidências neurocientíficas apontam que são necessárias cinco habilidades especiais para a aprendizagem escolar formal: criatividade, memória de trabalho,

flexibilidade, autocontrole e disciplina (relacionada à habilidade de adiar recompensa) (Arruda, 2015). As quatro últimas integram as referidas Funções Executivas (FE), que se constituem um conjunto de habilidades que regulam o comportamento em resposta às demandas de tarefas complexas (Blair, 2002; Dinamond, 2002, 2013, 2015). Mesmo a criatividade, apesar de não ser considerada uma FEs propriamente dita, está relacionada a estas habilidades, assim como à parte mais influenciável da inteligência, conhecida como fluida (Dinamond, 2013).

Há um consenso geral de que existem três FEs principais (por exemplo, Lehto et al., 2003, 2000): inibição controle inibitório, incluindo autocontrole (inibição comportamental) e controle de interferência (atenção seletiva e inibição cognitiva), memória de trabalho (MT) e flexibilidade cognitiva (também chamada de mudança de conjunto, flexibilidade mental ou mudança de conjunto mental e intimamente ligada à criatividade). A partir delas, são construídas FEs de ordem superior, como raciocínio, resolução de problemas e planejamento (Collins & Koechlin 2012, Lunt et al., 2012). As FEs são habilidades essenciais para a saúde mental e física; sucesso na escola e na vida; e desenvolvimento cognitivo, social e psicológico.

No campo da neuropsicologia algumas intervenções ganham denominações de especificidade haja vista a natureza de funcionabilidade dos processos cognitivos. Reabilitação se refere a um procedimento que objetiva restaurar ou readaptar pessoas que apresentem sequelas devido a alguma lesão ou disfunção cerebral (Labos, 2008; Matter, 2003). Quando os déficits cognitivos não surgem em decorrência de um quadro neurológico ou psiquiátrico, a intervenção é chamada de habilitação. Esta se propõe a auxiliar na aquisição e no desenvolvimento de habilidades que ainda não foram desenvolvidas pelo indivíduo ou que se encontram com o desempenho abaixo do esperado frente às demandas do ambiente (Gindri, 2012). Outro tipo de intervenção neuropsicológica, que se mostra bastante apropriada a ser implementada no contexto da sala de aula e que é para nós o objeto de maior destaque de observação para promoção interventiva é a precoce-preventiva a qual pretende estimular as funções executivas em indivíduos saudáveis, um pouco antes ou concomitante ao período típico esperado para a revelação de traços de seu desenvolvimento. Desse modo, um conjunto de estratégias técnicas buscam estimular os processos cognitivos de modo a impulsionar sua potencialização; conseqüentemente há a contribuição na melhora da autonomia, regulação do comportamento e ampliação da metacognição (Lubrini, Perianez & Ríos-Lago, 2009).

Tomando como pressuposto o fenômeno da plasticidade cerebral – resposta adaptativa

dada pelo sistema nervoso central às mudanças ambientais – e ao efeito de transferência maneira como uma aprendizagem prévia interfere/afeta novas aprendizagens ou desempenho, mesmo que estas não sejam estimuladas direta e especificamente (Geusgens, 2007; Gindri, 2012), a aplicação de programas de estimulação cognitiva com foco nas funções executivas toma um caráter de urgência no que tange à construção de um contexto educacional significativo e eficaz, sobretudo levando em consideração três eixos norteadores de necessidades. O primeiro diz respeito a de maior interface entre neurociência e educação, de modo a proporcionar o contato dos educadores com as recentes descobertas neurocientíficas, possibilitando o maior desenvolvimento e contextualização de habilidades cognitivas. A segunda está direcionada ao investimento em programas destinados às FEs, haja vista que evidências científicas mostram que as funções executivas estão associadas a uma maior competência cognitiva, emocional e social, além de estarem relacionadas a aspectos da saúde mental e física, qualidade de vida, sucesso acadêmico e profissional (Dinamond, 2013). Por fim, a necessidade de intervenções precoce-preventivas afim de fortalecer e potencializar os processos cognitivos e emocionais de indivíduos considerados saudáveis, de modo que haja aperfeiçoamento e manutenção dos níveis de saúde e bem-estar.

Assim, diante dessas justificativas, infere-se a importância de se investir no desenvolvimento de programas pautados nas estratégias adequadas aos estudos da neurociência cognitiva. Como ponto de destaque à estimulação das funções executivas, proponho uma abordagem junto a um componente fundamental que se combina intimamente com a memória de trabalho, uma das habilidades centrais que constitui o conjunto das Funções Executivas, a atenção sustentada ou executiva. Ao considerarmos os processos da aprendizagem, é inevitável relacioná-los à memória, sobretudo porque nada é registrado na memória consciente sem antes passar pelo filtro da atenção.

Sobre os processos atencionais e sua regulação, segundo Ramon M. Cosenza:

A todo momento somos submetidos a uma enorme quantidade de informações. Podem ser estímulos externos que chegam aos órgãos sensoriais e daí são levados até o cérebro, ou processamentos internos – pensamentos e sentimentos – que bombardeiam nossa consciência, reclamando o nosso cuidado. Muitas dessas informações não têm relação direta com nossas necessidades ou com a conduta de um determinado momento. Por isso é vantajoso selecionar quais são úteis e quais podem ser descartadas, uma vez que o cérebro tem capacidade limitada para processar informações de forma consciente. (COSENZA, 2021, p. 9)

Nesse sentido, seria um enorme desperdício de energia processar conscientemente informações irrelevantes, e por isso o filtro da atenção é tão importante. Entretanto, mesmo reconhecendo esse papel tão importante na determinação do que percebemos do ambiente, não raro passamos despercebida a influência da atenção executiva para regular também nosso comportamento, pois ela nos conecta ao mundo, moldando e definindo a nossa experiência. Entretanto, a contemporaneidade tem sido marcada por uma quantidade e velocidade de informações sem precedentes, jamais vista na história humana. Tal aspecto sinaliza um contexto ameaçador haja vista que a informação demanda, em última análise, é a dedicação da nossa atenção. Existem dados que apontam a diminuição da capacidade atencional voluntária das pessoas nos últimos anos. Quando se trata das crianças, o momento é ainda mais preocupante. Para Daniel Goleman:

As crianças de hoje estão crescendo numa nova realidade, na qual estão conectados mais a máquinas e menos a pessoas de uma maneira que jamais aconteceu antes na história. Isso é perturbador por diversos motivos. Por exemplo: o circuito social e emocional do cérebro de uma criança aprende através dos contatos e das conversas com todos que ela encontra durante um dia. Essas interações moldam o circuito cerebral. Menos horas passadas com gente – e mais horas olhando fixamente para uma tela digitalizada – são o prenúncio de déficits. (GOLEMAN, 2014, p. 13)

O empobrecimento da atenção pode ser um preço muito alto a se pagar junto ao desenvolvimento das funções executivas, gerando comportamentos desleixados que vão desde a seleção de e-mails por assunto – o que pode soar a princípio como uma falsa espécie de organização – até o acelerar das mensagens de voz no WhatsApp. Segundo Goleman, “não é que tenhamos desenvolvido hábitos de atenção que nos deixam menos eficientes, mas que o peso das mensagens nos deixa muito pouco tempo para simplesmente refletir a respeito do que elas realmente significam”. O autor ainda afirma que:

Existem os fundamentos da atenção, o músculo cognitivo que nos permite acompanhar uma história, concluir uma tarefa, aprender a criar. De algumas maneiras, como veremos, as intermináveis horas que os jovens passam olhando fixamente para aparelhos eletrônicos pode ajudá-los a adquirir habilidades cognitivas específicas. Mas há preocupações e questões sobre como essas mesmas horas podem levar a déficits de habilidades emocionais, sociais e cognitivas essenciais. (GOLEMAN, 2014, p. 14)

Assim, mais especificamente, dentro do contexto escolar, as possibilidades de intervenção para estimulação das funções executivas – enfatizando a relevância de um processo de resgate e proteção da atenção junto às crianças no que tange ao excesso de exposição às modalidades de

propagação de informações e demandas do mundo digital contemporâneo - , considerando o amplo curso de desenvolvimento destas habilidades, é possível na infância e adolescência, sobretudo com a escolha de estratégias sistemáticas incorporadas a rotinas consistentes. Além disso, há um crescente número de estudos demonstrando que um bom funcionamento executivo está relacionado a uma maior competência escolar, social e emocional (Garlson, Moses & Claxton, 2004), e tem um papel crucial para desfechos ao longo da vida, como sucesso na carreira (Prince, 2007), saúde física (Falkowsk, 2014) e mental (Snyder, 2013) e desenvolvimento de psicologias (Snyder, Miyak & Hankin, 2015). Em resumo, em etapas precoces do desenvolvimento, têm sido consideradas como basais para o desenvolvimento cognitivo e social do indivíduo (CENTER ON THE DEVOLOPING CHILD AT HARVARD UNIVERSITY, 2011). Nessa perspectiva, este trabalho reafirma a importância das funções executivas para diferentes áreas, com intervenções tanto em casa como na escola, que visam potencializar e promover melhores habilidades executivas.

Sobre os processos cerebrais responsáveis pela aprendizagem, é preciso dissertar ainda a indagação de Wallon ao afirmar que o desenvolvimento emocional precede o desenvolvimento cognitivo e que eles são processos indissociáveis, sendo um tão importante quanto o outro. A Neurociência, desse modo, por meio de estudos de neuroimagem, tem esclarecido as bases neurais dessa associação entre emoção e cognição mostrando, por exemplo, as conexões recíprocas entre as áreas cerebrais que processam emoções e as que processam memória de trabalho e tomada de decisão. Para Dewey, a aprendizagem é mais efetiva quando há a promoção do aprendizado de métodos de investigação, em que o estudante é continuamente estimulado por meio de atividades práticas que favoreçam a experiência, a resolução de problemas e a reflexão sobre os seus próprios pensamentos. Diante dessa perspectiva, o desenvolvimento de hábitos mentais conscientes a partir do uso das Rotinas de Pensamento Visível do Projeto Zero da Harvard Graduate School of Education, criadas para ajudar a tornar visível e nomeáveis “movimentos de pensamento”, contribuem para a construção hábitos mentais que apoiam e facilitam o pensamento associativo, estratégico e metacognitivo – pensar sobre o que se está pensando – haja vista que, segundo os estudos mais recentes da Neurociência atestam o quanto os centros gerenciadores das emoções estão intimamente relacionados aos da cognição. Assim, o desenvolvimento das habilidades de pensamento metacognitivo e estratégico trarão o que a ciência aponta como “efeito expansivo”, ou seja, controle e regulação do comportamento, que inclui pensamentos e emoções.

3 METODOLOGIA

O estudo foi realizado na escola AZ João Pessoa, PB, da rede particular de ensino, com uma estrutura que agrega todos os ciclos da educação básica – desde a educação infantil até o ensino médio. Todo o desenvolvimento das aplicações de trilhas de aprendizagem foi realizado nas aulas do componente curricular de produção textual e acompanhado pela psicóloga e orientadora educacional de modo que fosse possível o recolhimento de informações sobre os resultados de avanço cognitivo tanto dos alunos típicos quanto dos neurodivergentes.

O estudo teve início em 10 de abril de 2023, no período da manhã, com atenção voltada para os alunos do ensino médio, e se estendeu até 27 de novembro de 2023, com o encerramento das atividades em um evento de mostra científica, e se deu sobre os aspectos característicos da rotina dos alunos, envolvendo as demandas de atividades escolares diárias (atividades de classe e casa) bem como a disposição do ambiente (móveis, cartazes, objetos eletrônicos) e a forma como gerenciam essa rotina além da escola.

No início das aulas matinais, os primeiros momentos são comumente dedicados a algum tipo de tentativa de inserção dos adolescentes no tema do dia. Ficou muito claro o quanto há de dificuldades para promoção do engajamento dos alunos haja vista que os dispositivos eletrônicos estão em ênfase nas mãos dos estudantes. Trata-se de um aspecto que promove um desgaste relevante do ponto de vista da concentração. Embora as dificuldades de engajamento explícitas, as metodologias ativas empregadas na sequência de aula acabaram conduzindo os estudantes a diminuir o uso das telas para que se envolvam no processo de aquisição do objeto de conhecimento do dia. Destaca-se ainda os momentos reservados a entrega de feedbacks com registros individuais focando exatamente em pontos que precisam de reconfiguração na construção do pensamento. Estudos científicos apontam que o uso dessas estratégias de forma combinada pode promover a melhora nas habilidades executivas.

Durante o curso das semanas foi possível verificar que em atividades que exigiam maior engajamento e protagonismo dos adolescentes, a atenção dedicada às orientações se revelou um tanto mais significativa. Foi possível reconhecer maior dificuldade de manutenção da atenção em momentos de aula expositiva. Com o avanço das semanas, em concordância com a psicóloga, passamos a implementar 10 minutos da prática de Mindfulness, haja vista esta fazer parte do grupo de intervenções propostas por Diamond e Lee (2011) que melhoraram as Funções Executivas, e

por ser a intervenção mais alinhada ao desenvolvimento da atenção executiva segundo estudos científicos como o realizado na Universidade da Califórnia em Santa Barbara, em que alunos voluntários em uma instrução de oito minutos de Mindfulness da respiração revelaram uma melhora na concentração bem como a diminuição da divagação na mente, o que corresponderia a “quebra de permanência” em uma atividade iniciada.

O primeiro contato com a prática se deu com algumas perguntas com intuito de revelação de algum conhecimento prévio dos estudantes. Em seguida, foram orientados a procurarem um lugar de preferência na sala e uma posição na qual se sentissem confortáveis. Na sequência iniciou-se uma prática guiada para a atenção voltada para a respiração. Como era de se esperar, alguns revelaram dificuldade em manter os olhos fechados e a concentração no momento. Esse contexto se repetiu no segundo encontro, mas a partir da terceira prática já era possível perceber uma adesão maior ao estado de concentração. A prática foi mantida nas semanas seguintes acrescentando ao final dos dez minutos um momento reflexivo em que os estudantes puderam comentar sobre a sua experiência no primeiro encontro em comparação ao momento presente. Os adolescentes revelaram consciência de mudança de postura bem como desenvoltura para expressar suas emoções relacionadas especificamente à prática incorporada à rotina escolar.

A partir da quarta semana, já era possível perceber um comportamento coletivo mais centrado nos momentos de aula expositiva, bem como uma maior adequação às orientações para e durante a prática de Mindfulness. Nessa etapa foram mantidos os momentos de reflexão sobre como os adolescentes se sentiam depois da meditação, a fim de desenvolver em ampliação a capacidade metacognitiva junto à experiência vivida. Ao final do período de seis semanas, já se podia perceber maior engajamento dos alunos no período de aulas expositivas e pronta disposição para os momentos de meditação.

A escolha dessa metodologia foi, sobretudo, pelas demandas de fragilidades atencionais – o que tem preocupado pais e educadores haja vista os prejuízos trazidos pelos excessos no uso das telas e mídias digitais, com destaque para os dispositivos móveis. Nesse sentido também foi possível perceber que as questões emocionais, as quais interferem na construção dos traços de personalidade por toda a vida de um indivíduo e que estão muito relacionadas aos circuitos atencionais, também revelaram alteração no que tange as relações empáticas e colaborativas.

Como parte integrante do estudo, a partir da intencionalidade pedagógica de construção de um repertório amplo e produtivo para nossos estudantes sobre a importância de ecossistemas

fundamentais para o planeta, o estudo foi parte de nosso projeto de mostra científica anual do colégio AZ João Pessoa, na Paraíba. O projeto foi dividido em etapas. A primeira com a escolha de subtemas a partir de um tema gerador: “Ações conscientes em prol de um mundo melhor para se viver”, que parte da perspectiva de abordagem dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS), guiados pela Organização das Nações Unidas (ONU); a segunda diz respeito à apresentação de aspectos que caracterizam o subtema escolhido – no caso da 1ª série do ensino médio, o objeto do conhecimento foram os manguezais. A última etapa correspondeu às apresentações de toda investigação científica realizada durante o período que compreendeu as aulas no ambiente escolar, as aulas de campo e as atividades dos dias que antecedem a mostra científica.

Como parte de implantação de ferramentas para ampliação do potencial das Funções Executivas na rotina dos estudantes, foram aplicadas as Rotinas de Pensamento Visível, do Projeto Zero, da Faculdade de Harvard. Essa implementação se deu em simultaneidade com a prática de Mindfulness. As aulas de produção textual foram estruturadas para que, por meio das Rotinas de Pensamento os estudantes pudessem aprofundar seus pensamentos e tornar esses pensamentos “visíveis”. O uso das rotinas se deu a partir da intencionalidade pedagógica apontada em cada temática junto ao objeto de conhecimento proposto no planejamento, variando, por exemplo, em categorias como *Rotinas de pensamento central* - rotinas simples que são aplicáveis em todas as disciplinas, tópicos e faixas etárias e podem ser usadas em vários pontos ao longo de uma experiência de aprendizado ou unidade de estudo; nesse grupo entra VEJO / PENSO / PERGUNTO e BÚLSSOLA – PONTOS CARDEAIS; as *Rotinas de Sintetização e Organização de Ideias* - rotinas que ajudam os alunos a encontrar coerência, tirar conclusões e aprofundar a essência dos tópicos ou experiências; esse grupo contou com O QUE JÁ SABIA/ O QUE APRENDI/ O QUE É POSSÍVEL SABER MAIS, MANCHETE, OS 4Cs e MAPAS CONCEITUAIS.

TRILHA PEDAGÓGICA
Introduzir e explorar ideias

Vejo/ penso/ pergunto:

O que penso a partir do que vejo? (que reflexões e hipóteses formulo sobre o que vejo?); o que pergunto com base no que vejo e penso? (que dúvidas surgem? O que imagino ser possível e gostaria de perguntar sobre? Como transformo em pergunta o meu pensamento?).




Trilha pedagógica inspirada em Rotina de Pensamento Visível para introduzir ideias.

TRILHA PEDAGÓGICA
Sistematizar e fazer um balanço individual ao final do estudo

O que já sabia/ o que aprendi/, o que ainda quero saber mais:

Atividade que sistematiza, após o estudo o que já se sabia sobre o tópico estudado; o que se aprendeu de novo e o que se deseja saber mais, para o auto mapeamento do conhecimento construído e das capacidades mobilizadas.

- O registro escrito não pode ser pedido como uma tarefa por si mesma, mas a serviço da documentação de um pensamento vivo e autenticamente debatido.



Trilha pedagógica inspirada em Rotina de Pensamento Visível para para sistematizar e fazer um balanço individual ao final do estudo.



Imagem da aula de campo registrada pela equipe de mídia do colégio Az, realizada no litoral norte do estado em área de preservação dos manguezais.



Imagem da aula de campo registrada pela equipe de mídia do colégio Az, realizada no litoral norte do estado em área de preservação dos manguezais. Alunos em contato com espécies típicas do ecossistema em estudo.

Assim, entender o quanto a instituição de estimulações cognitivas adequadas promove o efetivo desenvolvimento dos adolescentes ficou ainda mais fortalecido com a prática de observação e intervenção promovida.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os fenômenos que envolvem os mecanismos de construção da atenção são objeto de análise de inúmeros estudos, sobretudo aqueles que se relacionam com a aprendizagem. “Aprender e criar memórias”, assim como afirmou Erik Kandel. Porém, o filtro da atenção é o princípio desse construto. Nesse sentido, entende que para que se possa melhorar a performance de aprendizado nos estudantes, o estímulo das funções executivas deve ocorrer de forma precoce. Fora proposto então uma perspectiva de observação e intervenção em que a atenção executiva e o uso sistemático do planejamento pedagógico para garantir a definição de ideias e perguntas essenciais que

investigassem os pensamentos significativos e as diversas formas de aprendizagem (individual, em pares, em grupo, no coletivo) dos estudantes diante dos objetos de conhecimento propostos.

Entre os diferentes tipos de pensamento estão o associativo, emocional, responsivo, estratégico e metacognitivo. Aqueles que mais ajudam a aprender a pensar e a transferir as capacidades de pensamento a diferentes situações são o estratégico e o metacognitivo (NRC, 2012; Ritchhart, Church e Marrison, 2011). Desse modo, é imprescindível o uso sistemático das rotinas de pensamento para tornar visível o pensamento estratégico e autorreflexivo promovendo ganhos dessa estimulação na transferência para outras habilidades cognitivas.

Assim, entendo que as estratégias de elaboração e aplicação do estudo contribuiu para minha formação de tal modo a instituir o quanto é imprescindível a propagação de programas de estimulação neuropsicológica com foco nas funções executivas bom como a implantação de um planejamento pedagógico sistemático junto as Rotinas de Pensamento Visível para a potencialização da aprendizagem ao longo da educação básica. Desse modo, é imprescindível conhecer como ocorre o desenvolvimento desses recursos ao longo da infância e da adolescência, e as possibilidades de estimulá-los.

Respostas sobre a ampliação do olhar de compreensão dos estudantes e sobre um alcance amplo e profundo de suas experiências junto aos novos conhecimentos tornaram-se visível:

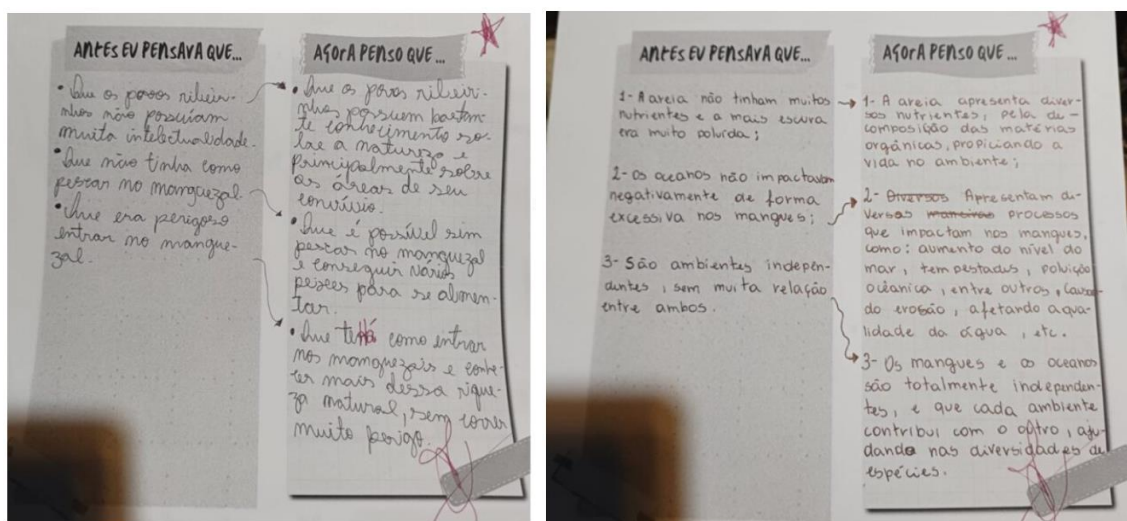
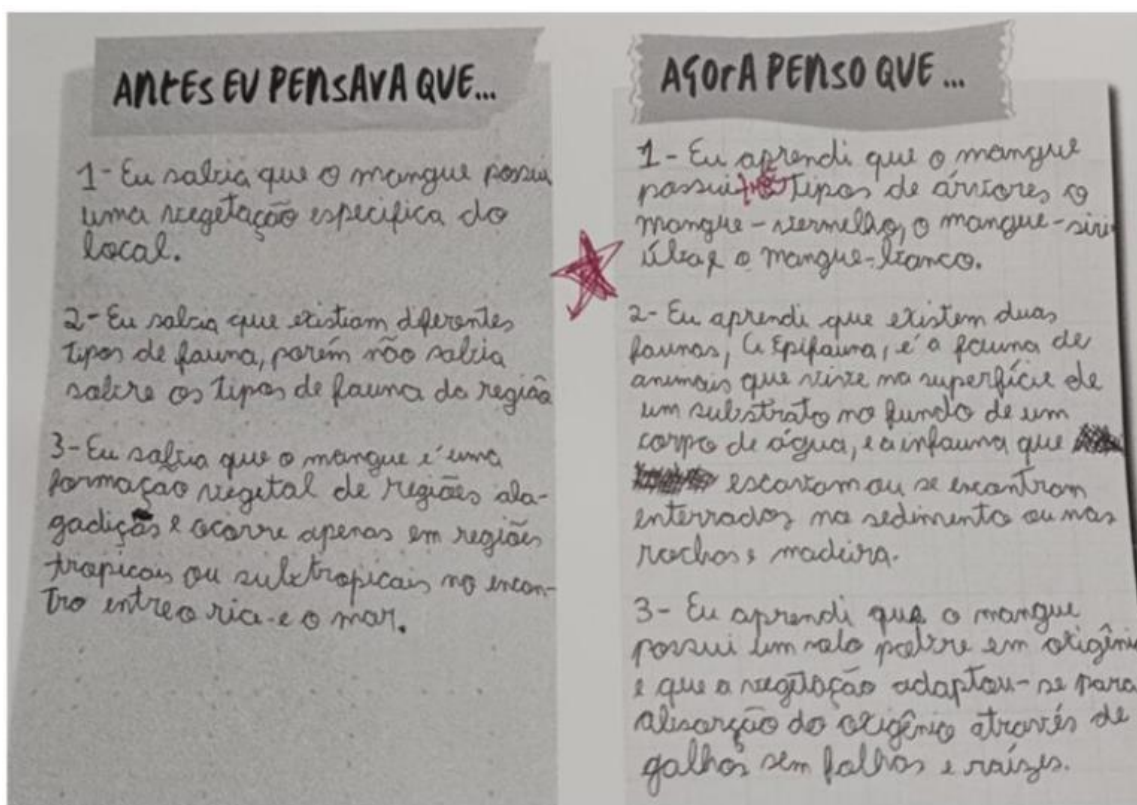


Imagem das trilhas pedagógicas construídas pelos estudantes após a vivência da aula de campo em contato com os manguezais. Exemplo de produção de estudantes com acentuada dificuldade de expressão escrita (à esquerda) e com facilidade (à direita).



Exemplo de produção de estudantes com acentuada dificuldade de expressão escrita.

Após o ciclo de implementação das Rotinas de Pensamento Visível, com uma rotina de atividades centradas em práticas que destacaram as funções executivas, foi possível verificar uma evolução significativa junto à capacidade de interpretação, abstração e aplicação de repertório dos estudantes, de modo que as produções textuais passaram a apresentar melhor qualidade nas escolhas vocabulares e no domínio das estruturas oracionais, de parágrafos e distribuição do discurso nas produções propostas.

Assim, diante do contexto de exigências sobre competências intelectuais e socioemocionais do século XXI, pretendo por meio desta produção contribuir para uma atuação estratégica dos participantes do cenário educacional no que tange a efetivação da prática pedagógica estruturada na construção de conhecimentos e aprendizado significativo.

5 CONCLUSÃO

A conclusão deste trabalho reforça a relevância incontestável de promover aprimoramentos

na performance de aprendizado dos estudantes por meio do estímulo das funções executivas desde idades precoces, mediante estratégias pedagógicas estruturadas no ambiente escolar e lideradas por educadores comprometidos. A investigação realizada ressalta que o desenvolvimento eficaz das funções executivas desempenha um papel fundamental na capacidade dos alunos de enfrentar os desafios acadêmicos e socioemocionais ao longo de sua jornada educacional.

Ao longo desta pesquisa, observou-se que intervenções pedagógicas intencionais, focadas no fortalecimento das funções executivas, podem contribuir significativamente para a melhoria do desempenho acadêmico, bem como para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais essenciais. A atuação proativa dos professores, aliada a abordagens inovadoras e adaptativas, mostra-se crucial para criar um ambiente escolar que favoreça o florescimento das capacidades executivas dos estudantes.

A compreensão aprofundada do impacto positivo dessas intervenções não apenas destaca a importância de cultivar habilidades cognitivas superiores desde os estágios iniciais da educação, mas também enfatiza a responsabilidade dos educadores na formulação e implementação de práticas pedagógicas que se alinhem a essas metas. A criação de um ambiente escolar que promova o desenvolvimento holístico dos alunos, integrando estratégias específicas para o estímulo das funções executivas, representa um investimento valioso no futuro acadêmico e profissional da próxima geração.

Neste contexto, é imperativo que os profissionais da educação estejam atentos à necessidade de formação contínua, aprimorando suas habilidades para identificar, planejar e implementar estratégias pedagógicas que promovam o desenvolvimento das funções executivas. Além disso, o estabelecimento de parcerias efetivas entre educadores, pais e demais agentes educacionais é fundamental para criar sinergias que maximizem os benefícios dessas abordagens.

Desse modo, este trabalho reforça a urgência e a importância de investir na promoção das funções executivas desde as fases iniciais da educação, destacando o papel preponderante dos professores e do ambiente escolar na formação de alunos mais preparados, resilientes e capazes de enfrentar os desafios da vida com competência e confiança. Ao abraçarmos essa abordagem holística, estamos contribuindo para a construção de uma base educacional sólida e sustentável, que moldará não apenas o percurso acadêmico, mas também o desenvolvimento global e o sucesso futuro dos estudantes.

REFERÊNCIAS

- COSENZA, Ramon M. **Neurociência e Mindfulness: meditação, equilíbrio emocional e redução do estresse.** Porto Alegre: Artmed, 2021.
- DIAMOND, Adel. (2013). **Executive functions.** Annual Review of Psychology.
- DIAMOND, Adel; LEE, K. (2011). **Interventions shown to the Executive Functions development in children 4 to 12 years old.** Science.
- GOLEMAN, Daniel. **Foco: a atenção e seu papel fundamental para o sucesso.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2014.
- KEROMNES, G. et al. (2019). **Explorando a autoconsciência a partir do reconhecimento de auto e de outras imagens no espelho: Conceitos e avaliação.**
- LIU, Z.-X. et al. (2017). **O efeito do conhecimento prévio na conectividade cerebral pós-codificação e sua relação com a memória subsequente.**
- MAVILIDI, M. F. et al. (2018). **Uma revisão narrativa da atividade física baseada na escola para melhorar a cognição e a aprendizagem: A importância da relevância e da integração.**
- PROJECT ZERO'S THINKING ROUTINE TOOLBOX. Disponível em: <https://pz.harvard.edu/thinking-routines>.
- RITCHHART, R; CHURCH, M. **The power make thinking visible: practices to engage and empower all learners.** São Francisco: Jossey Bass, 2020.
- VAN KESTEREN, M. T. R. et al. (2020). **A congruência e a reativação auxiliam a integração da memória por meio do restabelecimento do conhecimento prévio.**

A RESISTÊNCIA EM “NEGRA”, DE NOÊMIA DE SOUSA

Isabela Cristina Gomes Ribeiro da Silva⁴

Aldenice Auxiliadora de Oliveira⁵

Janaína Pereira da Cunha⁶

RESUMO

O seguinte trabalho propõe analisar como ocorre a recorrência de uma resistência e combate por meio da palavra contra as violências coloniais sofridas pelas mulheres negras de origem africana, essas lutas são registradas no poema “Negra”, da mãe dos poetas moçambicanos Noêmia de Sousa. A nossa hipótese é de que, a voz poética desconstrói os estereótipos construídos pelo colonizador perante a imagem da mulher negra africana, delineando sua verdadeira identidade e verdade. No que se refere a fundamentação teórica, nos baseamos nos estudos de Freitas (2010), Teixeira e Queiroz (2017), entre outros e outras.

Palavras-chave: poesia moçambicana; resistência; mulher negra.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Após tantos anos de apagamento na academia e crítica literária, as literaturas africanas de língua portuguesa produzida em Moçambique vêm conquistando e ganhando mais espaços, seja na recepção crítica, como também têm alcançado cada vez mais leitores em todo o globo, a exemplo da literatura de língua portuguesa moçambicana. Ademais, é evidente que essa literatura passou por diversas transformações e apresenta características específicas e intrínsecas, dado que passou por fases tão distintas devido ao fato de o país ter sido colônia de Portugal por tantos anos. Assim, temos uma divisão de períodos de colonização, pré-independência e pós-independência do país, e entendê-las é fundamental para compreender e receber essa literatura de forma mais abrangente.

⁴ E-mail: isabelaribeirowork@gmail.com

⁵ E-mail: aldenice.auxiliadoraufpb@gmail.com

⁶ Acadêmicos do Curso de Licenciatura em Psicopedagogia; E-mail: 2180570@aluno.uniasselvi.com.br
Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI – Psicopedagogia

Isso pois, durante e após as lutas pela libertação da violência do colonizador, registra-se uma forte recorrência na produção literária dessa luta tão importante, segundo Freitas “a arte literária, nesse sentido, não é utilizada como aparência por diferença na realidade, pois as vozes africanas que ecoam nas narrativas transcritas da oralidade tomam a realidade como um objeto que legitima a sua literatura, o que Aristóteles chama de verossimilhança” (2010, p.3). Dessa forma, é inquestionável que as literaturas africanas possuem suas riquezas e amplitudes e, além disso, também são (re)conhecidas por serem carregadas de uma vivência entre dois mundos que são revelados nos versos/textos do escritor, dado que a escrita dos autores africanos, conforme Maria Fonseca e Terezinha Moreira apresentava um:

““homem-de-dois-mundos”” e a sua escrita, de forma mais intensa ou não, registrava a tensão nascida da utilização da língua portuguesa em realidades bastante complexas. Ao produzir literatura, os escritores forçosamente transitavam pelos dois espaços, pois assumiam as heranças oriundas de movimentos e correntes literárias da Europa e das Américas e as manifestações advindas do contato com as línguas locais.” (Fonseca; Moreira; 2017, p.14)

Assim sendo, entendemos que essa literatura foi se modificando ao longo das realizações sócio-históricas, passando por influências europeias e clássicas, além de lidar com a alienação contra a própria cultura regional, havia um rigor formal na poesia; já durante a pré-independência, elementos como o nacionalismo e a identidade negra passaram a ser cada vez mais recorrentes, criando esse espaço dentro do texto para registrar sua própria identidade e, após a independência, o reconhecimento das culturas africanas, o resgate da ancestralidade, a valorização da oralidade, um delineamento das questões de raça e gênero são retratadas nos versos, entre outros aspectos, passaram a firmar cada vez mais dentro desse texto poético. Ou seja, em um primeiro momento os autores africanos moçambicanos não escreviam conforme sua própria identidade, mas, sim, através de uma espécie de alienação cultural devido a colonização sofrida, porém, após tantas divergências e lutas, quando ocorre a independência, há a reconstituição da identidade, da subjetividade e da individualidade do(a) escritora(a) africano(a). Além disso, o entendimento desse processo histórico na sociedade moçambicana permite uma maior compreensão e visualização dessa literatura, pois conforme Freitas:

Todo este traçado histórico é oportuno por conta da ligação dos intelectuais moçambicanos com seu contexto histórico, social, cultural e religioso. Em Moçambique, a primeira literatura é a do colonizador, com todas as características, na temática e na forma, da pior que se produzia em Portugal. A medida em que aumenta a fixação dos portugueses em

Moçambique, aparece uma literatura em que eles, os colonos, assumem os seus problemas específicos criando a ilusão de uma interação cultural pacífica entre colonizadores e colonizados. Começam a surgir, de forma isolada, as primeiras vozes, ainda confusamente, que darão conta, através da literatura, dos conflitos e tensões, injustiças e momentos de revolta que, realmente, categorizam a relação colonial. Por outro lado, acompanhando o desenvolvimento do sentimento nacionalista, o escritor moçambicano afirma a terra ocupada como Pátria cuja a identidade é algo a construir. (Freitas, 2010, p.2)

Desse modo, nota-se que de início o que persiste é uma literatura produzida em Moçambique com elementos característicos do colonizador, apagando a memória e silenciando a resistência do colonizado. E aos poucos vai se erguendo uma literatura com o sentimento de pertencimento da própria terra, identidade e oralidade. A par disso, este trabalho propõe analisar um trecho de um poema de uma das poetisas mais consagradas da literatura de Moçambique: Noémia de Sousa, ela que é considerada a mãe dos poetas moçambicanos.

Carolina Noémia Abranches de Sousa Soares nasceu em 1926, em Maputo, Moçambique. O seu único livro *Sangue Negro*, foi publicado em 2001, pela Associação de Escritores Moçambicanos (AEMO), entretanto seus poemas também circulam nas plataformas digitais. Encontramos nos seus versos uma poética que apresenta em versos livres uma crítica social e política, delineando a presença da negritude e exaltação a cultura africana, bem como a prevalência da voz da mulher, caráter intimista e memorialístico e temáticas que estão ligadas à infância, esperança, injustiça, entre outros. Além disso, de acordo com Sávio Freitas (2010, p.4), a poeta “surgiu na senda literária moçambicana num impulso encantador, gritando o seu verbo impetuoso, objetivo e generoso, vincado (bem fundo) na alma do seu povo, da sua cultura, da sua consciência social, revelando um talento invulgar e uma coragem impressionante”. De acordo com Leonardo dos Santos (2017, p.8), Sousa “foi uma das primeiras mulheres, se não a primeira, a reforçar as raízes africanas através do pacto literário e denunciar, por meio da poesia, o sofrimento de um povo oprimido e o sonho de uma nação liberta e independente, sem distinções e discriminações entre negros, mulatos, indianos e brancos”. Desse modo, fica evidente a importância da escrita da Mãe dos poetas moçambicanos para as literaturas africanas de língua portuguesa.

Com isso, compreendemos o porquê da poesia de Noémia de Sousa ser rica em elementos que são contra a colonização e a favor da (sua) negritude e ancestralidade. Ademais, o poema que será analisado está presente no único livro da poeta, intitulado *Sangue negro*, que é composto por quarenta e nove (49) poemas, escritos entre 1948 e 1951, que circularam na época em jornais como *O brado africano*. Em 2001, seus poemas foram reunidos no livro e publicado pela *Associação dos*

Escritores Moçambicanos (AEMO), e, dez anos mais tarde, uma nova edição do livro foi publicada pela editora moçambicana *Marimbique*. Em 2016, a Editora *Kapulana* publica a primeira edição brasileira de *Sangue Negro*, com os 49 poemas mais marcantes da literatura moçambicana. Além de poeta Noémia foi tradutora, jornalista e militante política, sendo uma das principais escritoras de Moçambique, visto que inaugurou a cena literária feminina moçambicana. Sua poética, como dito anteriormente, é marcada pela resistência e pela luta contra as opressões sofridas pelas mulheres em Moçambique. Nosso intuito é analisar como ocorre a dita poesia de combate presente no poema “Negra” (2001), bem como outros aspectos relevantes no trecho a ser analisado.

2 ANALISANDO O POEMA

A literatura de Sousa delinea versos marcados de resistência e combate, uma poesia que luta contra as violências do colonizador e, principalmente as opressões sofridas pelas mulheres negras. Leiamos os versos de “Negra”:

Negra

Gentes estranhas com seus olhos cheios doutros mundos
quiseram cantar teus encantos
para elas só de mistérios profundos,
de delírios e feitiçarias...
Teus encantos profundos de África.

Mas não puderam.
Em seus formais e rendilhados cantos,
ausentes de emoção e sinceridade,
quedas-te longínqua, inatingível,
virgem de contactos mais fundos.
E te mascararam de esfinge de ébano, amante sensual,
jarra etrusca, exotismo tropical,
demência, atracção, crueldade,
animalidade, magia...
e não sabemos quantas outras palavras vistosas e

Em seus formais cantos rendilhados
foste tudo, negra...
menos tu.

E ainda bem.
Ainda bem que nos deixaram a nós,
do mesmo sangue, mesmos nervos, carne, alma,
sofrimento,
a glória única e sentida de te cantar
com emoção verdadeira e radical,

a glória comovida de te cantar, toda amassada,
moldada, vazada nesta sílaba imensa e luminosa: MÃE
(Sousa, 2001)

Como podemos constatar, o poema possui vinte e seis (26) versos, em composição livre, que podemos, desde já, interpretar como uma ação libertária no corpo do texto poético e sua estrutura. A partir do título “Negra” entendemos que o poema se refere a mulher negra de origem africana, bem como as hipóteses levantadas sobre essa mulher. É importante lembrar que, a condição da mulher negra sempre foi de extrema delicadeza, visto que “o sistema colonial as submetia a viverem em condições sub-humanas (...). Mas a dor e o sofrimento causado pelo sistema colonial não foi capaz de calar as matriarcas africanas” (Oliveira; Coelho; p. 135). Dessa maneira, compreendemos que o ato de escrever poemas e colocar neles a sua resistência, sua voz e sua luta, é um meio de reverter o apagamento e silenciamento do colonialismo, ou seja, a poesia se torna um instrumento contra o silenciamento da mulher africana, logo uma forma de combate. Além disso, a poesia de Noémia de Sousa resgata verdades cruas da visão errônea do colonizador sobre tudo que representa os países africanos e a sua cultura. Nesse sentido, a voz poética vai abordar a desconstrução da mulher negra pelo (des)entendimento do colonizador.

Logo no primeiro verso identificamos a imagem do colonizador quando diz “Gentes estranhas com seus olhos cheios doutros mundos” mostrando que esse povo que oprime e violenta os africanos, em sua própria terra, os referindo como “outros”, é que são os estranhos/desconhecidos e com “olhos cheios doutros mundo” que pode fazer menção as terras que foram invadidas e roubadas por eles, mundos que foram colonizados, roubados e violados, esse verso se opõe ao opressor, visto que afirma que os outros são eles e não o contrário.

Os próximos versos “quiseram cantar teus encantos/ para elas só de mistérios profundos,/ de delírios e feitiçarias...” são versos que iniciam essa visão inverídico que esses têm da mulher africana, dado que a conecta aos estereótipos voltados as bruxarias, assim, atacando a cultura da mulher africana que, muitas vezes, aos olhos do colonizador, é voltada para a magia negra e demoníaca, por não aceitar as diferentes culturas/religiões e impor os costumes eurocêntricos como universais e íntegros. Mais adiante, até a nossa atualidade as religiões de origens africanas são erroneamente interpretadas pela sociedade, devido a esse preconceito enraizado que os portugueses forjaram contra as culturas africanas e todas as culturas que são minimamente diferentes do padrão europeu-branco-normativo. Outrossim, um aspecto bastante válido a ser observado nessa primeira estrofe é o verbo “cantar”, que vemos no segundo verso, a voz lírica ao utilizar esse verbo como

metáfora para apaziguar ou até diminuir/desaparecer os encantos da mulher negra, “encantos profundos da África”, relacionando a individualidade e identidade das mulheres africanas.

Na segunda estrofe, o primeiro verso, “Mas não puderam” o eu lírico afirma que apesar do opressor tentar diminuir os encantos da mulher negra africana, eles não conseguem, não podem, pois está além do seu poder controlar a resistência e o combate dessa mulher. Mais à frente, “Em seus formais e rendilhados cantos,/ausentes de emoção e sinceridade” mostrando que tentaram cantar, ou falar, dessa mulher, mas sem verdade, sem de fato conhecê-la e entendê-la, por isso com essa ausência de emoção e verdade. Entretanto, nos próximos versos, a voz poética mostra que o colonizador quis fazer dessa mulher uma europeia, a comparando com elementos mitológicos, nos versos: “E te mascararam de esfinge de ébano, amante sensual,/ jarra etrusca, exotismo tropical” alguns elementos como a esfinge que está presente na mitologia grega, que era um monstro de corpo diferente, que devorava quem não a conseguisse decifrá-la, outro elemento como a jarra etrusca, que é um objeto de origem italiana, não condizente com a figura da mulher africana, tentando, de várias formas reverter o que a mulher negra é em sua essência, para algo estereotipado. Ademais, a menção do termo amante sensual, questão que merece atenção dado que o corpo da mulher negra desde o período colonial é objetificado e tratado de forma hipersexualizada, além das incontáveis violências sexuais sofridas pelas mulheres negras pelos colonizadores, sempre foram colocadas em um lugar subalterno de amantes, da outra mulher que deve ser usada e escondida. Conforme Maria Pinheiro Teixeira e Josiane Queiroz:

o que dizer da mulher negra? Ela também vive cotidianamente influenciada por esse sistema opressor. Mas, o seu corpo é visado de forma diferenciada. Não obstante ao período escravocrata onde o corpo era exposto para ser comercializado, hoje ele é exposto para ser consumido. Neste sentido falar do corpo é nos reportar a trajetória de vidas, mas em específico falar do corpo da mulher negra é retratar a complexidade de um ser: mulher e negra. Perpassada por diversos fatores como a sexualidade, estigma, violência, pobreza e etc. Fala-se de um ser que nasce e vive condicionada a uma cor e uma classe. (Teixeira; Queiroz; 2017, p. 2)

A par disso, é evidente que impor a mulher negra esse lugar de amante objetificada e sexualizada, tornar seu corpo uma mercadoria ou posse, é um traço da violência colonial que é até hoje vivenciada pelas mulheres negras, pois seus corpos são subalternizados pelos homens brancos. No que se refere a imagem da mulher negra “a reflexão sobre a imagem das mulheres também é uma parte importante do enfrentamento a estereótipos discriminatórios que autorizam violências. No caso específico das mulheres negras, no Brasil, esses estereótipos são agravados pela carga

histórica escravagista de objetificação e subalternidade que reforçam mitos racistas como o da mulher negra hipersexualizada sempre disponível”. (Instituto Patrícia Galvão, 2015, p. 5). Dessa forma, essas mulheres constantemente lutam pela liberdade e segurança dos seus corpos, independente do país em que estão, as mulheres negras frequentemente têm seus corpos sexualizados e silenciados, dito isso, registrar essa realidade dentro dos versos é um meio de denunciar essa realidade absurda e inaceitável.

Os próximos versos, ainda do segundo parágrafo, expõem a sensualidade da mulher africana, porém de maneira depreciativa, vejamos: “demência, atração, crueldade, animalidade, magia...” entendemos que, além de tentar impor uma cultura europeia a essas mulheres, oprimir e violentar seus corpos, ainda reforçam essa má ideologia de vincular a mulher africana negra a elementos demoníacos, animais e selvagens, o que reforça o preconceito com as culturas, religiões e pessoas africanas negras.

A terceira estrofe apresenta de forma bem breve uma conclusão dos versos anteriores, quando a voz lírica afirma “Em seus formais cantos rendilhados/ foste tudo, negra.../menos tu.” compreendemos que, em acordo com Fanon (1968, p.204) “a cultura é em primeiro lugar a expressão de uma nação, de suas preferências, de suas interdições, de seus modelos.”, por isso, separar uma comunidade de suas raízes é torná-la um sujeito sem individualidade e identidade, assim, aceitando uma política de morte que oprime, rouba, violenta, mata e faz morrer. Além disso, novamente, se trata da violência e imposição vinda do colonizador europeu que rejeita as culturas africanas, não aceita a comunidade africana e, ainda mais, faz com que ele se afaste de sua verdadeira origem e subjetividade, oprimindo as mulheres, fazendo com que sejam vistas como más, as vinculando aos elementos sombrios e expondo o seu corpo que, infelizmente, só é visto de forma objetificada e animalizada, como um corpo que não é passível de cuidado e proteção, muito menos da sua própria terra e identidade.

Na última estrofe, a sujeita poética expressa mais de uma voz dentro do poema, quando diz “E ainda bem./ Ainda bem que nos deixaram a nós/ do mesmo sangue mesmos nervos, carne, alma,/ sofrimento” esses versos podem se referir a comunidade africana no geral, que se reconhece e sabe sua cultura, origem e “sofrimento”. Todavia, principalmente, as mulheres negras africanas, que combatem contra essas violências e opressões contra os seus corpos e a sua identidade. Ademais, entende-se que, agora essas mulheres e o seu povo canta a própria imagem, não mais a inverdade distorcida e alienada criada pelo opressor. Esse sentimento de uma comunidade que agora canta a

verdadeira realidade da sua história: “a glória única e sentida de te cantar/ com emoção verdadeira e radical/ a glória comovida de te cantar, toda amassada/ moldada, vazada nesta sílaba imensa e luminosa: MÃE” a finalização do poema aborda essa voz africana que agora canta a sua realidade e o seu povo. Além disso, a palavra “MÃE” em caixa alta, fazendo referência a todo o continente africano, mostrando que, a África é, na verdade, uma mulher, que foi violentada e oprimida, todavia é rica, fértil, profunda e lutadora, se soltou dos outros/estranhos e canta sua própria verdade e encanto.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, por meio da análise empreendida, fica notável a importância do ativismo poético presente na lírica da mãe dos poetas moçambicanos, Noémia de Sousa. É evidente que o poema “Negra” expõe de forma verdadeira e dolorosa a realidade da condição da mulher negra africana que, há séculos, vêm sendo tratada com descaso pela sociedade patriarcal predominantemente europeia, branca e preconceituosa. A voz lírica relata a vivência dessa(s) mulher(es) que são violadas em diversos níveis e formas, seja intelectual (“demência”), cultural (“animalidade”) ou físico (“amante sensual”), mostrando que o colonizador tornou a mulher negra, aos seus olhos e o da sociedade, como um mero objeto para o prazer, visto que está sempre comentando da sua sensualidade e também a diminuindo como ser humano, fazendo com que seja vista como uma criatura selvagem/animalesca, menosprezando a sua cultura e identidade. Além disso, é possível dizer que o poema delinea sutilmente uma crítica política e social, algo bastante comum na escrita da autora, pois ela buscava “apresentar aos seus leitores, ainda que seja de maneira implícita, buscando motivá-los e incentivá-los em prol de uma mentalidade crítica e da conscientização de direitos e garantias fundamentais humanas” (Santos, 2017, p.78), ou seja, ao inscrever no corpo do poema o corpo de uma mulher negra e as violências por ela sofrida a voz lírica relata e registra para quem possa ler, a condição que esse corpo é submetido.

A voz empreendida no poema pode construir uma voz plural, dado que representa as mulheres africanas, e há a inscrição do pronome “nós”, o que torna uma dor e experiência compartilhada, o que podemos conectar ao entendimento de Dororidade, atribuído pela Vilma Piedade (2017), que defende que há uma dor marcada por raça e gênero que é vivenciada pelas mulheres negras, devido ao racismo e machismo. Além do mais, reforça essa memória coletiva

que, apesar de dolorida, precisa ser retratada para mostrar a verdadeira realidade; a verdadeira mulher africana que sabe “cantar” quem ela, de fato, é. Além disso, canta uma África que, apesar de “moldada”, invadida e marcada pela opressão, é uma “MÃE” forte e resistente que abraça todos os seus filhos. Por conseguinte, se trata de uma literatura de combate e resistência, visto que reage contra o sistema que nega e violenta esses corpos, relata a partir de uma pluralidade a realidade de uma comunidade que luta contra esse sistema enraizado, sendo assim, um instrumento que age como “testemunho” (Santos, 2017) que contesta o sistema que violenta e precariza vidas.

REFERÊNCIAS

- Fonseca, M. N. S., & Moreira, T. T. **PANORAMA DAS LITERATURAS AFRICANAS DE LÍNGUA PORTUGUESA**. Cadernos CESPUC De Pesquisa (2017) Série Ensaios, (16), 13-72. Recuperado de <https://periodicos.pucminas.br/index.php/cadernoscespuc/article/view/14767>
- FREITAS, Sávio Roberto Fonsêca de. **Noemia de Sousa: poesia combate em Moçambique**. In: III Seminário Nacional de Estudos Afro-Brasileiros, 2010, João Pessoa. Cadernos Imbondeiro. João Pessoa: Editora da UFPB, 2010. v. 1. p. 89-107. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/ci/article/view/13521/7680>. Acesso em: 8 dez. 2023.
- INSTITUTO PATRICIA GALVÃO. **Violência e Racismo**. In: Violência contra as mulheres, 2015. Disponível em: <http://www.agenciapatriciagalvao.org.br/dossie/violencias/violenciaeracismo/#assedio-sexual-e-mulheres-negras>. Acesso em: 01 fev. 2017.
- OLIVEIRA, J.; COELHO, C. **A RESISTÊNCIA POÉTICA EM NOÉMIA DE SOUSA**. MOSAICO, SJ RIO PRETO, v. 18, n. 1, p. 135-151.
- SANTOS, Maria Santana Dos et al.. **Corpo em debate: a objetificação e sexualização da mulher negra**. Anais V ENLAÇANDO... Campina Grande: Realize Editora, 2017. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/30488>. Acesso em: 30 set. 2023.
- TEIXEIRA, M. S. dos S. P; QUEIROZ, J. M. de. **Corpo em Debate: A objetificação e sexualização da mulher negra**, 2017. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/enlacando/2017/TRABALHO_EV072_MD1_SA24_ID402_17072017210303.pdf. Acesso em: 21 jun. 2022.

PROJETO DE VIDA E TRABALHO POR ADOLESCENTES EM COMUNIDADE DE BAIXA RENDA

Isadora Asciutti Moura⁷
Edileuza Maria França da Silva

1 INTRODUÇÃO

Nas comunidades de baixa renda, é vivenciado continuamente um sentimento de exclusão por seus moradores, esta exclusão expõe os jovens moradores a uma situação de risco frente a problemas tais como violência, envolvimento com drogas, escassez de oportunidades de estudo e trabalho. Como construir um projeto de vida galgado na carência afetiva e material? Neste sentido, o padecimento frente à exclusão pela sociedade interfere diretamente na construção de um projeto de vida e trabalho por estes jovens, que muitas vezes se identificam com esta exclusão, e por falta de possibilidades de expansão, procuram uma inclusão na exclusão, por meio das drogas, da violência, eles optam por invadir a sociedade que o exclui e se impõem a ela. Como despertar para a criação de um projeto de vida inclusivo? Essa auto-exclusão reprime a potência de ação em direção à construção e realização de um projeto de vida baseado na ética e em seus afetos. A pesquisa e a intervenção de que trata este estudo estão diretamente relacionadas à construção do projeto de vida por jovens que vivem num contexto de exclusão.

Desta forma, em constante interação com o mundo vivido e refletindo sobre este mundo e sua relação com ele, os adolescentes de comunidade carente se identificam como excluídos, constroem significados de si que perpassam todo o sofrimento social vivido na comunidade.

O ser humano é um ser ativo, que se constrói na dialética entre suas funções psicológicas superiores e a realidade que o cerca. Nestas relações, ele se humaniza, forma sua consciência, mediada pelos afetos e significados a respeito deste mundo e das intersubjetividades. Sendo assim, ao estudar este ser humano, busca-se considerar suas complexidades e multidimensionalidades nas quais ele é formado, nas contradições entre o ser e o “vir-a-ser”, entre o objetivo e o subjetivo, entre exclusão e inclusão.

⁷ E-mail: isadora_asciutti@hotmail.com

Tendo em vista a necessidade de pesquisas sobre indicadores psicossociais de demandas de intervenção e práticas de intervenção psicossociais em comunidades de baixa renda, justifica-se a realização deste projeto que tem como objetivo a análise da construção do projeto de vida e trabalho por jovens em processo de exclusão/inclusão em comunidade de baixa renda.

Segundo Catão (2001, 2005, 2007), a construção de um projeto de vida é a expressão do conhecimento acerca da capacidade do homem de ser ativo na sociedade e de se incluir socialmente por meio de suas realizações, o projeto de vida exprime as contradições que podem existir entre o que era, o que é e o que deveria ser. Essas contradições demonstram qual a implicação de um ser humano no mundo e como o problema social se configura a partir dessa reflexão socioafetiva, sociocognitiva e espaço-temporal. Sendo assim, é essencial que pesquisadores da psicologia se interessem pela temática da exclusão/inclusão, buscando os significados que estes constroem a respeito de seu projeto de vida, para assim intervir nessa construção de forma a orientar estes jovens sobre suas competências e importância como ator social, que é configurado pela sociedade, mas também exerce influência sobre ela, objetivando-se nela.

É objetivo deste estudo identificar os significados do Projeto de vida e Trabalho construídos por adolescentes em Comunidade de baixa renda: Identificar os significados do projeto de vida e trabalho por jovens em processo de exclusão/inclusão em comunidade de baixa renda; Capturar os afetos configuradores dos significados do projeto de vida e trabalho por jovens em processo de exclusão/inclusão em comunidade de baixa renda.

Para tanto, consideramos que o ser humano é um ser psico-sócio-historicamente construído, produtor e produto do meio em que vive, criatura e criador, que faz escolhas e apreende significados e sentidos a respeito de tudo que o rodeia, orientado pela ética, movido por seus afetos, que são as imagens que provocam transformações de nossa mente e corpo (Sawaia, 2000, apud Catão), por aquilo que o toca e, ainda, mantendo sua singularidade de sujeito dentro de um espaço ocupado por vários sujeitos. Nesta concepção, compreendemos o homem como possuidor de processos psicológicos complexos, estes construídos na sociedade em movimento contínuo e dentro da história, do processo em que o homem está inserido e que ele próprio é capaz de transformar (Catão, 2007).

Vygotsky dedicou-se à construção de uma psicologia que fosse capaz de dar conta da gênese e da natureza das funções simbólicas superiores. Este teórico compreendia a criatividade como toda realização humana geradora de algo novo. Segundo ele, os processos criadores existem

desde a tenra infância e se desenvolvem a partir de elementos tomados da realidade. A atividade criadora da imaginação se encontra, pois, em relação direta com a riqueza e variedade da experiência acumulada pelo homem (Freitas, 2002).

No desenvolvimento das funções psicológicas superiores, a maturação biológica é um fator secundário, pois estas dependem da interação da criança e sua cultura, a estrutura fisiológica humana, aquilo que é inato, não é suficiente para produzir o indivíduo humano, na ausência do ambiente social. As características individuais (modo de agir, de pensar, de sentir, valores, conhecimentos, visão de mundo) dependem da interação do ser humano com o meio físico e social. Sendo assim, o desenvolvimento está intimamente relacionado ao contexto sociocultural em que a pessoa se insere e se processa de forma dinâmica (e dialética) através de rupturas e desequilíbrios provocadores de contínuas reorganizações por parte do indivíduo (Rego, 1995).

A interação social, seja diretamente com outros membros da cultura, seja através dos diversos elementos do ambiente culturalmente estruturado, fornece a matéria-prima para o desenvolvimento psicológico do indivíduo. O processo pelo qual o indivíduo internaliza a matéria-prima fornecida pela cultura não é, pois, um processo de absorção passiva, mas de transformação, de síntese. Primeiramente o indivíduo realiza ações externas, que serão interpretadas pelas pessoas ao seu redor, de acordo com os significados culturalmente estabelecidos. A partir dessa interpretação é que será possível para o indivíduo atribuir significados a suas próprias ações (Oliveira, 1995).

O desenvolvimento do psiquismo humano é sempre mediado pelo outro, que indica, delimita e atribui significados à realidade. Quando internalizados, estes processos começam a ocorrer sem a intermediação de outras pessoas, a atividade passa a constituir de forma voluntária e independente.

Falar de ser humano pressupõe falar de trabalho, já que é neste que o ser humano se constitui enquanto social, encontra sua dignidade e satisfação. Ou seja, a história da realização do ser social objetiva-se através da produção e reprodução da sua existência, ato social que se efetiva pelo trabalho. Segundo Antunes (1995), o trabalho é um ato de pôr consciente e, portanto, pressupõe um conhecimento concreto de determinadas finalidades e de determinados meios, o que remete a uma dimensão fundamental da subjetividade do ser, à dimensão teleológica. Sendo assim, o homem se objetiva enquanto ser social pelo trabalho quando tem o poder de planejar suas atividades e

colocar finalidades para aquilo que faz, o trabalho, então, é uma realização de finalidades colocadas na qual o homem se enxerga humanizado.

No entanto, quando o trabalhador não se vê no produto de seu trabalho e não planeja a atividade que realizará, pode-se afirmar que este trabalho lhe é estranho, pois assim o processo de trabalho se converte em meio de subsistência, a força de trabalho torna-se uma mercadoria. O que deveria ser a forma humana de realização do indivíduo reduz-se à única possibilidade de subsistência do despossuído. Desfigurado, o trabalho, então, torna-se meio e não primeira necessidade de realização humana (Antunes, 1995).

Assim sendo, é no tempo livre que o homem vai procurar desenvolver sua omnilateralidade, o livre desenvolvimento de suas individualidades, a plena realização e emancipação do ser social. O trabalhador tem mais satisfação no ócio que no trabalho, um trabalho bom então, é aquele que fornecer o maior tempo de férias, de descanso, o maior salário, e não aquele através do qual o homem se realiza enquanto humano, se constrói.

Os jovens numa situação de exclusão são expostos muito cedo às formas de trabalho, o trabalho infantil é valorizado pelos adultos, pois basicamente evitaria a captação de recursos via delinqüência, as oportunidades para esta se apresentam freqüentemente, este trabalho também é fonte necessária de recursos para a subsistência da família. Considerando esta cultura, o trabalho é visualizado por estes jovens como troca diária por bens de primeira necessidade; não há a percepção do trabalho como ação humana de transformação do meio e como fonte de satisfação e realização pessoais (Duran, 1995). Muitas vezes, o modelo profissional a que estes jovens recorrem passa pela oposição aos modelos familiares, dada a impossibilidade de ascensão social e de melhoria de condições concretas de vida. Isso se verifica pelo constrangimento e/ou pela conotação pejorativa com que se referem às profissões dos adultos mais próximos. O nível de informação acerca das profissões do mercado de trabalho é mínimo. Verifica-se, em geral, que ou estes jovens idealizam profissões distantes da experiência concreta, ou identificam um futuro ligado às profissões que exigem menor qualificação, adequando-se ao esperado para a classe social da qual provêm.

Duran (1995) capturou destes jovens soluções quanto a uma profissão que possibilitasse a satisfação de necessidades materiais e psíquicas, e, mesmo ocorrendo a adaptação ao mundo do trabalho, esta seria da ordem da alienação da própria subjetividade pelo desconhecimento destes significados, ou seja, existiria um estranhamento de suas profissões por parte destes jovens. Neste sentido, as contradições indivíduo/cultura e capital/trabalho estabelecem o campo de análise crítica,

busca-se compreendê-las e desconstruir as inversões ideológicas que as escamoteiam, e pesquisar a matriz individual na qual a problemática do trabalho se apóia, e como estas estariam articuladas às contradições inerentes à relação capital/trabalho.

Reflete-se nesta pesquisa que ter ou não ter trabalho é uma diferenciação social e de criação de idéias ou de projetos de vida comuns, é um diferencial que se configura no processo de exclusão/inclusão com a possibilidade ou não de acesso a determinados sistemas de oportunidades. Neste sentido, o papel maior do trabalho é o de oferecer uma identidade ao indivíduo, enquanto mediador entre indivíduo e sociedade, enquanto integrador do indivíduo à vida normal. Ou seja, o trabalho é uma forma de inclusão e de objetivação do sujeito na sociedade.

A Base do método dialético é estudar tanto o homem quanto seu projeto de vida em constante processo de mudança, influenciados pela cultura e pela história, e também pelas relações sociais. Deste modo, o projeto de vida deve ser compreendido como baseado nos modos culturalmente construídos de ordenar o real e estando continuamente em processo de mudança junto com o indivíduo e o social. As concepções do projeto de vida perpassam a busca da felicidade, respaldada nas bases da cultura da cidadania e inclusão social, seguindo o caminho da razão, sem esquecer os afetos (Espinosa, 2005, apud Catão, 2007), diante da necessidade de tomada de consciência da ética e dos direitos humanos. Constitui-se ainda, num modo normal e criativo de se viver, sendo uma dialética do subjetivo e do objetivo, um produto da práxis, da relação com o outro e consigo (Triandafilhidis, 1988; Winnicott, 1975, apud Catão, 2007). Sendo assim, pode-se inferir três dimensões na organização psicológica do mesmo: a sociocognitiva, socioafetiva e espaço-temporal (Catão, 2007).

A dimensão sociocognitiva é caracterizada pelo estabelecimento de diálogo entre a mente e produção de idéias sobre si e sobre o mundo, uma articulação criada em nossa mente sobre o que é o social e as concepções que o indivíduo tem de si mesmo. A dimensão socioafetiva é caracterizada pelos entrelaçamentos entre as questões sociais postas ao indivíduo e como ele é afetado por estas questões, capturando nesta dimensão seus afetos, paixões e ética, pela mediação entre o sofrimento e a felicidade. A dimensão espaço-temporal é caracterizada pelo modo como o indivíduo age no presente, se baseando no passado e pensando no futuro, é como o indivíduo concebe o que é e o que deve ser (Catão, 2007).

De acordo com Santos (2002), as representações de futuro se constroem a partir de vários elementos, entre eles, o meio social, as identificações pessoais, o trabalho, a formação acadêmica,

a formação familiar e a aquisição de bens materiais, como componentes para adquirir um sentido de autorrealização e inclusão social e que converge para as crenças e valores familiares (Nascimento, 2002; apud Paredes e Pecora, 2004; Oliveira, Pinto e Sousa, 2003; Block e Liebesny, 2003).

Em estudos com adolescentes e adultos em situação de exclusão social, apreendeu-se o Projeto de Vida como: pensamento/reflexões sobre escolha de vida e desenvolvimento humano; subsidiando expressões de inclusão/exclusão; tendo o trabalho como mediador entre si e o mundo; como sentido e valor de vida; manutenção financeira e de qualidade de vida. Delineia-se então, em torno da tríade Trabalho/ Educação/ Família, como um conjunto de desejos que se pretende realizar e para a realização desses desejos, configuram-se uma série de metas, planos ou etapas a serem vencidas rumo ao futuro (Catão, 2007). Essa tríade que delineia o projeto de vida também foi verificada nos estudos de Paredes e Pecora (2004) que apresentam a categoria de formação acadêmica ancorada na possibilidade de ascensão social e objetivada na metáfora “ser alguém na vida”. Segundo estes autores, a categoria formação acadêmica pareceu ter relação com a categoria de trabalho, e as duas conduziram à qualidade de vida.

2 METODOLOGIA

2.1 TIPO DE PESQUISA

Pesquisa tipo etnográfica baseia suas conclusões nas descrições do real cultural que lhe interessa para tirar delas os significados que têm para as pessoas que pertencem a essa realidade. Isto obriga os sujeitos e o pesquisador a uma participação ativa onde se compartilham modos culturais, o pesquisador não fica fora da realidade que estuda (Triviños, 1987). Sendo assim, os significados construídos pelos jovens de uma comunidade carente da cidade de João Pessoa serão estudados na perspectiva de um contexto que os insere numa situação de exclusão social, este meio imprime a estes jovens traços peculiares que serão desvendados à luz do entendimento de tais significados.

2.2 LOCAL

A pesquisa foi realizada na Comunidade São Rafael, localizada na cidade de João Pessoa, no bairro do Castelo Branco. A Comunidade São Rafael está localizada no bairro do Castelo Branco, e consta de aproximadamente 420 famílias, com um total de 1461 pessoas, sendo 741 do sexo feminino e 720 do sexo masculino. A renda mensal média da população varia entre R\$120,00 e R\$800,00.

2.3 PARTICIPANTES

Foram entrevistados 30 adolescentes do sexo masculino e feminino em situação de exclusão, com faixa etária entre 12 e 19 anos. Destes 10 frequentam a EBE, e os outros 20 foram entrevistados em seus domicílios de forma voluntária quando solicitados pela pesquisadora. Destes, 53,3% do sexo feminino e 46,6% do sexo masculino. Do total de adolescentes, 17, o equivalente a 56,6% tem escolaridade de 3º a 9º ano, e 13, o equivalente a 43,3% estão no 2º Grau. A maioria dos jovens é solteira, 90% contra 10% casados. Como observado na tabela, 3,3% têm renda familiar de um salário-mínimo, e 6,6% de 2 a 4 salários-mínimos. Com relação à quantidade de pessoas com as quais reside, 23,3% reside com uma a 2 pessoas, e 76,6% com 3 a 5 pessoas, nenhum dos adolescentes mora sozinho.

2.4 PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS

Antes de planejado o começo da pesquisa, foram feitos alguns contatos com membros da Comunidade São Rafael, principalmente os da Associação de Moradores da Comunidade e os funcionários do Posto de Saúde da Comunidade em questão. O primeiro contato se deu através de uma das pesquisadoras do Núcleo de Exclusão/Inclusão Social e Direitos Humanos, da equipe do SEOPV – Serviço de escuta em orientação profissional e projeto de vida, com o presidente da Associação de Moradores da Comunidade. Todos os aspectos da pesquisa foram descritos e este se mostrou bastante interessado pelo tema, concordando desde o início a colaborar para a elaboração desta, observando que os jovens da Comunidade necessitam construir um projeto de vida, assim como os membros da comunidade em geral. Esta conversa foi passada para todos os membros da Associação, que deram todo o apoio para a pesquisadora. Em seguida, foram ouvidos

os funcionários do Posto de Saúde que funciona dentro da Comunidade e os diretores da Entidade Evangélica Beneficente (EBE).

No início do processo de pesquisa, foi utilizado o instrumento de estudo de caso histórico-organizacional, que foi respondido pela diretora do Posto de Saúde da Comunidade, pela diretora da EBE e pelo Presidente da Associação de moradores, com o qual foi possível conhecer o vivido na Comunidade São Rafael, partindo-se do conhecimento que já existe sobre a comunidade por parte do Posto de Saúde da mesma. Esta informação prévia é básica para delinear preliminarmente a coleta de dados (Triviños, 1987). Posteriormente foram realizadas entrevistas semiestruturadas, para investigar as histórias de vida, com os jovens que serão os sujeitos da pesquisa e principal objeto de intervenção na construção do projeto de vida. Esta técnica, ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que os sujeitos tenham a espontaneidade necessária para enriquecer a investigação. Segundo Triviños (1987), a entrevista semiestruturada parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses e também de toda informação que o investigador já recolheu sobre o fenômeno social que interessa.

Para que fosse possível entrevistar os adolescentes da Comunidade, a pesquisadora responsável pela pesquisa em questão visitou a casa dos adolescentes, uma por uma, solicitando a colaboração para participar da pesquisa e esclarecendo acerca dos aspectos éticos da mesma. Ao ser aceite a participação, os participantes assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido cujo modelo foi elaborado de acordo com a “Resolução nº 196/96 Sobre Pesquisa Envolvendo Seres Humanos” (Brasil: Ministério da Saúde, Conselho Nacional de Saúde, 1996). Este documento explicitou a solicitação aos adolescentes para participação no estudo, por via escrita, informando ainda, que este consentimento garantirá ao entrevistado o direito de interromper sua colaboração na pesquisa a qualquer momento, caso julgasse necessário, sem que isso implicasse em constrangimento ou prejuízo de qualquer ordem.

Utilizando o enfoque dialético foi desenvolvida uma pesquisa-participativa, que como descrita por Triviños (1987), permite ao pesquisador não ficar fora da realidade que estuda, a participação dele envolve-o na vida própria da comunidade com todas suas coisas essenciais e acidentais. A pesquisa está marcada pelos traços culturais peculiares do investigador, e sua interpretação e busca de significados da realidade que investiga não pode fugir às suas próprias concepções do homem e do mundo. Assim, o investigador participante não só estuda as pessoas, mas aprende das pessoas.

O método da psicossocianálise (Catão, 2007), como análise psicológica dos problemas sociais, será utilizado na busca por capturar, historicamente, as implicações mútuas envolvidas na relação entre o ser humano e o problema social enfocado, a exclusão social numa Comunidade carente da cidade de João Pessoa. Essa relação se configura através da ação e da determinação, contínuas e recíprocas, do mundo sobre os seres humanos e destes sobre o mundo e a psicossocianálise possibilita a compreensão desse fenômeno complexo que exige trabalho analítico nas dimensões temporais da vida humana, representadas pelo passado, presente e futuro (Vigotsky, 2005, apud Catão, 2007). Partimos do princípio de que a unidade de análise dos problemas sociais é o ser humano e sua subjetividade, que é configurada continuamente no movimento de mudança, na história, mediada pelos significados e situações sociais, até a análise do problema social concreto. Este método visa à captura do real e, principalmente, a orientação para a ação, num processo contínuo de reflexão e crítica, formado pela linguagem da fala e do corpo e suas afecções, indagando-se sobre o que, o quando, o onde, o como e o porquê na constituição do problema em análise (Catão, 2007).

2.5 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DE DADOS

Depois de realizada a pesquisa, as falas foram transcritas e organizadas em corpus para a análise pelo programa Alceste, que utiliza o Método de Análise de Conteúdo configurado em detalhes quanto à técnica de seu emprego, seus princípios e seus conceitos fundamentais por Bardin, em sua obra *L'analyse de contenu* (1977). A Análise de Conteúdos é um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção das mensagens (Bardin, 1977, apud Triviños, 1987).

Bardin assinala três etapas básicas no trabalho com a análise de conteúdo que foram seguidas neste estudo: A pré-análise, a descrição analítica e a interpretação referencial.

A etapa da pré-análise diz respeito à organização do material, às técnicas que utilizaríamos para a reunião de informações. Na pesquisa aqui descrita foi utilizada a entrevista semi-estruturada, depois que foi feita uma leitura flutuante de todo o material publicado que se refere à temática em questão, ou seja, foi definido o corpus da investigação.

Na segunda etapa, de descrição analítica, o material de documentos que constituiu o corpus foi submetido a um estudo aprofundado, orientado pelos referenciais teóricos. Foram realizados, então, os procedimentos de codificação, classificação e a categorização, e surgiram dessa análise quadros de referências em relação a diferentes aspectos.

A fase de interpretação referencial se constitui na reflexão, a intuição, com embasamento nos materiais empíricos, estabelecimento de relações dos comportamentos com a realidade social estudada. Procurou-se, assim, dar atenção ao conteúdo manifesto e aprofundar a análise para desvendar o conteúdo latente expresso nas falas e comportamentos dos participantes da pesquisa.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os afetos identificados nas falas estão relacionados a um desejo de se afastar desse mundo sendo uma pessoa criativa, simpática, “desenrolada”, que procura viajar e conhecer pessoas novas, ambientes novos, saindo da sua comunidade, do seu vivido. Entretanto, estes afetos também estão relacionados a uma procura de uma situação melhor. Neste sentido, o projeto de vida se constitui numa relação com o trabalho que pode possibilitar o afastamento da comunidade, a qual representa drogas e violência, como expresso na fala: “(...) *não gosto de violência, saio de perto.*” [Adolescente; Sexo feminino; 18 anos].

Os afetos distinguem um sofrimento ético-político que perpassa os significados construídos por estes jovens moradores da Comunidade. Eles se sentem numa contradição entre um mundo que eles gostam porque lá encontram seus amigos e família, mas que também tem morte, droga e rebeldia, como relatado por este adolescente: “*Brincalhona (...) eu gosto desse mundo e ao mesmo tempo não gosto porque tem droga e violência*” [Adolescente; Sexo feminino; 12 anos].

Seus afetos com relação a si mesmos representam uma satisfação com sua identidade e podem se configurar também como uma potência de ação que oriente no sentido de trabalhar para melhorar o mundo para o gênero humano e/ou para si mesmo, tanto como forma de se construir enquanto humano, quanto uma contribuição social, como analisado nesta fala: “(...) *trabalho podia ajudar muita gente, não sei como (...) Trabalho é legal porque ganha o dinheiro para poder sustentar a família*” [Adolescente; Sexo feminino; 15 anos].

A exclusão emerge nas falas como constituída de fora para dentro, primeiro da exclusão por parte da sociedade, dos governos, dos mais ricos, para depois se tornar identitária, que leva a

procurar só trabalhos pesados, forçar assalto, o que pode ser analisado nesta fala: “(...) *Pra mim, a exclusão, assim, se eu chegar em qualquer lugar e dizer que é da comunidade São Rafael. Tem gente que se exclui, só trabalha no pesado, mora em favela, vai forçar assalto porque mora em comunidade*” [Adolescente; Sexo masculino; 16 anos].

Como analisado por Duran (1995), os jovens em situação de exclusão, às vezes se identificam com um futuro ligado às profissões que exigem menor qualificação, adequando-se ao esperado para a classe social da qual provêm, por vezes se dedicando até à violência, à qual são muito expostos na Comunidade. É percebida assim uma auto-exclusão que implica o sentir-se excluído, e que se confunde com a exclusão pelos outros, re-alimentando-se e criando uma crise no lugar social ocupado pelos sujeitos, como refletido em Catão (2005). Neste sentido, o trabalho é mediador entre si e o mundo, como fonte de impedimento/aceitação por parte da sociedade e dele próprio.

São identificados, nestas reflexões feitas pelos jovens, afetos de padecimento com relação à realidade vivida. Este padecimento é percebido claramente na exclusão identificada por eles mesmos nos ambientes de trabalho, de estudo, como é capturado nesta fala de um dos adolescentes: “(...) *eu já faço parte da sala dos excluídos na escola, porque eu não sou da turma profissionalizante, e todo mundo diz que nossa sala é a pior (...)*” [Adolescentes; Sexo feminino; 16 anos]. Eles desejam sair desta exclusão para se incluírem na sociedade pelo trabalho, e ajudar a esta sociedade, fazerem seus papéis, tendo garantidos seus direitos de cidadão. Pode-se perceber, como citado em Antunes (1995), que o homem objetiva-se enquanto ser social pelo trabalho quando tem o poder de planejar suas atividades e colocar finalidades para aquilo que faz, sentindo-se realizado.

Sendo assim, estes jovens refletem sobre a sociedade orientados para a inclusão: planejando profissionalizações, escolhas profissionais, possibilidades de vida melhor. Os afetos demonstrados por estes jovens são orientadores de uma ação de buscar melhorar sua qualidade de vida, ser alguém de caráter, obter respeito, como expresso nesta fala: “(...) *trabalhar para ser um homem de caráter, que as pessoas tem confiança, respeito (...)* ajudar a sociedade” [Adolescente; Sexo masculino; 17 anos]. O trabalho é visto tanto como necessário para o desenvolvimento do ser humano, como também necessário à sobrevivência do ser vivo: ele provoca cansaço, suor, a única coisa boa é o que de material ele trás, como na fala seguinte: “*Cansaço, suor, não ficar parado nenhum minuto e dinheirinho no fim do mês, a única coisa boa. (...)*” [Adolescente; Sexo masculino; 19 anos]. O

trabalho faz parte da vida, como relatado nesta fala: “(...) *porque o trabalho faz parte da vida.*”, é parte do ser que se constrói enquanto social e não pode ser separado do que o homem cria para seu futuro, já que é o trabalho também que proporciona ao homem imaginar e criar sua vida e relações sociais.

São capturados afetos positivos em relação ao mundo, enxergando além da violência, além do padecimento vivido nas comunidades, como na fala: “*De exclusão, cheio de preconceito, violência, mas também de pessoas boas (...)*” [Adolescente; Sexo feminino; 18 anos].

De todos os significados emerge um conceito que está entranhado nos afetos no vivido destes jovens, é a ética. Ao refletirem sobre si e sobre os outros, eles o fazem se relacionando com o outro, eles se referem a como se vêem no mundo, na relação com a sociedade: “*Uma pessoa amiga, legal, divertida, gosto de praticar esportes, como canoagem. Eu busco melhorar a vida de algumas pessoas, meus amigos, dando conselhos*” [Adolescente; Sexo masculino; 17 anos].

Emergem afetos orientados para a realização do ser social no seu projeto de vida através do trabalho, ele possibilita o ter uma família, o ser feliz, o melhorar, e também orientados para o ganho de bens materiais e à ajuda com bens materiais, como analisado nesta fala: “(...) *trabalho bom, que eu possa ganhar bem, que eu ajude minha mãe. Pra ser jornalista, médica, também penso em ser professora de educação física, mas o salário é muito pouco*” [Adolescente; Sexo feminino; 16 anos], ou seja, o trabalho é, por um lado, configurado enquanto realização, mas também é, desde já, estranhado, não se configurando enquanto realização do ser social, mas realização do ser material, o *ser economicus*. O trabalho, assim, também é estranhado porque se converte em meio de subsistência, a força de trabalho torna-se uma mercadoria (Antunes, 1995).

Em relação ao Projeto de Vida, os afetos que podem ser capturados se referem a uma idealização excessiva com base em seus desejos, sem uma relação real com o vivido, há somente uma situação desejada, mas não há potência de ação orientando uma atividade sobre o mundo, como capturado na fala seguinte: “(...) *numa casa bem grande, com minha família formada, ajudando ao próximo, trabalhando numa coisa que eu goste.*” [Adolescente; Sexo masculino; 16 anos]. Segundo Duran (1995), analisa-se também, que os jovens idealizam profissões distantes da experiência concreta. Estes adolescentes refletem sua situação, o que gostam de fazer, o que gostariam de fazer no futuro e constroem seu projeto de vida de acordo com esta reflexão, mas numa desconstrução da exclusão social e sua situação de pobreza, como nesta construção: “(...) *eu jogo bola e pretendo jogar profissionalmente (...)*” [Adolescente; Sexo masculino; 17 anos]. As

concepções de projeto de vida, como elaborado por Espinosa (apud Catão, 2007), perpassam a busca da felicidade, respaldada na cidadania e inclusão social, sem esquecer os afetos, e na tomada de consciência da ética e dos direitos humanos.

Os afetos e significados capturados na análise das falas dos adolescentes têm uma gênese social, ou seja, são resultado da vida em comunidade, das interrelações com pessoas da comunidade, e a sociedade do lado de fora. A exclusão social vivida no dia-a-dia configura na dialética entre significados de si e significados de mundo e resulta em afetos e sentimentos, que constituem a implicação dos jovens com suas realidades. Os adolescentes são possuidores de processos psicológicos complexos construídos na sociedade e em movimento contínuo e dentro da história, do lugar em que está inserido e que é capaz de transformar (Catão, 2007). Os sentimentos significam que uma pessoa está implicada com algo ou alguém, como estudado por Lane (2006), e deste fato pode se constituir desde emoções simples até os sentimentos mais complexos que caracterizam a própria personalidade do indivíduo.

Com base na análise das falas e em dialética com os afetos, pode-se construir que, como abordado por Vigotsky (2005), os significados são formações dinâmicas e dependem do contexto no qual foram construídos pelo sujeito, eles são o modo pelo qual uma realidade é generalizada e refletida em uma palavra.

Estas unidades contextualizadas também são perpassadas pelos afetos. O sofrimento ético-político é resultado do padecimento com o vivido, das infelicidades sociais que afligem os indivíduos. Este padecimento aparece nas falas dos adolescentes quando eles descrevem e refletem sua visão de mundo, um mundo excludente, que os exclui. Estes são os afetos que configuram ou não uma potência de ação.

Alguns adolescentes fazem uso destes sentimentos de exclusão para configurarem um projeto de vida que os faça progredir e sair da comunidade, e em consequência se livrem do sentimento de exclusão. No entanto, em suas interrelações na comunidade, alguns adolescentes que sentem o sofrimento ético-político e se padecem com a situação de exclusão, se conformam a esta situação e, ou continuam do jeito que estão, não desenvolvendo potência de ação para transformação, ou procuram outras formas de inclusão, pelas drogas e violência, continuando o processo de desigualdades sociais e exclusão social, que têm sua gênese na sociedade.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma forma de intervir na realidade relatada e sentida pelos adolescentes da própria comunidade pode ser construída a partir de programas que realmente visem à inclusão social, pela intervenção por grupos temáticos que os levassem a criticar o mundo vivido, os fatos naturalizados, as posturas descompromissadas com a ética, para provocar neles o desejo por multiplicar a análise crítica entre os demais moradores da comunidade e colegas. Segundo Catão (2005), as implicações da problemática da exclusão social, direitos humanos e cidadania colocam-se como categorias de intervenção pública, a exclusão/inclusão se constitui como dialética que se constituem na própria relação.

Neste sentido, vê-se a necessidade de que sejam feitos grupos de trabalho que envolvam toda a população e uma provocação de reflexões galgadas na ética sobre o real papel das organizações políticas e do estado para com os moradores das comunidades carentes brasileiras, e o que estes podem fazer para reivindicar iniciativas públicas.

A práxis social, como concluído por Sawaia (2006), deve preocupar-se com o fortalecimento da legitimidade social de cada um pelo exercício da legitimidade individual, alimentando bons encontros com profundidade emocional e continuidade de tempo, atuando no presente.

Os adolescentes se vêem como impotentes, não tendo capacidade de realizar os projetos que são importantes para seu desenvolvimento individual e para a comunidade. No entanto, este é um indicador de que precisa haver uma intervenção no sentido de levá-los a refletir e despertar para si mesmos como agentes de mudança, que podem e devem reivindicar pelos direitos que têm como cidadãos, e os da comunidade, e estimular o mesmo dos outros moradores, não o conformismo. Já que é pela internalização progressiva de instrumentos de cooperação que se constrói o pensamento consciente, que transforma e regula as outras funções psíquicas, entre elas o criar um projeto de vida individual e comunitário (Vigotsky, 2005).

Os diferentes significados construídos indicam que a gênese da exclusão social já foi pensada e daí foi configurada numa dialética. A forma de intervir na exclusão é promovendo a inclusão, orientando para o desenvolvimento e crescimento das pessoas como seres humanos ativos, passíveis de escolhas e de assumir a responsabilidade por elas.

E sendo assim, intervindo na construção do projeto de vida de cada morador, configurando-o apoiando-se na dialética entre exclusão/inclusão, na ética e nos afetos, cada um pode se sentir

contribuindo com a sociedade. A construção do projeto de vida em si já é uma construção social.

REFERÊNCIAS

Antunes, R. (1995). **Trabalho e estranhamento**. Em Antunes, R.: Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho.

Catão, F. (2007). **Problemas sociais e análise psicológica: questões de método**. In: Análise psicológica de problemas sociais concretos: proposições analíticas. Relatório de pesquisa de pós-doutorado. São Paulo: PUCSP. Apoio – CNPQ

Catão, M. F. (2005). **Exclusão/Inclusão Social e Direitos Humanos: Delimitação de um conceito e implicações de uma problemática**. Em Tosi, G. (org.): Direitos Humanos: História, Teoria e Prática. João Pessoa: Ed. Universitária, UFPB.

Catão, M. F. (2007). **O que pedem as pessoas da vida e o que desejam nela realizar?** In Krutzen, E.C. & Brazão, S.. Psicologia Social, Psicologia Clínica e Saúde Mental. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB.

Catão, M. F. **O Ser Humano: um ser dos afetos sócio historicamente construído**.

Duran, R. I. (1995). **A Orientação Profissional e a discussão sobre o trabalho**. Em: Bock, A. M. B.: A escolha profissional em questão. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Fernandez, E. M. (1989). **O Trabalho atual como forma histórica**. Em Fernandez, E. M.: A Face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas.

Freitas, M. T. de A. (2002). **Vygotsky**. In: Vygotsky e Bakhtin Psicologia e Educação: um intertexto. Editora Ática. Cap 4

Goulart, I. & Sampaio, J. R. (1998). **Psicologia do trabalho em três faces**. Em: Goulart, I. & Sampaio, J. R.: Psicologia do Trabalho, gestão de recursos humanos: estudos contemporâneos. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Lane, S.T.M., Sawaia, B.B. (2006). **Novas veredas da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense.

Locatelli, A. C. D.; Bzuneck, J. A.; & Guimarães, S. E. F. (2007). **A motivação de adolescentes em relação com a perspectiva de Tempo Futuro**. Psicologia: Reflexão e Crítica. 20 (2). p (268-276).

Oliveira, B. (2005). **A dialética do singular-particular-universal**. Em: Abrantes, A. A.; Silva, N. R. da; Martins, S. T. F.: Método histórico-social na Psicologia Social. Petrópolis, RJ: Vozes.

Oliveira, M. C. S. L.; Pinto, R. G.; Sousa, A. S. (2003) **Perspectivas de futuro entre adolescentes: universidade, trabalho e relacionamentos na transição para a vida adulta**. Temas

em Psicologia da SBP. 11 (1). p (16-27).

Oliveira, P. K. de (1995). **A mediação simbólica**. In: Vygotsky Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Editora Scipione. Cap 2

Paredes, E. C.; Pecora, A. R. (2004). **Questionando o futuro**: as representações sociais de jovens estudantes. Psicologia: Teoria e prática. Ed. Especial. p (49-65).

Rego, T. C. (1999). **A Cultura torna-se parte da natureza humana**. In: Vygotsky Uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Editora Vozes. Cap 2

Sawaia, B. (2006). **O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética Exclusão/Inclusão**. Em SAWAIA, B.: As artimanhas da Exclusão: Análise Psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis: Editora Vozes.

Sawaia, B. B. **Psicologia Social**: Aspectos epistemológicos e éticos. In: Psicologia Social.

Triviños, A. N. da S. (1987). **Pesquisa Qualitativa**. Em: Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas.

Vygotsky, L. S. (2005). **Pensamento e Palavra**. Em: Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins fontes.

AS CONTRIBUIÇÕES DA TERAPIA ABA PARA CRIANÇAS COM TEA

Edileuza Maria França da Silva

Iara Maria Noronha da Silva

Isadora Asciutti Moura⁸

RESUMO

O presente artigo aborda as contribuições da terapia ABA para crianças com TEA, retratando brevemente as características do autismo, apresentando dificuldades que os autistas enfrentam. Discorrendo sobre a Terapia ABA, aplicada ao Transtorno do Espectro Autista. O artigo é embasado no DSM-V (Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais). O método de pesquisa é do tipo bibliográfico, para tanto é importante salientar que diversos autores têm contribuído sobre esta temática, para difusão de conhecimento como: Sella & Ribeiro (2018), Kasari, Smith (2013), Morris (2013), Carvalho Neto (2002), Wolf (1978), Barlow, Nock, Hersen (2009), Sundberg (2008), Esch; Lalonde (2010), Partington (2006), Barbera (2007), Lafrance; Miguel (2014), Borba (2018), Vinãs; Silva (2020), Pimenta (2018), Baer; Wolf; Risley (1968), Todorov; Hanna (2000), Lovas (2002/1987), Mello (2001), Baptista e Sanchez (2009). Mediante as informações analisadas constatou-se que a Terapia ABA, vem ganhando espaço como forma de intervenção aplicada ao autismo, com eficácia, todavia, vale ressaltar que é necessário que seja aplicada por profissionais capacitados de forma que venha desenvolver habilidades no autista, não sendo aversivo.

Palavras-chave: terapia ABA; crianças; TEA.

ABSTRACT

This article discusses the contributions of ABA therapy to children with ASD, briefly portraying the characteristics of autism, presenting difficulties that autistic people face. Discussing ABA Therapy, applied to Autism Spectrum Disorder. The article is based on the DSM-V (Diagnostic

⁸ E-mail: isadora_asciutti@hotmail.com

and Statistical Manual of Mental Disorders). The research method is bibliographic, so it is important to note that several authors have contributed on this theme, to disseminate knowledge such as: Sella & Ribeiro (2018), Kasari, Smith (2013), Morris (2013), Carvalho Neto (2002), Wolf (1978), Barlow, Nock, Hersen (2009), Sundberg (2008), Esch; Lalonde (2010), 9 Partington (2006), Barbera (2007), Lafrance; Miguel (2014), Borba (2018), Vinãs; Silva (2020), Pimenta (2018), Baer; Wolf; Risley (1968), Todorov; Hanna (2000), Lovas (2002/1987), Mello (2001), Baptista and Sanchez (2009). Through the information analyzed, it was found that ABA Therapy has been gaining space as a form of intervention applied to autism, with efficacy, however, it is noteworthy that it is necessary that it be applied by trained professionals in order to develop skills in the autistic, not aversive.

Keyword: ABA therapy; children; TEA.

1 INTRODUÇÃO

O diagnóstico do TEA (Transtorno do Espectro Autista) disparou nos últimos anos e continua a aumentar consideravelmente. Mas, por que desse aumento? De acordo com Viñas, Silva e Ângelo (2020), não se sabe ao certo, mas pode ser pela conscientização sobre o autismo entre os profissionais, contudo o que é correto afirmar é que o autismo é um transtorno baseado no cérebro que tem diversas implicações no desenvolvimento social e comunicativo do indivíduo, e recorrente a esse aumento no diagnóstico do autismo, muitas crianças estão sendo ensinadas em ambientes inclusivo.

Referente à análise do Comportamento Aplicado, o que podemos perceber é que a terapia vem ganhando espaço, sendo aplicado ao autismo, por ser considerada uma ciência com muita eficácia, através de programas que são feitos exclusivamente para aquisição de habilidades e comportamentos que estão em déficits, os quais são aplicados para que após ser adquiridas, também seja generalizado, para que o autista tenha uma melhor qualidade de vida.

Dessa forma, este artigo pretende-se dissertar sobre o autismo, como também sobre a terapia ABA, apresentado alguns aspectos importantes sobre as características e critérios do TEA, discorrendo sobre fatos relevantes da Análise do Comportamento Aplicada, e as contribuições

dessa terapia para os autistas, como também, as dificuldades com relação ao reconhecimento dessa ciência no Brasil.

2 DESENVOLVIMENTO

O Trastorno do Espectro Autista (TEA) é um transtorno do desenvolvimento que envolve atrasos e comprometimento nas áreas de interação social e linguagem, incluindo uma gama de sintomas emocionais, cognitivos, motores e sensoriais.

De acordo com CID-10 (1993), a qual descreve o conceito de Transtornos Globais do Desenvolvimento como:

[...] grupo de transtornos caracterizados por alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e modalidades de comunicação e por um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Estas anomalias qualitativas constituem uma característica global do funcionamento do sujeito, em todas as ocasiões.

O manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais DSM-5, traz critérios para diagnóstico do TEA, sinalizados a seguir em a, b e c.

- a) Déficits clinicamente significativos e persistentes na comunicação social e nas interações sociais, manifestadas de todas as maneiras seguintes:
 - Déficits expressivos na comunicação não verbal e verbal usadas para interação social;
 - Falta de reciprocidade social;
 - Incapacidade para desenvolver e manter relacionamentos de amizade apropriados para o estágio de desenvolvimento.
- b) Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades, manifestados por pelo menos duas das maneiras a seguir:
 - Comportamentos motores ou verbais estereotipados, ou comportamentos sensoriais incomuns;
 - Excessiva adesão/aderência a rotinas e padrões ritualizados de comportamento;
 - Interesses restritos, fixos e intensos.

- c) Os sintomas devem estar presentes no início da infância, mas podem não se manifestar completamente até que as demandas sociais excedam o limite de suas capacidades.

O autismo é definido por uma junção comum de características. Vale salientar que, os atrasos de linguagem não são características exclusivas dos TEA, nem são pertencentes dele. Com atualização do DSM-5 o TEA passou a ser categorizado por níveis, discriminado a seguir:

Nível 3 - Requer suporte. Graves déficits em comunicação verbal e não verbal ocasionando graves prejuízos no funcionamento social; interações sociais muito limitadas e mínima resposta social ao contato com outras pessoas. Preocupações, rituais imutáveis e comportamentos repetitivos que interferem muito com o funcionamento em todas as esferas. Intenso desconforto quando rituais ou rotinas são interrompidas, com grande dificuldade no redirecionamento dos interesses ou de se dirigir para outros rapidamente.

Nível 2 - Requer suporte grande: Graves déficits em comunicação social verbal e não verbal que aparecem sempre, mesmo com suportes, em locais limitados. Observam-se respostas reduzidas ou anormais ao contato social com outras pessoas. Preocupações ou interesses fixos frequentes, óbvios a um observador casual, e que interferem em vários contextos. Desconforto e frustração visíveis quando rotinas são interrompidas, o que dificulta o redirecionamento dos interesses restritos.

Nível 1 - Sem suporte local o déficit social ocasiona prejuízos. Dificuldades em iniciar relações sociais e claros exemplos de respostas atípicas e sem sucesso no relacionamento social.

De acordo com Baptista e Sanchez (2009) o diagnóstico do TEA torna-se um fator importante e gerador de desestabilização familiar e a combinação de novos papéis faz parte da busca por novos arranjos da família frente à nova realidade.

Dessa forma, quanto mais precoce o diagnóstico melhor as chances de adaptações da família, e todos que faz parte da vida da criança. Por isso, é recomendado por vários profissionais que, ao identificar característica do autismo é primordial a buscar por profissionais da área, para fazer as avaliações (testagens, observações, escalas), é importantíssimo uma equipe multidisciplinar nessa avaliação, para que o diagnóstico seja o mais fidedigno possível. E sejam iniciadas as intervenções necessárias. Dentro dessas intervenções a Terapia ABA (Análise do Comportamento Aplicado) tem trazido grandes contribuições e excelentes resultados.

2.1 TERAPIA ABA

A Análise do Comportamento Aplicada (Applied Behavior Analysis - ABA), tem como seu principal representante Skinner, é uma ciência com consistência teórica e metodológica, cujos estudiosos envolvidos empenham-se, continuamente, em prover evidências de que seus procedimentos são efetivos (SELLA & RIBEIRO, 2018). Ou seja, é uma ciência que tem como principal objetivo no TEA, reforçar o comportamento adequado e ensinar repertórios que estão em déficits, seja relacionado às habilidades sociais, acadêmicas ou da vida diária, para que assim traga uma maior independência aos indivíduos com TEA.

A ABA se estabeleceu há algum tempo como uma abordagem eficaz para o tratamento de indivíduos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A ênfase da ABA na abordagem científica do tratamento de problemas socialmente significativos alinha-se com um movimento, relativamente recente, para aumentar o rigor nas intervenções educacionais e psicológicas para os indivíduos com TEA. Este movimento de práticas baseadas em evidências visa a mesclar conhecimento científico com a prestação de serviços que melhorem a qualidade de vida dos usuários (KASARI; SMITH, 2013).

A oficialização da ABA aconteceu em 1968 (MORRIS et al., 2013), desde então a ABA vem produzindo aplicações bem-sucedidas em diversas áreas e organizações (escolas, hospitais, empresas, gerenciamento de organizações, negócios, gerenciamento de pessoal, aconselhamento, violência infantil, terapia conjugal, segurança no trânsito) e com diversas populações (crianças com desenvolvimento típico e com desenvolvimento atípico, adolescentes, adultos com ou sem deficiência e pessoas idosas, com ou sem doenças crônicas associadas e, até, animais de estimação ou de serviço). Para Carvalho Neto (2002, p. 16), a ABA é como [...] o campo de intervenção planejada dos analistas do comportamento. Nela, estariam assentadas as práticas profissionais mais tradicionalmente identificadas como psicológicas, como o trabalho na clínica, escola, saúde pública, organização e onde mais houver comportamento a ser explicado e mudado. A Terapia ABA deve ser aplicada em diversos âmbitos, pois é necessário que ao ser aprendido repertórios, os mesmos sejam generalizados. Contudo, tais procedimentos deverão ser acompanhados por profissionais que seja capacitado, que saiba a forma correta de aplicação dessa ciência. Wolf (1978), traz três quesitos que deverão ser observados durante pesquisa ou intervenção da ABA.

1. O primeiro ponto diz respeito à validade social dos objetivos traçados: o fato que escalas de desenvolvimento ou experts dizem que um dado comportamento é importante não o torna válido socialmente a priori;
2. O segundo referente à aceitabilidade dos procedimentos.

O autor ainda menciona que é necessário manter alguns critérios éticos, como: o custo geral e a praticidade precisam ser levados em consideração quando se programam procedimentos de ensino; pois, se os interessados não julgarem os procedimentos apropriados, não haverá adesão ao tratamento.

Se o responsável pela criança, jovem, adulto, não considerar os procedimentos dado pelos profissionais, os programas não funcionarão, pois para que os programas sejam eficazes é necessário adesão da família e demais profissionais, é preciso um alinhamento e aceitabilidade para que os programas sejam efetivados. Pois, só assim, poderá ser mensurada a confiabilidade dos dados coletados.

3. O terceiro é sobre a importância dos efeitos do tratamento. Muitas vezes, intervenções aplicadas a grupos de pessoas têm seus resultados analisados estatisticamente. Nesse processo, mudanças comportamentais pequenas aparecem como estatisticamente significantes, mas na realidade, podem não ter resultado em diferenças clínica e socialmente significativa para as pessoas envolvidas (BARLOW; NOCK; HERSEN, 2009). Dentro desse contexto, é essencial que ao ser ensinados comportamentos que estão em deficitis, ou seja, comportamentos alvos, deverão ser generalizados, para que dessa forma torne-se significativo para família.

Como explicitou Wolf (1978), esses três pontos deverão ser observados em todo processo da intervenção ABA, para torná-la significativa, trazendo resultados relevantes para as pessoas autistas.

A qual, de início é feito a condução de uma avaliação de habilidades para identificar o repertório inicial da criança, o que é chamado dentro da ABA de linha de base. A avaliação de habilidades é uma etapa essencial para o preparo de um programa de intervenção individualizado, que será feito de acordo com as necessidades de cada indivíduo.

Além disso, pode auxiliar na identificação dos níveis de ajuda necessários para que a criança responda da forma esperada, o tipo de comunicação mais adequado para o treino dos operantes verbais e quais estratégias de ensino devem ser utilizadas (SUNDBERG, 2008). Dentro dessa

avaliação será coletados os seguintes dados: (1) identificação reforçadores; (2) Comportamento problema (3) comportamentos que precisarão ser reforçados (4) repertórios adquiridos (linha de base). Após essa avaliação será preparado o PEI – Plano Especializado Individual e os programas ABA, o qual será trabalhado através dos operantes verbais que são:

Mando: Pedidos vocais. Ex “Quero bola!”

“Ecoico: Imitação de Sons: Ex:” bola?” “bola”

Tato: nomeação de objeto, figuras. Ex: ver a figura de um coração e diz “ coração”

Intraverbal: responder á pergunta. Ex: “Qual seu nome?” “Lara”.

Infelizmente, muitas das avaliações disponíveis não são baseadas na análise do comportamento, e, portanto, não avaliam todos os operantes verbais descritos acima (ESCH; LALONDE, 2010). As duas avaliações comportamentais mais populares que avaliam o desempenho verbal de crianças com TEA são o Assessment of Basic Language and Learning Skills (ABLRS-R; PARTINGTON,2006) e o Verbal Behavior Milestones Assessment and Placement Program (VB-MAPP; SUNDBERG, 2008). Ambos os instrumentos avaliam habilidades que são normalmente observadas em crianças com desenvolvimento típico até 4 ou 5 anos de idade. Durante o preparo do plano de intervenção é importante focar primeiramente em habilidades verbais básicas, para que possa formar uma base sólida para o desenvolvimento de habilidades mais complexas (Barbera, 2007; Lafrance; Miguel, 2014).

2.2 CRIANÇAS COM TEA

“Durante muitos anos, as pessoas com necessidades especiais eram mantidas à margem da sociedade e não recebiam atenção profissional especializada que atendesse suas particularidades” (Borba, 2018 p.01). Contudo, com a implementação das políticas públicas o cenário vem mudando consideravelmente, entretanto, ainda há um caminho longo á percorrer para que as leis sejam cumpridas de forma adequada.

Partindo desse pressuposto, sabemos que as crianças com TEA (Transtornos do Espectro Autista) têm significativas dificuldades no relacionamento social, comunicação e comportamento, de acordo com do DSMV o transtorno do espectro autista é definido como transtornos invasivos do desenvolvimento. Entretanto, como menciona Vinãs e Silva (2020) todas pessoas com transtornos do Espectro Autista tem algum grau de comprometimento na linguagem e comunicação, porém existe diferenças consideráveis entre os indivíduos.

Portanto, crianças autistas podem apresentar pequena ou nenhuma linguagem expressiva ou receptiva, podem ser ecológica, com grandes dificuldades nas habilidades sociais. As regras sociais podem parecer-lhes muito arbitrárias, complexas e desnorteantes. Podem tornar-se obcecadas por um determinado brinquedo ou objeto e perseverar na brincadeira. O comportamento pode envolver o corpo todo, esses comportamentos podem se tornar tão intensos e freqüentes que interferem com o aprendizado (Borba, 2018).

Sendo assim, é preciso conhecer mais sobre este Transtorno para atender os autistas de forma adequada, fazendo-se necessários profissionais qualificados para que possam orientar familiares sobre as especificidades desse indivíduo, para que a partir da hipótese diagnóstica sejam aplicadas todas as intervenções necessárias.

O diagnóstico do TEA é feito através de uma junção de comportamentos especificados no DSMV (Manual Estatístico e Diagnóstico de Transtornos Mentais), onde é comparado o comportamento observado na criança através dos critérios estabelecidos, para ser diagnosticada a criança deve ter apresentado sinais que se iniciam nos primeiros anos de vida e comprometem a sua capacidade de se relacionar com o ambiente em que vive (Borba, 2018).

O Diagnóstico precoce é fundamental para que seja oferecidas as intervenções que vise melhorias na interação social e comportamental, porém as intervenções poderão ocorrer antes do diagnóstico, para que seja estimulado as potencialidades de comunicação e interação precocemente (Pimenta, 2018).

2.3 METODOLOGIA

A presente pesquisa foi do tipo bibliográfico, que consiste em um tipo específico de produção científica. Para Prodanov e Freitas (2013), metodologia nada mais é do que estudar os caminhos do saber, aplicando procedimentos e técnicas que devem ser observados para construção do conhecimento, com o propósito de comprovar sua validade e utilidade nos diversos âmbitos da sociedade.

Segundo Marconi e Lakatos (2019), a pesquisa bibliográfica compreende oito fases distintas, escolha do tema; elaboração do plano de trabalho; identificação; localização; compilação; fichamento; análise, interpretação e redação. Assim esse artigo foi elaborado, por meio de fontes secundárias, como; artigos de revisão e livros, que foram coletados a partir de estudo acadêmicos

já existentes.

3 CONCLUSÃO

Nesse tópico o artigo está organizado nas apresentações dos resultados, o qual traz o fechamento das discussões, e as considerações finais, que apresenta a eficácia da terapia ABA, e seus princípios.

3.1 APRESENTAÇÕES DOS RESULTADOS

Diante de toda a discussão, foi possível verificar que a Análise do Comportamento Aplicada-ABA, vem sendo eficaz nas intervenções aplicada ao Transtorno do Espectro Autista-TEA. Os estudos Lovas (1987) já havia comprovada essa eficácia, sendo replicados por outros estudos.

O autismo é um transtorno que afeta a interação social, comunicação, acompanhando de algumas estereotipias, partindo desse pressuposto, o objetivo da terapia ABA é o ensino intensivo para que o autista consiga obter sua independência e um melhor convívio na sociedade, de acordo com Mello (2001) ABA é uma terapia comportamental por indução, para ensinar habilidades por etapas, através de instruções e indicações.

Lovas (2002), que foi o primeiro a aplicar os princípios da ABA afirma que, o sucesso da terapia ABA está relacionada à compreensão do autismo, como um conjunto de comportamentos que se desenvolve através de procedimentos específicos.

Dessa forma, compreendemos que a Terapia ABA, vem ganhando espaço como forma de intervenção aplicada ao autismo, todavia, vale ressaltar que é necessário que seja aplicada por profissionais capacitados de forma que venha desenvolver habilidades nos autista, não sendo aversivo. Sendo assim, o princípio da terapia ABA está ligado ao ensino sem erro, por isso é tão importante profissionais habilitados para aplicação.

3.2 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir de tudo que foi exposto, o autismo é compreendido como entidade clínica, com

características definidas. Dessa forma o indivíduo dentro do espectro autista precisa de uma avaliação para definir quais comportamentos e competências precisam ser melhoradas e/ou adquiridas.

Partindo da concepção da ABA aplicada ao TEA, vale ressaltar que, a aplicação da ABA tem tido muita eficácia para as intervenções do TEA, pois se tratar de uma terapia baseada nos princípios do Behaviorismo Radical, a qual foi alvo de muitas pesquisas e estudos, até ser conhecida como uma ciência. Baer, Wolf, Risley (1968), descreve as características da ABA como uma terapia que promove a generalização, mudanças importantes no comportamento, melhora a comunicação, ampliar o repertório, todavia, vale salientar que a terapia não ocorre automaticamente, é algo programado, entretanto não deve ser esperado de forma rápida mecânica (Baer, Wolf, Risley, 1968 p.97).

Atualmente no Brasil a terapia ABA vem ganhando espaço, tornando-se uma profissão promissora, principalmente nas intervenções para o autismo, mas são necessários profissionais devidamente qualificados para atuação, pois são pouquíssimos os profissionais habilitados para atuar como analistas ABA, e aplicadores, como mencionam Todorov, Hanna (2000) a ABA tem avançado enquanto ciência respeitável, a exemplo da análise funcional, porém ainda é uma ciência restrita no Brasil, pela falta de investimento e treinamento.

Por fim, compreendemos a eficácia da terapia ABA como uma ciência que vem trazendo uma qualidade de vida para pessoas com desenvolvimento atípico.

REFERÊNCIAS

BAER, D.M; WOLF, M.M; RISLEY, T.R. Some current dimensions of applied behavior analysis. **Journal of Applied Behavior Analysis**, v.1, n.1, p.91-97, 1968.

BORBA, M. M. C.; BARROS, R. S. **Ele é autista: como posso ajudar na intervenção? Um guia para profissionais e pais com crianças sob intervenção analítico-comportamental ao autismo**. Cartilha da Associação Brasileira de Psicologia e Medicina Comportamental (ABPMC), 2018.

Kathy Lear Help Us Learn: **A Self-Paced Training Program for ABA Part I: Training Manual** Kathy Lear Toronto, Ontario – Canada, 2ª edição, 2004.

LOVAAS, O. **Behavioral treatment and normal educational and intellectual functioning in young autistic children**. Journal of Consulting and Clinical Psychology, v.55, n.1, p.3, 1987.

LOVAAS, O. I. (2002). **Teaching Individuals with Developmental Delay: Basic Intervention Techniques**. Austin: Pro-ed.

MELLO, Ana Maria S. Ros. Autismo: guia prático. 2ª ed. São Paulo, Corde, 200

PIMENTA, Tatiana. **TEA – Transtorno do Espectro Autista ou Autismo: causas e tratamento.**2018.Disponível em: <https://www.vittude.com/blog/transtorno-do-espectro-autista-ou-autismo/>. Acesso em: 20 dez. 2021.

TODOROV,J.C; HANNA, E.S. Análise do Comportamento no Brasil. Psicologia:teoria e pesquisa, v.26,p.143-153, 2010.

VINÃS,Suzana; SILVA, **Roberto. Autismo: Princípios das Bos Práticas de Educação.** Santo Ângelo, RS, 2020.

WOLF, M.M. Social validity:the case for subjective measurement or how applied behavior analysis is finding its heart. **Journal of Applied Behavior Analysis**, v.11,n.2, p.203-214, 1978.

EXPLORANDO MUNDOS IMAGINÁRIOS: O PAPEL ESSENCIAL DA BRINCADEIRA DE FAZ DE CONTA NO ESTÍMULO À IMAGINAÇÃO, CRIATIVIDADE E REPRESENTAÇÃO INFANTIL

Katielyne Coelho Cruz Rocha

Jannabsa Jussara Rodrigues e Silva

Josineide Barbosa Pereira

Gabriela Tavares Barboza de Lima

1 INTRODUÇÃO

As brincadeiras amparam o espírito criativo, imaginativo, exploratório da criança. A brincadeira de faz de conta tem uma grande significação na vida da criança. Permitir que a criança brinque de faz de conta é favorecer o seu desenvolvimento, possibilitando a assimilação de bens culturais, desenvolvendo a iniciativa e permitindo que a criança expresse seus desejos e internalize as regras sociais. No faz de conta brincar é uma verdade, é uma atitude frente à realidade, é uma ação em que a criança toma conta, se envolve no tempo e no espaço, transformando cada brinquedo ou brincadeira em um recurso de aprendizagem.

Na brincadeira a criança assume um papel social, no qual será protagonista, se transforma no pai, na mãe, na professora, enfim, sempre transpondo uma relação entre real e imaginário, saindo por determinado momento do mundo real e entrando num mundo imaginário e vice-versa. É na brincadeira de faz-de-conta, que a criança fica livre para imaginar e criar, de forma lúdica as mais diversas brincadeiras, expressando seus sentimentos, sua forma de ver o mundo, elaborando conflitos e antecipando situações futuras.

O faz de conta é uma atividade lúdica essencial na infância, pois é através dela que a criança descobre e compreende o mundo que a cerca. Logo se faz necessário que a criança tenha oportunidade de brincar livremente, interagindo com adultos, crianças de outras idades, objetos variados, pois a imaginação da criança dependerá da quantidade e da qualidade das experiências vivenciadas por ela.

O presente artigo aborda em sua fundamentação teórica as ideias de Piaget (1978), Vygotsky (1998), Oliveira (2002), Bomtempo (2002), entre outros autores sobre a brincadeira

de faz de conta ou jogo simbólico. O faz de conta é um estímulo à imaginação, criação e representação, indispensável ao desenvolvimento infantil.

2 A BRINCADEIRA DE FAZ DE CONTA: ESTÍMULO A IMAGINAÇÃO, CRIAÇÃO E REPRESENTAÇÃO INFANTIL

O brincar é uma característica intrínseca aos seres humanos, a brincadeira é um meio pelo qual as crianças tomam conhecimento de si, dos outros e do mundo à sua volta, e criam vínculos no seu cotidiano, além de reordenarem ideias e encontrarem uma forma de se estruturar e agir no ambiente. As estruturas das brincadeiras podem ser compreendidas por todas as crianças e a maioria delas exige concentração durante certa quantidade de tempo e disciplina que vai variar de acordo com a etapa de desenvolvimento em que a criança se encontre. A fase de criança, que segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (1999), compreende do zero aos doze anos, respeitada as características deste processo em determinados períodos, se apresenta com rápidas evoluções e interesses diversificados pelos variados tipos de brinquedos.

O brincar tem início na vida da criança desde muito cedo. Nos jogos simbólicos, o faz-de-conta, primeiramente solitário, depois coletivo aparece durante o segundo ano de vida. Com o surgimento do jogo simbólico, a criança dá um salto qualitativo, ultrapassando a manipulação. Caminha em direção à abstração, com o uso do imaginário, contribuindo de forma significativa para a assimilação da realidade, já que a fantasia vai possibilitar à criança se afastar da mesma e assim, agir sobre ela.

Um dos marcos da função simbólica é a habilidade de estabelecer a diferença entre alguma coisa usada como símbolo e o que ela representa seu significado, quando a criança pega um pedaço de madeira, e imagina que ele é um cavalo, ela não deixou de saber o que aquele objeto realmente é, porém ele serve como um símbolo, uma representação mental, que para ela se torna um cavalo. Concebendo assim, a estrutura do símbolo como instrumento de assimilação lúdica. Por fim, o jogo de regras, que inicia a criança no molde do convívio social. Predomina dos 7 aos 11 anos de vida.

Segundo Piaget (1978) na idade de dois anos o pensamento infantil é dominado pelo simbolismo e pela importância que elas dão aos objetos durante os jogos simbólicos, que é a representação corporal do imaginário, e apesar dele ser predominantemente imaginário, quando expressa corporalmente as atividades a criança precisa respeitar a realidade e as relações do mundo

real.

O brincar não só requer muitas aprendizagens como também constitui um espaço de aprendizagem.

Na brincadeira a criança vai se distanciando da realidade, construindo novos significados para suas vivências. No entanto, somente com o distanciamento do real, tendo como base a experiência acumulada, é que a criança conseguirá reorganizar e recombina as situações vividas no seu dia-a-dia. (NASCIMENTO, 2008, p.98)

A respeito da brincadeira nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), encontramos:

Nas brincadeiras, as crianças transformam os conhecimentos que já possuíam anteriormente em conceitos gerais com os quais brinca. Por exemplo, para assumir um determinado papel numa brincadeira, a criança deve conhecer alguma de suas características. Seus conhecimentos provém da imitação de alguém ou de algo conhecido, de uma experiência vivida na família ou em outros ambientes, do relato de um colega ou de um adulto, de cenas assistidas na televisão, no cinema ou narradas em livros, etc. A fonte de seus conhecimentos é múltipla mas estes encontram-se, ainda, fragmentados. É no ato de brincar que a criança estabelece os diferentes vínculos entre as características do papel assumido, suas competências e as relações que possuem com outros papéis, tomando consciência disto e generalizando para outras situações (BRASIL, 1998).

Ainda segundo os PCN's (BRASIL, 1998) o brincar apresenta-se por meio de várias categorias. E essas categorias incluem: O movimento e as mudanças da percepção resultantes essencialmente da mobilidade física das crianças, a relação com os objetos e suas propriedades físicas assim como a combinação e associação entre eles, a linguagem oral e gestual que oferecem vários níveis de organização a serem utilizados para brincar, os conteúdos sociais, como papéis, situações, valores e atitudes que se referem à forma como o universo social se constrói E, finalmente, os limites definidos pelas regras, constituindo-se em um recurso fundamental para brincar.

A brincadeira se caracteriza por estruturação e pela utilização de regras, ela é uma atividade que pode ser tanto coletiva quanto individual. Na brincadeira existem as regras, o que não limita a ação lúdica desta, a criança pode modificá-la, ausentar-se quando desejar, incluir novos membros, modificar as próprias regras, enfim existe maior liberdade de ação para as crianças, desde que todos os membros envolvidos estejam de acordo com as novas regras criadas. Segundo Bettelheim (1988) as brincadeiras mudam à medida que as crianças crescem, daí muda-se a compreensão em relação aos problemas diversos que começam a ocuparem suas mentes.

O jogo, para a criança, é o exercício e a preparação para a vida adulta. É através de suas brincadeiras, seus movimentos, sua interação com os objetos e com outras crianças que ela

desenvolve suas potencialidades, descobrindo várias habilidades. A brincadeira do faz-de-conta, ou jogo simbólico, é um mecanismo que a criança usa para representar suas experiências diárias. Como lembra Oliveira (2002, p.159):

O jogo simbólico ou faz-de-conta, particularmente, é ferramenta para a criação da fantasia, necessária a leituras não convencionais do mundo. Abre caminho para a autonomia, a criatividade, a exploração de significados e sentidos. Atua também sobre a capacidade da criança de imaginar e de representar, articulada com outras formas de expressão.

Bettlheim (1988), diz que as brincadeiras imaginativas e criativas são uma forma das crianças compensarem as pressões que sofrem da realidade do cotidiano, quando estão brincando de guerra, de luta, de salvar o dia, entre outros, estão exteriorizando seus desejos de grandeza. Para o autor:

[...] pode fantasiar que ela também, como o herói, pode escalar o céu, derrotar gigantes, mudar sua aparência, tornar-se a pessoa mais poderosa ou a mais bonita - em resumo, fazer seu corpo ser e efetuar tudo que uma criança possivelmente poderia almejar. Depois que seus desejos mais grandiosos foram satisfeitos em fantasia, a criança fica mais em paz com seu corpo tal como é na realidade. (BETTLHEIM, 1980, p.19)

Outro autor que abordou a questão do faz-de-conta foi Vygotsky (1984) que defendeu que uma das funções básicas do brincar é permitir que a criança aprendesse a elaborar situações que vivencia no seu dia-a-dia. Embora o autor ressalte diversos aspectos do brincar, mas é no faz de conta que se dedica com mais intensidade.

A brincadeira de faz de conta segundo Oliveira(1992) fornece uma vasta estrutura básica para mudanças da necessidade e da consciência, criando um novo tipo de atitude em relação ao real. Nela surgem à ação na esfera imaginativa numa situação de criação, a criação das intenções voluntárias e a formação dos planos da vida real, constituindo-se, assim, no mais alto nível de desenvolvimento.

Nascimento (2008) lembra que para Vygotsky a conduta do ser humano se difere em dois tipos de impulsos básicos: o impulso reprodutor ou reprodutivo e o criador ou combinador. O primeiro está ligado à memória e reprodução, o segundo está relacionado à capacidade de criar, reelaborar, com experiências vividas. É por intermédio deste impulso que permite ao homem criar imagem e ações novas, pois tem uma função criadora e combinadora e que o autor chamou de imaginação ou fantasia.

A autora afirma que Vygotsky, atribui grande importância a ação criadora presente no faz

de conta visto que a imaginação própria desse jogo, é uma atividade onde se está em constante processo de criação. Ele afirma que os processos de criação são observáveis, principalmente nos jogos da criança, porque no jogo ela representa e produz muito mais do que aquilo que viu.

Para o autor a fantasia não surge do nada, está baseada na realidade vivenciada pela pessoa, logo é de extrema importância que a criança tenha oportunidade de brincar e interagir com adultos, ou seja, o contato com objetos crianças e adultos, pois sua imaginação dependerá disso, não que o objeto terá seu real significado mantido na brincadeira, mas é através dele que a criança conseguirá suporte para a sua criatividade. Oliveira (2010, p.68), corrobora com esta ideia quando afirma que:

Ao brincar com um tijolinho de madeira como se fosse um carrinho, a criança é levada a agir num mundo imaginário (o ônibus que ela está dirigindo na brincadeira, por exemplo), onde a situação é definida pelo significado estabelecido pela brincadeira (o ônibus, o motorista, os passageiros, etc.) e não pelos elementos reais concretamente presentes (as cadeiras da sala onde está brincando de ônibus, as bonecas, etc.).

Dessa forma a brincadeira de faz de conta é indispensável na vida da criança, pois ela é uma fonte de aprendizagem tão intensa e marcante que a criança leva todo o conhecimento adquirido nesta fase para o resto de sua vida. Como assegura Borba (2006), a imaginação, característica do brincar e do processo de humanização dos homens, é um importante processo psicológico, iniciado na infância, que permite aos sujeitos se desligarem das restrições atribuídas pelo contexto e transformá-lo. Combinada com uma ação performativa construída por gestos, movimentos, vozes, formas de dizer, roupas, cenários etc., a imaginação estabelece o plano do brincar, do fazer de conta, da criação de uma realidade “fingida”. Quem sem essa realidade fingida a criança não conseguiria realizar seus desejos que antes pareciam irrealizáveis.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação infantil é parte integrante e essencial do processo de construções de concepções educacionais, posturas, condutas e formas de comportamentos. É nesse cenário onde as crianças encontram e constroem suas experiências de vida. Portanto, é na interação com outras pessoas que elas aprendem a compartilhar e a viver em um contexto educativo, coletivo e lúdico, relacionando-se e comunicando-se com o mundo à sua volta. Por meio da brincadeira de faz de conta, a criança adquire a possibilidade de construir sua representação de mundo conforme seu entendimento da realidade. Seu conhecimento é resultado desta construção e se modifica ao longo de seu

desenvolvimento.

O brincar é o caminho da aprendizagem na infância e os professores devem ser os primeiros profissionais na sociedade a reconhecer a brincadeira como um direito da criança. Logo, depois de analisadas as respostas das cinco professoras pesquisadas, notou-se que as brincadeiras perdem cada vez mais espaço na escola e em casa, as crianças não tem mais tempo para brincar, criar e fantasiar, estão sempre ocupadas com tarefas de casa, cursos e os atrativos brinquedos eletrônicos.

REFERÊNCIAS

BERTTELHEIM, Bruno. **Uma vida para seu filho**. Trad. Maura Sardinha e Maria Helena Geordane. Rio de Janeiro: Campus, 1988.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Tradução Arlene Caetano. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

BOMTEMPO, Edda. Brincar, fantasiar, criar e aprender. In: OLIVEIRA, Vera Barros de (org.). **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p. 129 – 145.

BOMTEMPO, Edda. Brincar, fantasiar, criar e aprender. In: _____MELLO, S. A. A escola de Vygotsky. In: CARRARA, K. **Introdução à psicologia da educação: seis abordagens**. São Paulo: Avercamp, 2004.

BORBA, Ângela M. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: _____BRASIL, MEC/SEB **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade/ organização Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Rangel, Aricélia Ribeiro do Nascimento – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.**

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Referencial curricular nacional para educação infantil**. Brasília: MEC/SEE, 2002. (Volume 2).

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEE, 2002.

CALEFFE, Luís Gonzaga; MOREIRA, Herivelto: **Metodologia da Pesquisa para o professor pesquisador**. Ed. Lamparina, 2ª.ed., Rio de Janeiro, 2008.

DANTAS, H.. **Brincar e trabalhar**. In: Kishimoto, T. M. (Org.). O brincar e suas teorias. SP.: Thomson, 2002.

FINCO, D., O.. **Educação infantil, gênero e brincadeiras: das naturalidades às transgressões**. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt07/gt07945int.rtf. Acesso em: 02 jun. 2012. **Z. M. Educação infantil: muitos olhares**. São Paulo: Cortez, 1996.

NASCIMENTO, C. S.P. A mediação da professora na brincadeira de faz de conta. IN____ VASCONCELLOS, M.R. AQUINO, L, M. DIAS, A.A. (orgs.). **Psicologia e educação infantil**. Araraquara, Araraquara, SP:Junqueira e Marin, 2008.

NOVAES, M. E. **.Professora Primária: Mestra ou tia**. São Paulo: Cortez, 1984.

OLIVEIRA, Dilma Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **VYGOTSKY: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. 5 ed. São Paulo: Spcione, 2010.

OLIVEIRA, T.. **Quem quer ser professor?** Disponível em: <http://www.cartacapital.com.br/carta-na-escola/quem-quer-ser-professor/>. Acesso em: 11 jun. 2012.

OLIVEIRA, Vera Barros de (org.). **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, Z, R. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes. **Creches: Crianças, faz-de-conta & cia**. Rio de Janeiro: Vozes, 1992.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

REGO, Tereza Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SANTOS, V. L. Promovendo o desenvolvimento do faz de conta na educação infantil. IN____ CRAIDY, CA. M; KAERCHER, G. E. **Educação infantil/pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

VYGOTSKY, Lev. S. **A Formação da Mente: o desenvolvimento dos processos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Vygotsky. **A formação social da mente**. Martins Fontes, 1984.

ANÁLISE DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM ENFOQUE NO CÍRCULOS DE LEITURA

Beatriz Maria Lima Barbosa⁹

Vitória Monteiro de Morais¹⁰

Williana Kelly Costa de Oliveira¹¹

Samara Maria da Silva¹²

Rosilene Felix Mamedes¹³

RESUMO

Este artigo examina a aplicação da sequência didática com ênfase em círculos de leitura como uma estratégia pedagógica para o desenvolvimento da competência leitora. Inicialmente, oferecemos uma visão geral do conceito de círculos de leitura, segundo as reflexões de Cosson (2014), e sua importância na educação literária. Em seguida, destacamos os principais elementos de uma sequência didática que utiliza círculos de leitura, incluindo a escolha de textos, a organização das atividades e a interação entre os participantes. Ao longo do artigo, analisamos os benefícios dos círculos de leitura na melhoria da compreensão de textos literários, no estímulo à discussão crítica e na promoção do gosto pela leitura. Também discutimos desafios e considerações práticas na implementação dessa abordagem. Os resultados destacam a eficácia dos círculos de leitura como uma estratégia didática valiosa para o ensino da literatura, contribuindo para a formação de leitores mais proficientes e engajados. Concluímos discutindo a relevância contínua dessa abordagem no contexto educacional e recomendando direções para pesquisas futuras.

Palavras-chave: círculos de leitura; leitura; Cosson.

⁹ Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Campus I, Graduação em Pedagogia (CE), Beatrizlimaa21@gmail.com

¹⁰ Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Campus I, Graduação em Pedagogia (CE), Vitoriamonteioromais2288@gmail.com

¹¹ Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Campus I, Graduação em Pedagogia (CE), Williana.kelly@academico.ufpb.br

¹² Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Campus I, Graduação em Pedagogia (CE), Samara.silva@academico.ufpb.br

¹³ Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Campus I, Doutora em Educação (UFPB), rosilenefmamedes@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

Segundo as reflexões de Cosson (2014), o círculo de leitura se caracteriza como uma prática de leitura compartilhada na qual os leitores discutem e constroem em conjunto uma interpretação do texto lido anteriormente.

Em nossa sociedade o ato de saber ler é considerado uma competência de extremo valor, influenciando a existência de programas destinados a remediar a incapacidade de ler ou o analfabetismo, especialmente entre adultos, público este com maior índice de analfabetismo, tendo como consequência a exclusão social (Cosson, 2014). Diante disso, saber ler é mais do que garantir um lugar na universidade, mas é um poderoso fator de inclusão social.

Diante do valor atribuído pela sociedade em relação ao ato de ler, surgiu várias concepções acerca da leitura, contudo, vamos nos basear segundo a concepção de Cosson (2014) que afirma que o ato de ler consiste em produzir sentidos por meio de um diálogo, um diálogo que travamos com o passado enquanto experiência com o outro. Entendida dessa forma, a leitura é uma competência individual e social, um processo de produção de sentidos que envolve quatro elementos: o leitor, o texto, o autor e o contexto.

Desta forma, este estudo tem como objetivo geral descrever a importância dos círculos de leitura no ambiente educacional. E para além disso, apresentar as dificuldades presentes no ambiente educacional que impedem que ocorra um hábito de leitura nos educando, e como essas dificuldades podem ser amenizadas por meio do círculos de leitura. Para ampliar a compreensão sobre o tema, o trabalho será apresentado em quatro (4) momentos, sendo o primeiro destinado ao referencial teórico com autores que embasam esta pesquisa, em seguida apresentaremos a metodologia utilizada para o desenvolvimento desta pesquisa, resultados e, por fim, as considerações finais deste trabalho.

1.1 OBJETIVO GERAL

Descrever a importância dos círculos de leitura no ambiente educacional a partir da análise da sequência didática.

1.2 OBJETIVO ESPECÍFICOS

- Teorizar as concepções de literatura;

- Analisar a relação da sociedade com a literatura;
- Identificar os obstáculos na escola que impedem os alunos de se interessarem pela literatura.

2 METODOLOGIA

Esta pesquisa caracteriza-se com a abordagem qualitativa, pois esta não se preocupa com a representatividade numérica, mas com a aprofundação da compreensão do tema estudado, analisando a realidade, objetivando compreendê-la (Gerhardt, Silveira, 2009). No que diz respeito ao procedimento do estudo, será utilizada a pesquisa bibliográfica que se dá por meio do levantamento de referências teóricas analisadas e públicas por intermédio eletrônico, artigos científicos e livros (Fonseca, 2002 apud Gerhardt; Silveira, 2009). Dessa forma, através desse tipo de metodologia escolhido, Silva e Menezes (2000) destacam o seguinte:

A pesquisa qualitativa considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicos no processo qualitativo. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem. (SILVA, MENEZES, 2000. p. 20).

Sendo assim, com o tipo de pesquisa qualitativa e referências bibliográficas apresentando as reflexões segundo Cosson (2014) , para melhor compreender a utilização do círculo de leitura dentro do contexto escolar, além da utilização de fontes secundárias a partir dos referenciais teóricos.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

A palavra “leitura” tem muitos significados e é empregada para designar várias ações, algumas muito diferentes entre si. A amplitude deste significado se estende a leitura de mundo, passando à leitura de diferentes linguagens e chegando à leitura dos textos escritos de diferentes extensões e complexidades, perpassando as leituras: a produção de sentido, a interpretação dada pelo sujeito frente ao que é dado a ler (Corsino et al., 2016).

A leitura é inevitável para formação do saber, uma vez que a leitura contribui para formação de sujeitos capazes de ter suas próprias opiniões a cerca de interpretações a serem analisadas e consequentemente, essas interpretações possibilitam que esses sujeitos tenham um leque de informações abrindo assim portas para um novo mundo (Silva et al., 2020). Desse modo, podemos compreender que o hábito de ler é de suma importância para o aprendizado de qualquer sujeito, dado que ao ler o aluno aprende a ordenar seu raciocínio lógico, enriquecendo o vocabulário e seus recursos linguísticos (Silva et al., 2020).

A leitura tem um poder de despertar sentimentos e emoções nos sujeitos, oportunizando um mundo de inúmeras informações que o leitor acrescenta para si, realizando ligações com seus conhecimentos prévios do que ele se dispõe a aprender no ato da leitura (Silva et al., 2020). Posto isto, compreendemos que os sujeitos são formados através da leitura, assim se tornando mais humanizados.

Segundo as reflexões de Cândido (1995), a literatura é um direito humano incompressível, desse modo não pode ser suprimido, visto que por meio dela ocorre o afinamento das emoções, a capacidade intervir nos problemas do cotidiano, desenvolvendo nos sujeitos uma quota de humanidade na medida em que os torna mais compreensivos e abertos para natureza e sociedade. Contudo, mesmo a literatura sendo um direito humano, muitos sujeitos não usufruem desse direito por falta de um hábito ou até mesmo esse direito vem sendo negado.

Segundo a da 4ª edição da pesquisa Retratos da leitura no Brasil desenvolvida pelo instituto Pró-Livro, em parceria com o Itaú Cultural e o Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (IBOPE), o brasileiro lê em média 4,96 livros. Desses, apenas 2,43 leem o livro até o fim. O aumento dos valores dos livros que ocorreu nos últimos tempos, não é o único responsável por essa estatística baixa, mas a falta de tempo, que segundo Cosson (2014), é a forma mais gentil de indicar o desinteresse pela leitura, visto que “a literatura parece não ter mais lugar no cotidiano das pessoas” (Araújo, Aragão, 2020, p. 478).

Perante esse cenário, a escola tem um papel fundamental para garantia dos sujeitos ao acesso à literatura, contudo esse direito é negado, visto que em muitas escolas as bibliotecas ficam fechadas, impossibilitando os alunos terem contato com o universo da literatura. A função da escola é ser uma mediadora ao acesso amplo e irrestrito ao mundo da leitura, ou seja a escola deve ofertar acesso à leitura informativa, literária, leitura para fins pragmáticos, leitura de fruição, leitura que situações da vida real exigem, mas também a leitura que permita os sujeitos escapar por alguns

momentos da vida real, dessa forma a escola deve reconhecer a singularidade de seus estudantes propondo a integração de uma rotina que contemple a leitura por prazer. (Martins, 2008; Da Silva Loiola et al., 2019).

Com o respaldo dos autores já citados, a leitura deveria ter um espaço assegurado na vida dos sujeitos desde a sua infância a fase adulta, porém o hábito de leitura se tornou escasso na sociedade, sendo importante práticas pedagógicas como círculos de leitura, para combater o desinteresse a respeito da literatura.

4 SEQUÊNCIA DIDÁTICA: DA TEORIA À PRÁTICA

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

3º ANO

- CAMPO DE ATUAÇÃO: Leitura/escuta (compartilhada e autônoma);
- OBJETIVO DE CONHECIMENTO: Formação de leitor;
- HABILIDADE: (EF35LP04) Inferir informações implícitas nos textos lidos;
- (EF35LP20) Expor trabalhos ou pesquisas escolares, em sala de aula, com apoio de recursos multissemióticos (imagens, diagramas, tabelas etc.);



ATIVIDADE INTRODUTÓRIA À RECEPÇÃO DO TEXTO

AULA I

1º MOMENTO

- a) Recepcionar as crianças com a luz da sala apagada.
- b) Fazer perguntas tais como: " Por que será que a luz está apagada?", " O que aconteceria se a luz do sol sumisse"?
- c) Será que a luz do sol já desapareceu durante o dia por alguns instantes?
- d) Por que o galo cantou?
- e) Escrever no quadro a palavra " ECLIPSE".
- f) Perguntar se as crianças conhecem o fenômeno natural.

2º MOMENTO

Em seguida será exibido o episódio "Eclipse Solar" da animação O Grilo Feliz e seus amigos, e logo após o/a docente apresentará a representação do eclipse solar utilizando isopor (de tamanhos e cores diferentes, caracterizando o Sol, a Terra e a Lua).

LEITURA COMPREENSIVA E INTERPRETATIVA

3º MOMENTO

Pedir que os alunos se sentem em um círculo, deixando-os livres para que se acomodem da forma que se sentirem confortáveis. Serão então apresentadas a autora e a ilustradora do livro " O galo cantou por engano", seguindo-se a sua leitura. Logo após será explorado com os alunos as frases e metáforas da história:

- "Nem sei mais
Se foi um breve
Faz de conta,

- Uma noite de mentirinha,
 Madrugada mal-assombrada
 Ou doce cochilo do sol"
- "Uns dizem que viram
 Com seus próprios olhos
 De vidro fumê
 Uma lua cobrindo,
 Com seu lenço de prata,
 A cabeleira do sol"
 - "E dizem
 Que logo a seguir
 Uma sombra pequena
 Cresceu e cresceu,
 Até tintar de noite
 Toda aquela claridão"
 - "Que a lua
 Vestiu pelo avesso
 O dia
 Nada, nada mais foi
 Como uma vez era..."

Pedindo que os mesmos leiam e expliquem o que entenderam, fazendo dessa forma uma roda de conversas os alunos exponham suas ideias. Tendo uma especial atenção às frases destacadas de vermelho.

AULA II

1º MOMENTO (RECONTO)

O/A docente disponibilizará imagens retiradas do livro, censurando os textos, aos alunos, em seguida os mesmos se organizarão e irão recontar a história a partir do seu entendimento, do

que foi trabalho até esse momento. As imagens utilizadas serão retiradas das páginas: 8-9, 12-13, 14-15, 18-19, 20-21, 24-25, e 26-27.

TRANSFERÊNCIA E APLICAÇÃO DA LEITURA

Atividade 1

Os alunos serão convidados a uma investigação acerca da "Origem do Eclipse Solar", tendo como norteadoras as seguintes perguntas:

- Onde e quando foram registrados os primeiros eclipses?
- O que as pessoas achavam que era o eclipse?

Os mesmos poderão utilizar computadores e textos, que condizem com a faixa etária, disponibilizados pela docente, sendo as pesquisas também disponibilizadas pela mesma.

Atividade 2

Após as investigações os alunos em conjunto deverão se organizar e construir cartazes e panfletos que em seguida serão distribuídos pela escola, de forma a ser feita uma exposição dos trabalhos. Adicionando no trabalho, desenhos de sua autoria que representam um eclipse solar, a partir de tudo que foi construído nas atividades, explicações e investigações.

AULA III

1º MOMENTO (Sarau literário)

- No primeiro momento a turma será distribuída em grupos, cada grupo irá pesquisar sobre um poeta ou poetisa brasileiro(a), os alunos terão que pesquisar sobre a história da personalidade escolhida e selecionar um poema para expor para a turma.
- No segundo momento a sala será organizada para o momento do Sarau Literário, com Lençóis e cangas no chão cada grupo irá apresentar um pouco da biografia do poeta escolhido e ler o poema escolhido, respondendo ao final as seguintes questões:
 1. Porque escolheram esta personalidade?

2. O que mais chamou a atenção do grupo sobre a história desta pessoa?
3. Este poeta escreve para crianças?
4. Aprenderam alguma palavra nova com a leitura dos seus poemas?
5. Qual poema mais lhe chamou a atenção? (Individualmente)
6. Quais foram os critérios para a escolha do poema lido pelo grupo?
7. Há palavras que rimam uma com a outra no poema? Se sim, quais?
8. O que mais gostaram com esta atividade?

A avaliação será feita durante todo o momento da aula, a partir da observação, levando em consideração o nível de participação e desempenho dos alunos em cada atividade e observando a percepção que os alunos vão criando sobre a história.

Recursos

- Poema " O galo cantou por engano" da autora Glória Kirinus e ilustração de Cris Eich
- Lousa, lápis de quadro
- Projetor, vídeo "Eclipse Solar" da animação O Grilo Feliz e seus amigos
- Isopor, lençóis e cangas
- Imagens retiradas do livro, computadores, Cartolinas, lápis de pintar, tinta, hidrocor.

4.1 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O livro "Círculos de Leitura" de Cosson (2014) aborda a metodologia de círculos de leitura, que é uma prática pedagógica que visa promover a leitura e a compreensão de textos literários. Os círculos de leitura envolvem a leitura de um texto por um grupo de leitores, que se reúnem para discutir e analisar a obra. O objetivo é promover a compreensão mais profunda e a apreciação da literatura, além de estimular a discussão e a troca de ideias entre os participantes. Contendo informações detalhadas sobre como implementar círculos de leitura na educação e explorar o potencial da literatura em sala de aula.

Desta forma, a sequência didática apresentada no trabalho foi pensado para alunos do 3º ano do ensino fundamental I, com foco na formação leitora, tendo como campo de atuação

Leitura/escuta (compartilhada e autônoma). O livro utilizado na sequência didática tem como título " O galo cantou por engano", da autora Glória Kirinus, a escolha do mesmo se deu pelo encantamento com a obra a partir da leitura realizada, bem como suas ilustrações.

Glória Kirinus é uma dramaturga e escritora brasileira, autora de literatura infantil e juvenil conhecida por seu trabalho na área do teatro e da literatura. Ela é autora de diversas obras teatrais e literárias. Sua atuação se destaca principalmente na dramaturgia e na criação de peças teatrais.

Diante disso, a sequência didática possui três aulas, possibilitando assim, ao longo da mesma, os alunos desenvolverem suas habilidades de leitura crítica, participação ativa e reflexão sobre questões importantes tratadas no livro. Além disso, eles serão instigados a refletirem sobre frases e metáforas presentes na história.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esse trabalho, podemos concluir que na prática pedagógica, a utilização de textos vai muito além do ler por ler, como vimos na perspectiva de trabalhar gêneros literários através dos círculos de leitura defendido por Cosson (2014), a aprendizagem acontece na medida em que as atividades estimulam a interpretação crítica e a construção do conhecimento por meio do diálogo e da troca de experiências entre os participantes. Essa abordagem é fundamental para a formação de leitores competentes e críticos, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades de compreensão e análise textual.

Além disso, o autor dá ênfase para a importância do professor ser um leitor crítico que ao utilizar diferentes clássicos da literatura em sala de aula, possua a consciência de contextualizar historicamente, abordando em sala de aula a linguagem escrita utilizada anteriormente e em como isso influenciava no passado e atualmente, formando assim, leitores não apenas participativos, como também críticos que tenham a percepção do texto para além das palavras.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Sammya; ARAGÃO, Cleudene. Letramento literário nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Revista (Con) Textos Linguísticos**, v. 14, n. 27, p. 476-494, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF. 2018. Disponível em BNCC <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> acesso em: 21 set. 2023.

CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura**. In: _____. Vários Escritos. São Paulo: Duas Cidades, 1995, p. 235-263

CORSINO, Patrícia et al. Leitura e escrita na Educação Infantil: concepções e implicações pedagógicas. **Crianças como leitoras e autoras**. Brasília: MEC, 2016.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. Contexto, 2014.

DA SILVA LOIOLA, Emanuela Alves; DA SILVA PINHEIRO, Maria Jerlane; FILHA, Juvenília Bezerra. **CÍRCULOS DE LEITURA: ABRINDO ESPAÇO PARA O DIÁLOGO LITERÁRIO**.

SILVA, Simone Teixeira da et al. **As dificuldades na formação do hábito da leitura em alunos do ensino fundamental**. 2020.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação. 3. Ed. Florianópolis: laboratório de Ensino a Distância (LED) da UFSC, 2000.

MARTINS, Aracy et al. **Leituras literárias: discursos transitivos**. PAIVA, A. et al, p. 7-27, 2008.

LER E ESCREVER, UMA PERSPECTIVA DE FUTURO

Adelaide Lopes Fiúza Diniz¹⁴

Katielyne Coelho Cruz Rocha

Heloíza Cristina de Araújo Andrade Coutinho

Rosilene Félix Mamedes

1 INTRODUÇÃO

Em seu cotidiano, educadores e educadoras, tem contato de forma crescente, que a leitura não é uma prática constante e valorizada entre os estudantes, não somente em nossa escola, mas também na realidade brasileira. Enquanto educadores e educadoras sabemos que a falta de hábito de leitura resulta na sondagem de assimilação, interpretação e compreensão de gêneros textuais diversos.

A prática da leitura se faz presente em nossas vidas desde o momento que começamos a compreender a nossa volta. N constante desejo de decifrar e interpretar o sentido das coisas que nos cercam, de perceber o mundo sobre diversas perspectivas de relacionar a realidade ficcional com a que vivemos no contato com um livro, enfim, em todos os casos estamos de certa forma lendo, embora muitas vezes, não nos demos conta.

Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada penetram na corrente da comunicação verbal, ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar... Os sujeitos, não adquirem naturalidade, é nela e por meio dela, que corre o primeiro despertar da consciência. (BAMBERGER, 1986, p. 24).

Não se pode afirmar que falar e escrever bem para a sociedade é o mais importante, e sim, a questão da adequação do vocabulário, ou seja, a utilização do registro (fala) no momento certo. Reconhecer a importância do padrão culto não significa banir para sempre o falar espontâneo do dia a dia. Tudo tem sua hora certa.

Este trabalho consiste na ação pedagógica de orientações que envolvem o hábito da leitura e da escrita, considerando que, após a avaliação de leitura, realizada no mês de fevereiro do corrente

¹⁴ Email: alfdiniz@gmail.com

ano, através do Programa “Educar Pra Valer” – “Letrar + JP”, constatou-se que vários alunos e alunas do 3º ano do Ensino Fundamental, apresentam dificuldades nessa área tão importante do conhecimento científico que é a Língua Portuguesa. Assim, o apoio pedagógico acontecerá em parceria com os professores do 3º Ano C e D, tendo em vista que, alguns alunos das turmas apresentaram um baixo percentual nos níveis de leitura e, almejando contribuir com o processo do ensino e da aprendizagem, se faz necessário um reforço, para que os estudantes possam gradativamente superar as dificuldades apresentadas. O desenvolvimento das atividades que serão vivenciadas no primeiro semestre do ano em curso, acontecerá em atendimentos individualizados na sala dos professores, focando no processo de alfabetização e letramento dos alunos e alunas com déficit de aprendizagem. Nesse caminhar iremos vivenciar momentos significativos de aprendizagem no caderno de atividades e, conseqüentemente, momentos lúdicos como: jogos, alfabeto móvel, dominó de palavras, vídeos e jogos também no Chromebook, leitura e escrita de palavras e de frases, entre outros recursos que serão apresentados aos alunos para facilitar a compreensão do processo de alfabetização e letramento. Esse plano está coerente com as funções pedagógicas que a cada ano é solicitado pela Secretaria de Educação e Cultura aos professores readaptados, através da participação nos planejamentos e no desenvolvimento de atividades relacionadas aos componentes curriculares vivenciados no cotidiano escolar, especialmente no apoio pedagógico aos alunos e alunas que apresentam dificuldades no processo de leitura e escrita. Assim, o trabalho pedagógico de atendimento individual aos alunos e alunas com dificuldades de leitura e escrita, poderá contribuir de forma significativa no processo do ensino e da aprendizagem, através da prática diária de atividades diversificadas, bem como dos projetos e das atividades curriculares vivenciados na escola. O hábito de ler é de extrema importância para todas as áreas do conhecimento científico. A leitura nunca se fez tão necessária, entretanto, temos diagnosticado dificuldades que são marcantes no processo da aprendizagem: dificuldades para ler e escrever; vocabulário precário; dificuldades para escrever o nome completo; dificuldade de compreensão e interpretação de textos; poucas produções significativas dos alunos; caligrafia ilegível; dificuldade para escrever a letra cursiva entre outras.

1.1 JUSTIFICATIVA

Através da leitura o ser humano consegue se transportar para o desconhecido, decifrar sentimentos e emoções que o cercam, vivenciar experiências que propiciem e solidifiquem os conhecimentos significativos de seu processo de aprendizagem.

A leitura é um instrumento imprescindível para qualquer momento da vida. Através da mesma somos capazes de ir além: desenvolver o senso crítico, ter argumentações fundamentadas, viajar no mundo da imaginação, aprender a ouvir e a se expressar melhor.

Assim sendo, cabe à escola trazer a compreensão da leitura para os alunos e, para tanto, esse apoio pedagógico consiste em atendimentos de quarenta minutos diariamente, com alunos (as) que foram previamente selecionados nas turmas do 3º ano do Ensino Fundamental, em espaço adequado para realização dessa atividade pedagógica, que será desenvolvida individual ou em dupla, para atender a demanda de estudantes com dificuldades de aprendizagem no processo de leitura e escrita.

E, de acordo com a BNCC (BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR) na perspectiva da área das linguagens:

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens.

Portanto, o estudante deve perceber que a leitura é o instrumento chave para alcançar as competências necessárias a uma vida de qualidade, produtiva e com realização pessoal, pois em alguns casos eles se sentem frustrados, pois não conseguem acompanhar os conteúdos programáticos no processo da sua própria aprendizagem no cotidiano escolar.

Os principais debates em torno da educação no século XXI giram em torno de como adaptar o ensino às novas demandas e desafios da sociedade contemporânea que é marcada pela globalização, pela diversidade, pela tecnologia e pela complexidade de como integrar a tecnologia à educação.

Entendida como grande arma no embate da desigualdade social, a educação sempre foi alvo de importantes disputas políticas. Na centralidade das questões, o distanciamento das disciplinas crítico-reflexivas, o ensino tecnicista, as avaliações em larga escala e os princípios neoliberais difundidos nos espaços pedagógicos.

Embora os direitos educacionais sejam assegurados pela Constituição Federal Brasileira, muitos cidadãos ainda enfrentam dificuldades para acessar e permanecer na escola, bem como receber uma educação de qualidade. A educação é um processo fundamental que abrange a transmissão de conhecimento, o desenvolvimento de habilidades, a formação de valores e atitudes e a promoção da igualdade de oportunidades ao longo da vida.

Porém, para refletir sobre esse cenário, algumas questões se tornam fundamentais nesta problematização. Podemos relacionar as questões econômicas que permeiam a educação numa perspectiva revolucionária.

Araújo e Cassini (2017), aborda questões fundamentais à importância de se defender a escola pública como um meio vital para garantir o direito à educação, enquanto explora conceitos-chaves relacionados à educação como serviço, direito e bem público.

Essas ideias são fundamentais para a formulação de políticas públicas educacionais que promovam a igualdade de oportunidades e o acesso à educação para todos os membros da sociedade.

Neste sentido, Freire (2013), defende que a educação deveria ser um ato político e dialógico que promovesse a conscientização e a liberdade de oprimidos, uma ferramenta de empoderamento, humanização e justiça social, alcançando a todos, sem exclusões, para construir uma sociedade verdadeiramente democrática e inclusiva, construindo uma sociedade onde todos, possam ser sujeitos de sua própria história e contribuir para um bem comum verdadeiramente democrático e igualitário.

Corroborando com esse pensamento e apoiando-se nas concepções críticas, a autora Alarcão (2010), exalta a importância da construção de uma escola reflexiva e que seja capaz de promover a aprendizagem significativa, autônoma, com a participação dos alunos, professores e demais membros da comunidade escolar.

Essas ideias são fundamentais para a formulação de políticas públicas educacionais que promovam a igualdade de oportunidades e o acesso à educação para todos os membros da sociedade.

Neste sentido, Freire (2013), defende que a educação deveria ser um ato político e dialógico que promovesse a conscientização e a liberdade de oprimidos, uma ferramenta de empoderamento, humanização e justiça social, alcançando a todos, sem exclusões, para construir uma sociedade verdadeiramente democrática e inclusiva, construindo uma sociedade onde todos, possam ser

sujeitos de sua própria história e contribuir para um bem comum verdadeiramente democrático e igualitário.

Corroborando com esse pensamento e apoiando-se nas concepções críticas, a autora Alarcão (2010), exalta a importância da construção de uma escola reflexiva e que seja capaz de promover a aprendizagem significativa, autônoma, com a participação dos alunos, professores e demais membros da comunidade escolar.

Trazer esse plano de trabalho: "LER E ESCREVER, UMA PERSPECTIVA DE FUTURO", tem por objetivo a construção de uma prática pedagógica em relação ao letramento com alunos do quinto ano do ensino fundamental. Nasceu essa necessidade por entender que essa etapa escolar pós pandemia, ainda com forte trabalho sobre a alfabetização e letramento, precisa de um reforço nas produções da oralidade, interpretação e escrita.

Dessa forma, é importante perceber que o processo de alfabetização não se traduz somente pela decodificação das palavras ou letras, mas é o ato de fazer com que o ser humano compreenda o código escrito como uma fonte de formação e informação. Por isso, o letramento se constitui como um trabalho amplo. Ele trabalha com todos os gêneros textuais. O leque de possibilidades

com textos orais e escritos são variados. Pode ir desde a elaboração de uma simples receita de um bolo até a construção de um pequeno texto.

Para que esse trabalho alcance a parte do letramento, será ofertado diversos gêneros textuais às crianças ao longo dos meses de intervenção. Essa ação pode ser usada para ver quais seriam os gostos delas, bem como avaliar quais alunos apresentam dificuldades no processo de alfabetização e letramento. Cada uma tem um jeito diferente para se encontrar com a leitura. Uns gostam dos gibis, outros de poemas, de tirinhas entre outros gêneros. Dessa forma, variar a construção de textos, pode favorecer o gosto pela leitura e por uma busca maior aos livros.

O plano de trabalho aqui apresentado, pretende evidenciar as ações a serem desenvolvidas através do trabalho pedagógico no decorrer do ano em curso, na Escola Municipal Monsenhor João Coutinho, no turno da tarde, compreendendo atividades de leitura e escrita, na perspectiva de contribuir no percurso que envolve o processo de aprendizagem de cada estudante do 3º ano C e D do Ensino Fundamental.

2 OBJETIVO GERAL

Estimular no educando à prática de leitura, despontando assim, a imaginação, a curiosidade e a fantasia na formação de leitores, escritores e críticos.

2.1 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Organizar a biblioteca ou a sala de aula para troca de livros. Incentivar diariamente a leitura por meio de contar a história, dramatizações, visitas a bibliotecas e filme de motivação.
- Organizar as sacolas-viajantes para leitura em casa.
- Selecionar gênero, obras e autores entre outros para que sejam lidos trabalhados durante o ano letivo. Organizar leitura semanal – cada professor organizar seu horário na biblioteca. Produzir livros a partir da leitura, visitar espaços culturais como: cinema, museus, teatro, etc.
- Comemorar o dia do livro infantil e do escritor Monteiro Lobato.
- Convidar a comunidade escolar para contar e dramatizar histórias na escola. Dramatizar os livros lidos e socializar o trabalho para as demais turmas; participar das atividades municipais envolvendo o tema; promover amostra cultural através do teatro, declamação de poesias e contar histórias.

3 METODOLOGIA

Para se trabalhar um projeto de leitura faz necessário primeiramente uma sondagem das condições socioculturais do educando a fim de compreender e identificar nível de leitura e produção necessária para o efetivo trabalho intelectual. Parte-se então daquilo que é próprio do seu cotidiano, não, porém, deixando de lado as informações inerentes ao crescimento como ser social.

A partir dessa sondagem é que se podem traçar diretrizes norteadoras do trabalho, buscando sempre compreender as expectativas do educando enquanto leitor. A leitura é a discussão básica de toda atividade serão trabalhados de forma a desenvolver o senso crítico e habilidade de construção do texto escrito, considerando-se sempre o educando como sujeito ativo na construção do seu próprio trabalho.

As ações de apoio pedagógico serão desenvolvidas diariamente ao longo de alguns meses, contemplando pesquisa e organização de atividades diversificadas de acordo com o conteúdo programático desenvolvido pelos professores do 3º ano C e D, acompanhando cada estudante em suas reais necessidades no decorrer do ano, que foram previamente selecionados na avaliação de leitura através do Programa “Educar Pra Valer” – “Letrar + JP”.

4 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Partindo da compreensão da educação como “processo formativo que se desenvolve na vida familiar, na convivência humano, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais, organizações culturais e do entendimento que a educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania, fornecer-lhes meios para proferir no trabalho e em estudos posteriores (art. 22 LDB 9.394/96). Este projeto tem como objetivo proporcionar a essa comunidade escolar o livre acesso a toda e qualquer tipo de leitura.

Toda essa perspectiva de trabalho remete ao sentido e significado do seu fazer: o primeiro é o aprender, sendo a aprendizagem sempre intencional mesmo quando lúdica em seu processo.

5 PROPOSTA DE ATIVIDADES

5.1 Atividades à serem desenvolvidas:

- Cantigas de rodas;
- Cartazes;
- Desenhos;
- Textos verbais e não verbais;
- Musicais;
- Dramatizações;
- Brincadeiras;
- Leituras de contos e histórias infantis;
- Confecções de jornais, revistas;
- Poemas;

- Lendas, pós lendas, trava língua e outros

6 CUMINÂNCIA

Foi realizado no mês de outubro com a apresentação de exposições das atividades desenvolvidas pelos educandos durante o transcorrer do projeto. Na oportunidade houve apresentação de dramatização de histórias, fábula infantil e danças. Participou desse projeto a comunidade escolar.

7 AVALIAÇÃO

Foi continua, através da observação do professor de acordo com os critérios estabelecidos para cada turma. De acordo com os PCNs (1988) e os direitos de aprendizagens, a avaliação é parte integrante do processo educacional que vem muito além da realidade focalizando o próprio contato externo do aluno, o mesmo foi flexível, conforme as necessidades do dia a dia desta comunidade escolar.

8 CONCLUSÃO

A partir da avaliação realizada e das reuniões nos planejamentos pedagógicos, será possível selecionar vídeos, pequenos textos para trabalhar a interpretação, cruzadinhas, caça palavras, músicas, entre outros materiais, na perspectiva de contribuir com o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos e alunas previamente selecionados e organizado em horário específico para o apoio pedagógico no processo de alfabetização e letramento.

As ações que serão desenvolvidas diariamente ao longo de alguns meses contemplarão atividades de leitura, atendendo aos alunos individualmente, com quarenta minutos de duração, quando possível em dupla, compreendendo momentos lúdicos para facilitar a compreensão dos conteúdos curriculares a serem trabalhados. Considerando inicialmente o nível de dificuldade de cada aluno, através da avaliação diagnóstica, será possível desenvolver exercícios orais vivenciando diversos tipos de gêneros textuais e na escrita, identificação do alfabeto, treino ortográfico de palavras e de frases para contribuir com o processo de alfabetização e letramento

dos estudantes que possuem dificuldades através do método sintético: alfabético e silábico, em consonância com o método analítico: palavração e sentencição, onde tudo vai depender da evolução de cada aluno no desenvolvimento do processo de sua aprendizagem. O referido plano de trabalho escolar foi apresentado aos membros do conselho através de uma reunião realizada no dia 22 de março e aprovado pelo Conselho Deliberativo da Escola, como consta em ata.

REFERÊNCIAS

- Conselho Nacional de Educação. Diretrizes operacionais para a Educação Básica. LEI DE LDB DA EDUCAÇÃO BÁSICA – LDB Nº 9.994/96 de dezembro de 1996 – MEC
- BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito da Leitura** – 2º ed São Paulo – Editora Ática, 1986.
- LAJOLO, Marisa. **Do Mundo da Leitura para Leitura do Mundo**. Editora Afiliada – São Paulo, 6º ed – 2001.
- SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo. Contexto, 2017. *E-book*.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomim.mec.gov.com.br/>. (Introdução e Estrutura da BNCC, p.5-34; Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 561-579).
- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2010.
- ARAÚJO, G.; CASSINI, s. a. **Contribuições para a defesa da escola pública, como garantia do direito à educação**: aportes conceituais para a compreensão da educação como serviço, direito e bem público. Ver. Bras. Estud. Pedagóg. Brasília, v. 98 nº250, p. 561-579, set/dez. 2017.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra (2013).

CONSCIÊNCIA FONÊMICA E ALFABETIZAÇÃO

Rute Cristiane Venâncio Neves¹⁵

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo apresentar a temática “Consciência fonêmica e alfabetização”. Buscando abordar os aspectos que tratam da alfabetização e a consciência fonêmica. Através dos dois paradigmas que orientam o estudo sobre aprendizagem inicial da língua escrita: o psicogenético e o fonológico. Bem como a possibilidade de uma conciliação entre eles. A metodologia utilizada para a realização do trabalho foi pesquisa bibliográfica da obra de literatura científica ALFALETRAR da autora Magda Soares. As etapas desenvolvidas na construção do artigo foram o fichamento dos capítulos que tratam da consciência fonêmica e o processo de alfabetização de crianças na fase inicial da alfabetização. Assim, podemos concluir a importância da consciência fonêmica para o processo de alfabetização das crianças. De como as crianças desenvolvem o processo de aprendizagem da leitura e escrita, partindo de experiências que relacionam os sons da fala com os significados que esses sons representam.

Palavras-chave: alfabetização; consciência fonêmica; psicogenético; fonológico.

1 INTRODUÇÃO

A temática abordada neste trabalho tem como objetivos, trazer reflexões acerca da consciência fonêmica da alfabetização. Assim, irá acompanhar os temas abordados no texto de Magda Soares (2022 e página) entre outros estudiosos. Assim irá,

Situar a consciência fonêmica como uma das dimensões da consciência fonológica, conceituar fonemas, identificar as relações de interação entre consciência fonêmica e aprendizagem do sistema alfabético de escrita. Como também descrever o processo de conhecimento das letras pelas crianças e relacionar conhecimento das letras e identificação de fonemas, diferenciar manipulação de fonemas de identificação de fonemas, distinguir as relações de consciência fonêmica com a aprendizagem da leitura (consciência grafofonêmica, e da escrita, construção fonografêmica), relacionar escritas inventadas

¹⁵ rcvn@academico.ufpb.br

com o desenvolvimento psicogenético e fonológico no processo de aprendizagem da escrita.

No capítulo que aborda a temática, o nosso trabalho traz um reforço ao que já foi apresentado em outro capítulo, que retrata como a criança se desenvolve no percurso que leva ao processo de aprendizagem da escrita. Para além da consciência fonológica e a alfabetização, onde é afirmado que as crianças aprendem a ler e escrever se utilizando das experiências e das vivências no processo que tem uma relação entre as cadeias sonoras da fala e os significados que elas têm, e aos poucos vão sendo reconhecidas pela criança como abstratas. “Enquanto isso, as relações entre as cadeias sonoras da fala e a língua escrita se tornam claras” (Soares, 2022). Nesse sentido, iremos trazer uma ênfase sobre o conhecimento da representação gráfica da língua portuguesa (grafema) pela criança de forma interdependente com a reflexão sobre a língua.

2 DESENVOLVIMENTO

O presente trabalho pretende abordar os campos que a consciência fonêmica perpassa, tais como, os níveis globais de consciência fonológica até a consciência fonêmica, das sílabas ao fonema, as relações entre a consciência fonêmica e a alfabetização, o conhecimento das letras (abordando a identificação dos fonemas), letras e fonemas (consciência grafofonêmica), a consciência grafofonêmica e dos processos de leitura e escrita, da escrita inventada no processo de compreensão do princípio alfabético e da escrita inventada e dos efeitos de mediação exerce no caminho para a consolidação da aquisição da língua escrita e falada pela criança.

2.1 DE NÍVEIS GLOBAIS DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA À CONSCIÊNCIA FONÊMICA

Para tratarmos dos níveis globais de consciência fonológica e consciência fonêmica é importante começar dizendo que a criança para se apropriar da leitura e escrita em um sistema alfabético refaz o caminho da descoberta e da invenção (Soares 2018). Para Ferreiro (2004) “os níveis de conceitualização da escrita [...] se correlacionam com as capacidades de segmentação da oralidade disponível nesse momento do desenvolvimento”.

Assim, a criança ao descobrir que a palavra é uma cadeia de sons e pode ser segmentada em pequenas unidades, torna-se consciente da estrutura fonológica e em seguida aprende a invenção, quando descobre que cada uma dessas unidades é representada por uma forma visual ou

grafema. A vista disso, a criança, descobre que a palavra é uma cadeia sonora, ou seja, ela descobre que os sons que compõem essa cadeia, são produzidos por falantes, os quais se articulam e formam palavras, independente do seu significado. É a partir desse processo de descoberta e de invenção que a criança avança de nível, relacionado a consciência fonológica com a escrita.

Para a criança a percepção é mais fácil quando se trata da segmentação de palavras em sílabas, o não que acontece quando se trata da estrutura interna das sílabas dos fonemas. Na língua portuguesa existe uma estrutura hierárquica com relação às sílabas que são mais frequentes, formada por uma consoante seguida de uma vogal (CV). Nesse contexto, a criança para consolidar sua capacidade de segmentação da oralidade parte da compreensão de unidades maiores das palavras em direção a unidades menores as sílabas.

2.2 DA SÍLABA AO FONEMA

No processo da aquisição das sílabas, para os fonemas, a criança percorre um caminho que vai da fácil tarefa de aquisição das sílabas à difícil tarefa da aquisição dos fonemas. Pois a criança apresenta uma certa facilidade relacionada a fonologia das sílabas, o que não ocorre com a questão fonêmica. Assim,

[...] a consciência silábica é fácil de adquirir porque sílabas podem ser produzidas isoladamente, pois constituem atos articulatórios unitários. Ao contrário dos fonemas não são pronunciáveis, pois expressam uma representação linguística abstrata (Silva, 2011).

Desse modo, a dificuldade em adquirir os fonemas (sons) isolados ocorre porque não há uma separação da cadeia da fala que podem ser fisicamente separadas. Isso ocorre porque elas estão unidas uns com os outros no interior da sílaba. Logo, isso ocorre na transformação da fala em escrita ou na tradução da escrita à fala. A partir disso notamos que a consciência silábica constitui uma ligação entre as habilidades “fácil de adquirir” dos sons e da rima e das habilidades “difíceis de adquirir” os fonemas isolados.

Em virtude disso, os fonemas são considerados representações abstratas, segmentos que não são pronunciados. Desse modo, a consciência fonêmica não aconteceu ou se desenvolveu de forma espontânea, como ocorreu com a consciência silábica. Pois na consciência silábica não existem quebras que indicam onde começa e termina cada fonema, como é o caso da consciência fonêmica.

2.3 RELAÇÕES ENTRE CONSCIÊNCIA FONÊMICA E ALFABETIZAÇÃO

Nesse tópico é abordado “a transição da consciência silábica para a consciência fonêmica que representa um momento de mudança radical na relação entre consciência fonológica e a aprendizagem da escrita alfabética” Soares, 2022. Logo, evidencia-se no processo de aquisição inicial da consciência fonêmica a criança parte da oralidade, ou seja, ela parte da palavra falada e das segmentações em sílabas. Assim, chega ao conceito de escrita, e da representação dos sons da fala.

Nesse processo, para que a criança consiga atingir a representação fonêmica, é preciso seguir uma direção onde a escrita ocasiona a consciência fonêmica, pois a escrita além de impulsionar essa consciência, ela facilita a aprendizagem da escrita, fazendo com que a atenção do aprendiz seja dirigida aos sons da fala a partir do nível do fonema. Nesse contexto,

a reciprocidade entre consciência e aprendizagem de uma escrita alfabética pode ser explicada como [...] segmentos abstratos da estrutura da fonológica da língua, não pronunciáveis e não audíveis isoladamente, é sua representação por letras ou grafemas, tornando visíveis palavras sonoras, que suscita a sensibilidade fonêmica, a qual, por sua vez, leva à compreensão das relações entre fonemas e grafemas. Soares, (2022, p. 207).

Em virtude disso, podemos dizer que não é possível considerar como pré-requisito para a alfabetização o desenvolvimento da consciência fonêmica se utilizando de atividades ou exercício de reconhecimento e manipulação de fonemas. Contudo, é fundamental afirmar a importância para a alfabetização do conhecimento do sistema de escrita grafemas/letras. Assim, a representação dos fonemas é feita através das letras ou grafemas que, a partir delas, tornam-se visíveis as palavras sonoras que acarreta a sensibilidade fonêmica que leva à compreensão das relações entre fonemas e grafemas.

2.4 CONHECIMENTO DA LETRAS

As crianças, muita das vezes, não descobrem que as letras que fazem parte da nossa língua escrita, representa os sons individuais que integra nossa língua falada. Então, “a faceta linguística da aprendizagem inicial da língua escrita [...] tem como primeira e mais fundamental etapa, a descoberta do princípio alfabético” Soares (2022, p. 208). Além disso, é importante que haja essa ajuda na descoberta dessas letras para a compreensão do princípio alfabético, pela criança,

fundamentando a orientação para a aprendizagem das relações entre as letras e os fonemas. Como também para essa descoberta das letras, assim como a aprendizagem da relação entre fonemas e letras (grafemas). Tanto para as crianças, quanto para os adultos, existe uma certa dificuldade para se tornarem sensíveis aos fonemas, pois as letras, com relação a escrita, se tornam visíveis aos fonemas.

É fundamental que haja o conhecimento das letras, pois se trata de um componente importante no processo de compreensão do princípio alfabético. Quando as crianças têm um contato precoce com as letras, seja no meio social, familiar, na educação infantil, elas aprendem a escrevê-las, e são trabalhadas no reconhecimento das letras que compõem seu nome, além de visualizarem no meio social ou escolar, fazendo com que elas aprendam a ler, sobre o que pode ser lido, para que se possa compreender por que ler.

Quando se trata das letras, existem três etapas que podem ser identificadas que tem relação com o desenvolvimento e que explicam o que acontece com as crianças no processo de compreensão de tais letras. A primeira etapa do estudo sobre as letras é que existe uma representação simbólica tanto das letras, quanto dos números e é nessa primeira etapa que a criança engloba nomes de letras, como nomes de letras de seu nome, além de aprender a narrar o alfabeto, mesmo sem compreendê-las como elementos simbólicos.

Na segunda etapa, a criança reconhece e tenta escrever as letras e, é a partir disso que, para as crianças, as letras e os números se tornam unidades distintas. Nessa etapa, tanto as letras, quanto os números são considerados objetos que são formados por caracteres visíveis e as crianças não diferenciam o que é letra e o que é número. Na terceira e última etapa do processo, está relacionada à fase alfabética, onde a criança fonetiza a escrita. A criança passa a compreender a conexão entre os fonemas e as letras e assim passa a ser capaz de identificar os fonemas das palavras e sílabas e com isso, a criança chega à consciência fonológica.

2.5 CONHECIMENTO DAS LETRAS, IDENTIFICAÇÃO DE FONEMAS

O conhecimento das letras e a identificação de fonemas são fundamentais no processo de alfabetização e desenvolvimento da linguagem. As letras são os elementos básicos que compõem as palavras, e os fonemas são os sons distintivos que essas letras representam na fala. Nesse sentido,

a relação entre consciência e alfabetização se realiza fundamentalmente pela articulação entre o conhecimento das letras e a identificação dos fonemas a que eles correspondem. Não basta conhecer as letras, como não basta conhecer os fonemas por meio de treinos ou avaliações da difícil, ou mesmo impossível, manipulação dos sons mínimos das palavras: são sobretudo as letras que, na aprendizagem da escrita alfabética, revelam os fonemas. (Soares, 2022. p 213).

A capacidade de reconhecer as letras, associá-las aos seus sons correspondentes e combiná-las para formar palavras é crucial para a leitura e a escrita. O aprendizado das letras geralmente começa com o reconhecimento das letras do alfabeto, seus formatos e seus nomes. Posteriormente, as crianças aprendem a associar cada letra aos fonemas que elas representam. Por exemplo, a letra "A" pode representar o som /a/ como em "gato" ou o som /e/ como em "maçã", dependendo do contexto.

Identificar fonemas também envolve a capacidade de perceber os sons da fala e segmentá-los em unidades distintas. Isso é essencial para a compreensão da fonologia de uma língua. À medida que as crianças desenvolvem essas habilidades, elas se tornam capazes de decodificar palavras, compreender textos e, eventualmente, expressar suas próprias ideias por meio da escrita.

Portanto, o conhecimento das letras e a identificação de fonemas desempenham um papel crucial no processo de alfabetização e na construção das bases da comunicação escrita e oral.

2.6 LETRAS E FONEMAS: CONSCIÊNCIA GRAFOFONÊMICA

A consciência grafofonêmica é uma habilidade fundamental no processo de alfabetização, pois envolve a compreensão da relação entre as letras (grafemas) e os sons (fonemas) da linguagem. Essa consciência permite que as pessoas reconheçam que as palavras são compostas por letras que representam sons específicos.

Quando as crianças desenvolvem a consciência grafofonêmica, elas aprendem a identificar as letras do alfabeto, associar cada letra aos fonemas correspondentes e compreender como as letras são combinadas para formar palavras. Isso facilita a leitura, a escrita e a compreensão da língua.

Por exemplo, ao entender a relação entre a letra "B" e o som /b/, as crianças podem ler a palavra "bola" identificando o som /b/ e relacionando-o à letra "B". Além disso, a consciência grafofonêmica ajuda a reconhecer padrões na língua, como as diferentes maneiras pelas quais os fonemas podem ser representados, como o som /k/ em palavras como "casa" e "queijo", representado por "C" e "Q".

Essa habilidade é crucial para a alfabetização eficaz, pois permite que as crianças decodifiquem palavras, compreendam textos e desenvolvam suas habilidades de escrita. Além disso, a consciência grafofonêmica também é valiosa para o aprendizado de novas palavras e a melhoria da fluência na leitura. Em resumo, a consciência grafofonêmica é a base que possibilita a conexão entre letras e sons, desempenhando um papel fundamental na aquisição da leitura e escrita. É uma habilidade essencial para o desenvolvimento da linguagem escrita. Assim,

conhecer nomes de letras em que está presente o fonema que representa pode auxiliar a criança, na fase inicial de aprendizagem da escrita, a identificar a relação letra-fonema e a desenvolver a consciência grafofonêmica. (Soares, 2022, p. 218).

2.7 CONSCIÊNCIA GRAFOFONÊMICA E OS PROCESSOS DE LEITURA E ESCRITA

[...] relações entre leitura e escrita sob uma perspectiva histórica, quando se destacou o privilégio atribuído, ao longo da história da alfabetização, à leitura em relação à escrita; a análise dessas relações, [...] sob a perspectiva do desenvolvimento da criança em seu progressivo avanço em direção ao princípio alfabético, [...] sob a perspectiva da consciência grafofonêmica, para qual parecem contribuir de forma diferenciada a leitura e escrita. (Soares, 2022, p. 225).

A leitura e a escrita parecem trazer contribuições diferentes na perspectiva da consciência grafofonêmica, pode-se dizer que aprender a ler e a escrever são processos semelhantes porque ambos dependem da compreensão do princípio alfabético, porém o comportamento exigido pela leitura é diferente do comportamento exigido pela escrita. Logo, isso pode ser explicado pela direção do processo: na leitura, o processo parte dos grafemas para os fonemas, o que significa que a criança tem que reconhecer nos grafemas os fonemas que eles representam para compreender a palavra. Já na escrita, porém, o processo parte dos fonemas para os grafemas: a criança precisa representar os fonemas da palavra por grafemas.

São etapas que exigem o reconhecimento dos grafemas de diferentes maneiras: reconhecendo as relações grafemas-fonemas na leitura, e produzindo relações fonemas-grafemas na escrita. Portanto, alguns pesquisadores recomendam distinguir entre consciência grafofonêmica, necessária para a leitura, de consciência fonografêmica, necessária para a escrita.

Uma possível razão, no início do processo de compreensão do princípio alfabético, de a escrita contribuir mais fortemente para o desenvolvimento da consciência grafofonêmica e assim conduzir mais rápida e facilmente a identificação de correspondências fonema-grafema é que, na escrita, a palavra já está dada como unidade fonológica e semântica ; representá-la por meio de grafemas significa separar as etapas da sequência de sons e identificar gradativamente os elementos

- sejam sílabas, na fase silábica, ou fonemas, nas fases silábico -alfabética e alfabética- com grafemas. Porém, na leitura, a palavra escrita é uma série de letras que é preciso decifrar para chegar à palavra como unidade fonológica e a seu significado, o que exige a constituição a partir do reconhecimento da sequência dos grafemas e sua relação com os fonemas.

2.8 A ESCRITA INVENTADA NO PROCESSO DE COMPREENSÃO DO PRINCÍPIO ALFABÉTICO

Com base nas fases de desenvolvimento no processo de aprendizagem da escrita, há dois paradigmas que orientam o estudo do desenvolvimento e da aprendizagem da linguagem escrita nas crianças: o psicogenético e o fonológico. Estes dois princípios esclarecem dimensões diferentes do desenvolvimento e aprendizagem da escrita na criança, na perspectiva do ensino, elas não se excluem, ao contrário, se completam. Portanto, a pesquisa psicogenética descreve os pensamentos que as crianças criam quando escrevem, em seu processo de conceitualização da escrita; mas, para avançar em suas hipóteses, atingindo o período de fonetização da escrita, a criança se baseia na cadeia sonora da fala e sua segmentação, ou seja, apoia-se em sua percepção dos sons da fala e suas relações com os grafemas- e é o paradigma fonológico que estuda esse processo.

São sobretudo as escritas inventadas pelas crianças que revelam tanto o nível em que se encontram em seu processo de conceitualização da escrita quanto, simultaneamente seu nível de consciência fonografêmica já que na escrita, [...] a criança precisa representar os fonemas das palavras por grafemas. (Soares, 2022, p. 232).

É nesse período em que a criança atinge a fonetização da escrita, isto é, ela entende que a escrita representa uma série de palavras que representam sons e pode ser segmentada, já tem conhecimento das letras, de seus nomes e eventualmente dos sons a que correspondem, e tenta grafar palavras "inventando" correspondências entre sílabas e grafemas entre fonemas e grafemas.

A escrita inventada revela os níveis de conceitualização da escrita em que se criança se encontra; esses níveis avançam em interação com a capacidade de dividir as palavras faladas em partes cada vez menores, ou seja, na medida em que se desenvolve a consciência fonológica (silábica e grafofonêmica), e são expressos por meio de grafemas, portanto depende do conhecimento de letras e seu valor sonoro.

2.9 ESCRITA INVENTADA: EFEITOS DE MEDIAÇÕES

Recentemente foram feitas pesquisas para investigar os efeitos de intervenções ou mediações em escritas inventadas sobre o progresso da criança em seu processo de compreensão do princípio alfabético, analisando escritas de crianças da pré-escola, entre 5 e 6 anos, e ainda não alfabetizados (cabe ressaltar que não foram feitas pesquisas com o português brasileiro, o mais próximo desse foi o português europeu). Essas pesquisas foram realizadas com grupos de crianças separadas, na qual em um desses grupos o pesquisador intervinha em suas escritas inventadas, interferindo propondo comparação com a forma correta da escrita ou até mesmo comparando-a com as demais, além de outros meios de confrontá-las com a escrita alfabética. Em algumas pesquisas a natureza da intervenção é determinada pelo nível em que se encontra a criança em sua compreensão do princípio alfabético. Dados os resultados revelaram progresso significativo tanto na escrita quanto na leitura. Assim,

[..] todas as pesquisas [...] confirmam que as práticas de escrita inventada, quando acompanhadas de intervenção por meio de mediações que levem as crianças a refletir sobre a escrita que inventaram, contribuem significativamente para o desenvolvimento da consciência grafofonêmica, e consequentemente, para a compreensão do princípio alfabético. (Soares, 2022, p. 250).

Em suma, todas as pesquisas relatadas confirmaram que as práticas de escritas inventadas, quando acompanhadas de intervenção por meio de mediações que levem as crianças a pensar sobre a sua própria escrita, contribuem significativamente para o desenvolvimento da consciência grafofonêmica (uma vez que procura ler o que escreveu e acompanha a leitura de escrita produzida pelo pesquisador, ou mesmo por outra criança), e assim, portanto, para a compreensão do princípio alfabético.

3 CONCLUSÃO

Ao finalizar o presente trabalho, afirmamos a importância da consciência fonêmica para o processo de alfabetização das crianças. Portanto, situamos a consciência fonêmica como dimensão da consciência fonológica e sua aplicação no processo de alfabetização das crianças no ciclo inicial da educação. De como as crianças desenvolvem o processo de aprendizagem da leitura e escrita, partindo de experiências relacionando os sons da fala com os significados que esses sons abstratos

representam por meio do sistema de representação gráfica da língua portuguesa. Assim, conceituamos “fonemas como, sons produzidos pelos falantes que se articulam em forma de palavras, que são a menor unidade sonora que formam as palavras de uma língua” (Brasil Escola, 2023). E são representações abstratas, segmentos que não se pronunciam separadamente (Soares 2016 p.194).

Em face do exposto, identificamos a interação entre a consciência fonêmica e a aprendizagem pela criança do sistema alfabético de escrita. Nesse contexto, a criança descobre que a palavra é uma cadeia de sons, que se dividem em outras pequenas partes, tornando-se consciente da estrutura fonológica. Em seguida, a criança irá inventar a representação de cada unidade por meio de uma forma visual específica. É por esse processo, de descoberta e invenção que a criança irá avançar de nível de consciência fonológica para em seguida relacioná-los simultaneamente com a escrita. Nesse processo a criança conhece as letras.

Nesse processo da aquisição das sílabas para os fonemas, a criança enfrenta um longo caminho entre duas tarefas. A fácil tarefa da percepção da segmentação das sílabas, e a difícil tarefa do reconhecimento dos fonemas. Assim, constatamos que conhecer as letras é uma das partes mais importantes desses processos, pois irá instrumentalizar todo o processo de aquisição tanto dos fonemas quanto da escrita e leitura. Logo, é fundamental que haja o conhecimento das letras, pois se trata de um componente importante no processo de compreensão do princípio alfabético.

O conhecimento das letras e a identificação de fonemas são fundamentais no processo de alfabetização e desenvolvimento da linguagem. As letras são os elementos básicos que compõem as palavras, e os fonemas são os sons distintivos que essas letras representam na fala.

A vista disso, a consciência grafofonêmica é uma habilidade fundamental no processo de alfabetização, pois envolve a compreensão da relação entre as letras (grafemas) e os sons (fonemas) da linguagem. Essa consciência permite que as pessoas reconheçam que as palavras são compostas por letras que representam sons específicos. Do mesmo modo, a consciência fonêmica será utilizada pela criança para identificar as letras do alfabeto associando as letras aos fonemas correspondentes e assim compreender como as letras são combinadas para em seguida formar palavras. Sendo assim fundamental a consciência fonêmica pois possibilita conexão entre letras e sons, papel fundamental para a aquisição da leitura e escrita, do sistema de escrita alfabética.

REFERÊNCIAS

BRASIL ESCOLA. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/gramatica/fonemas.htm>. Acesso em: 06 nov. 2023.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

SOARES, Magda. **Alfabetização: A questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, Magda. **Alfaletrar**. Toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

Armando Fernandes da Costa

RESUMO

A consciência fonológica é uma habilidade de aprendizagem da leitura e escrita. Ela permite que as crianças compreendam a relação entre sons da fala e letras escritas, facilitando a decodificação e compreensão de palavras e textos. É importante valorizar e promover o desenvolvimento dessa habilidade desde cedo, por meio de atividades lúdicas e educativas. Além disso, a consciência fonológica está relacionada a outras habilidades linguísticas importantes, como a análise e síntese de sons. Para estimular sua promoção, atividades como jogos de rimas, segmentação de palavras e identificação de fonemas podem ser realizadas. O desenvolvimento da consciência fonológica desde a primeira infância é fundamental para a alfabetização das crianças, contribuindo para sua habilidade de leitura, escrita e comunicação.

Palavras-chave: consciência fonológica; leitura; escrita; sons da fala; decodificação; identificação de fonemas.

1 INTRODUÇÃO

A consciência fonológica é fundamental para a alfabetização, permitindo que as crianças compreendam a relação entre os sons e as letras. Ela se desenvolve gradualmente, começando com rimas e aliterações e avançando para sílabas e fonemas. A capacidade de dividir palavras em unidades sonoras facilita a aprendizagem da leitura e escrita. Os educadores podem promover a consciência fonológica por meio de atividades lúdicas, como jogos com rimas, adivinhas e brincadeiras com palavras. É importante também desenvolver outras habilidades linguísticas, como a consciência morfológica e sintática. A consciência fonológica pode ser treinada ao longo do tempo como a compreensão dos princípios literais, relação entre sons e letras Segundo (Nunes, Frota & Mousinho, (2009, P, 207). ‘O papel da consciência fonológica sobre a aprendizagem da leitura e escrita é amplamente referenciado na literatura, assim como a importância no emprego de

atividades de consciência' Fonológica de forma preventiva ou reabilitadora.' A compreensão dos princípios literais envolve entender o significado literal das palavras e frases em um texto, enquanto a relação entre sons e letras refere-se à conexão entre os sons da fala e as letras escritas. Ambas são fundamentais para a leitura e escrita, permitindo decodificar palavras e compreender textos. O desenvolvimento dessas habilidades melhora a fluência na leitura e a capacidade de se comunicar por escrito.

2 O OBJETIVO DA PESQUISA

O objetivo da pesquisa foi analisar os principais componentes da consciência fonológica, como a segmentação, manipulação e consciência das unidades sonoras da fala.'

3 METODOLOGIA

A metodologia adotada na pesquisa consistiu em realizar uma análise de estudos científicos relacionados ao tema em questão. Essa abordagem permitiu a identificação de fontes de informação relevantes, as quais foram exploradas de forma a extrair informações pertinentes ao estudo. De acordo com Cervo; Bervian; Da Silva (2011, p.5).

O conhecimento sempre implica uma dualidade de realidade: de um lado o sujeito consciente. O objeto conhecido pode às vezes, fazer parte do sujeito que conhece. Pode-se conhecer a si mesmo, Pode-se conhecer e pensar os seus próprios pensamentos, mas nem todo conhecimento é pensamento.

Para sintetizar os resultados, foram realizadas etapas de leitura criteriosa e seleção das informações mais relevantes obtidas dos estudos analisados. Essas informações foram então organizadas de forma coerente, seguindo uma estrutura pré-definida que facilitou a compreensão e a apresentação dos resultados. Segundo NUNES, FROTA, MOUSINHO, (2009, P, 208).

A capacidade de ir além da percepção auditiva e alcançar uma habilidade metafonológica são o que se denomina uma atividade de reflexão sobre os aspectos fonológicos da língua, chamada também de consciência fonológica, e faz parte de uma capacidade prévia importante no desenvolvimento da linguagem escrita.

Ao utilizar essa metodologia, foi possível obter um panorama amplo e embasado sobre o assunto investigado, considerando diferentes perspectivas e contribuições de estudos científicos

pré-existentes. Essa abordagem possibilitou a identificação possibilitou uma compreensão de uma forma convergente entre os estudos analisados, fornecendo uma base sólida para a conclusão da pesquisa.

3.1 HIERARQUIA DE DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

A hierarquia de desenvolvimento da consciência fonológica envolve etapas como a consciência de rima, segmentação de palavras, consciência de sílaba, segmentação de sílabas, consciência de fonema, segmentação de fonemas e manipulação de fonemas. Essas etapas são importantes para o desenvolvimento da leitura e escrita, mas variam entre as crianças.

As habilidades fonológicas se desenvolvem desde a percepção de sons até a consciência fonológica avançada, passando pela discriminação, segmentação, fusão e manipulação de sons. Essas habilidades são cruciais para a leitura e escrita, permitindo a compreensão e manipulação dos sons da fala, assim da compreensão das rimas e aliterações antes das sílabas e fonemas.

As rimas e aliterações são recursos linguísticos utilizados para criar ritmo, musicalidade e efeito estético na linguagem poética. A consciência fonológica, por sua vez, é crucial para a aprendizagem precoce da leitura e escrita, permitindo a associação entre os sons da fala e as letras escritas. Desenvolver essa habilidade desde cedo auxilia no processo de alfabetização.

A decodificação de palavras escritas é essencial para a leitura e compreensão textual. Estratégias como reconhecimento de padrões, conhecimento prévio, uso de dicionário e pistas contextuais podem auxiliar nesse processo. A prática constante da leitura é fundamental, melhora a fluência e compreensão da leitura.

Para melhorar a fluência e a compreensão da leitura, leia diariamente, pratique a leitura em voz alta, leia diferentes tipos de textos, utilize recursos de áudio, faça anotações, use técnicas de leitura ativa, construa vocabulário e participe de grupos de leitura. Seja paciente e persistente.

Para estimular a consciência fonológica na educação, utilize jogos e atividades, canções e rimas, leitura em voz alta, atividades de segmentação e mistura, e trabalho com rimas. É importante tornar as atividades lúdicas e respeitar o ritmo de cada aluno.

O desenvolvimento da consciência fonológica está interligado com outras habilidades linguísticas, como a linguagem oral, a consciência morfológica, a consciência sintática e a consciência semântica. À medida que as crianças adquirem

uma compreensão mais profunda dessas habilidades, elas se tornam mais capazes de manipular os sons da fala e desenvolver a consciência fonológica.

3.2 CONSCIÊNCIA MORFOLÓGICA E SINTÁTICA

As consciências morfológicas e sintáticas envolvem a compreensão da estrutura das palavras e das relações entre elas, contribuindo para o desenvolvimento da leitura, escrita e ampliação do vocabulário. Oportunidades regulares de prática e estimulação da consciência fonológica, Citando NUNES, FROTA, MOUSINHO, (2009, P, 208).’A importância da estimulação das habilidades de consciência fonológica no desenvolvimento da leitura e escrita. Além disso, o artigo pretende fornecer substrato ao Fonoaudiólogo para iniciativa de estudos. A consciência fonológica pode ser desenvolvida através de atividades como leitura em voz alta, jogos de rimas, segmentação de palavras, identificação de sons iniciais e finais, entre outros. É importante criar um ambiente seguro e motivador para a aprendizagem, com o incentivo dos adultos envolvidos.

Acesso a empregos bem remunerados e crescimento profissional
Empoderamento das mulheres e participação na sociedade
Maior inclusão social e redução da desigualdade
Melhoria da qualidade de vida e autoestima
Desenvolvimento de habilidades cognitivas e intelectuais
Fortalecimento da capacidade de comunicação e expressão.

A consciência fonológica (em situações complexas, há a possibilidade de recurso a intervenção personalizada por parte de terapeutas especializados). O trabalho sobre a consciência fonológica, realizado desde cedo e generalizado a toda a população infantil (antes e durante a iniciação à leitura e à escrita), permitirá promover o sucesso escolar, funcionando como medida de prevenção ao insucesso na leitura e na escrita. (NUNES, FROTA, MOUSINHO, (2009, P, 2011)).

A falta de alfabetização contribui para a desigualdade social e econômica, limita a participação cívica e política, afeta a saúde e bem-estar, aumenta o risco de exploração e abuso, e compromete o desenvolvimento econômico. Soluções incluem melhorar o acesso à educação de qualidade e investir em programas de alfabetização para populações vulneráveis. O desenvolvimento da consciência fonológica nas crianças.

A consciência fonológica é a habilidade de perceber e manipular os sons da fala, como sílabas e fonemas. Ela é fundamental para o desenvolvimento da leitura e da escrita e pode ser

estimulada por meio de atividades específicas, como jogos de rimas e segmentação de palavras em sílabas. Jogos de rimas, segmentação de palavras, identificação de fonemas, entre outros.

Jogo de rimas: peça para a criança identificar palavras que rimam, por exemplo, "gato" e "rato", ou "sol" e "anzol". Você pode criar uma lista de palavras e pedir para a criança encontrar duas que rimem. **Segmentação de palavras:** peça para a criança dividir uma palavra em sílabas, por exemplo, "bola" é dividida em "bo" e "la". Dê exemplos de palavras e peça para a criança separá-las em sílabas.

Identificação de fonemas: peça para a criança identificar os sons iniciais, do meio e finais de uma palavra., por exemplo, na palavra "sapato", o som inicial é o "s", o do meio é o "a" e o final é o "o". Dê exemplos de palavras e peça para a criança identificar os sons.

Jogo de adivinhação de palavras: dê dicas sobre uma palavra e peça para a criança adivinhar qual é. Por exemplo, "É uma fruta que rima com manga. Tem cinco letras. Começa com a letra 'u'", a resposta seria "uva". **Contar sílabas:** peça para a criança contar quantas sílabas têm em uma palavra, por exemplo, "computador" tem quatro sílabas (com-pu-ta-dor). Dê exemplos de palavras e peça para a criança contar as sílabas.

Brincadeira do "Onde está o fonema?": escreva palavras no papel e peça para a criança identificar em qual sílaba ou posição o fonema está. Por exemplo, se o fonema é o "s", na palavra "sol" o "s" está na posição inicial. **Jogo de associação de palavras e fonemas:** peça para a criança associar um fonema a várias palavras que começam com ele. Por exemplo, "o fonema 'a' pode ser associado às palavras abelha, avião, aranha, etc."

Jogo de caça-palavras: monte um caça-palavras com palavras que tenham determinados fonemas. Por exemplo, faça um caça-palavras com palavras que tenham o fonema "p", como "palavra", "pipoca", "prato", etc. Peça para a criança encontrar essas palavras. Essas atividades ajudarão a desenvolver a consciência fonológica da criança, que é fundamental para o processo de alfabetização e leitura. Lembre-se de adaptar as atividades de acordo com a idade e nível de habilidade da criança.

3.3 ADAPTAÇÃO DAS ATIVIDADES DE ACORDO COM A IDADE E NÍVEL DE DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

A adaptação das atividades de acordo com a idade e nível de desenvolvimento da criança é importante para garantir que elas sejam adequadas e desafiadoras o suficiente para o seu estágio de desenvolvimento. Isso significa considerar suas habilidades motoras, cognitivas, socioemocionais e linguísticas. Ao adaptar as atividades, é necessário simplificar ou complexificar o conteúdo, dependendo da idade da criança. Por exemplo, uma atividade de colagem pode ser adaptada para crianças mais novas, fornecendo formas pré-cortadas em vez de pedir que elas cortem o papel por conta própria.

Além disso, a realização de atividades lúdicas e divertidas é essencial para envolver a criança e tornar a aprendizagem mais prazerosa. Isso pode incluir jogos, brincadeiras, músicas e histórias. Essas atividades estimulam a criatividade, imaginação, interação social e também podem promover habilidades acadêmicas, como aquisição de vocabulário, resolução de problemas e coordenação motora.

Ao planejar as atividades, também é importante considerar os interesses e preferências da criança, para que ela esteja mais engajada e motivada a participar. Isso pode ser feito envolvendo-as na escolha das atividades ou oferecendo opções para que elas possam escolher. Em resumo, a adaptação das atividades de acordo com a idade e nível de desenvolvimento da criança, juntamente com a realização de atividades lúdicas e divertidas, são fundamentais para promover um aprendizado significativo e prazeroso.

4 RESUMO DOS PRINCIPAIS ACHADOS DO ESTUDO E SUAS CONCLUSÕES

O desenvolvimento da consciência fonológica é fundamental para a alfabetização das crianças. A consciência fonológica é a habilidade de reconhecer e manipular os sons da fala, como sílabas, rimas e fonemas. Essa habilidade é essencial para o processo de aprendizado da leitura, escrita e habilidades de comunicação.

A consciência fonológica permite que as crianças identifiquem, separem e manipulem os sons da fala. Isso inclui a capacidade de segmentar uma palavra em suas unidades sonoras, identificar rimas e aliterações, substituir sons em palavras para criar novas palavras e manipular os sons para formar palavras. Fortalecer a consciência fonológica ajuda as crianças a entender a relação entre as letras e os sons da fala. Isso é importante para a alfabetização, pois as crianças

precisam entender que as letras representam sons específicos e que esses sons se combinam para formar palavras.

Além disso, a consciência fonológica auxilia no desenvolvimento da leitura fluente. Quando as crianças são capazes de separar efetivamente os sons de uma palavra, elas conseguem decodificar e ler as palavras com mais precisão. Isso ajuda a aumentar a compreensão da leitura e a velocidade de leitura. A consciência fonológica também está relacionada à habilidade de escrita das crianças. Quando as crianças têm consciência dos sons da fala, elas são capazes de relacionar os sons às suas correspondentes letras na escrita. Isso ajuda a expressar suas ideias por escrito e a construir palavras corretamente.

Além disso, o desenvolvimento da consciência fonológica está fortemente ligado às habilidades de comunicação. As crianças que têm consciência fonológica desenvolvida são capazes de ouvir e manipular os sons da fala, o que as ajuda a aprimorar a articulação e a pronúncia correta das palavras. O desenvolvimento da consciência fonológica é de extrema importância para a alfabetização das crianças, fortalecendo suas habilidades de leitura, escrita e comunicação. Portanto, é essencial para os educadores e pais investirem em atividades e práticas que promovam o desenvolvimento da consciência fonológica nas crianças.

REFERÊNCIAS

- CAPOVILLA, A.G.S. & CAPOVILLA, F.C.. **Prova de consciência fonológica:** desenvolvimento de dez habilidades da pré-escola à segunda série. *Temas sobre desenvolvimento*. 7 (37): 14-20, 1998.
- CARVALHO, I.A.M. & ALVAREZ, R.M.A. **Aquisição da linguagem escrita:** Aspectos da consciência fonológica. *Revista Fono Atual*, n.1, 2000.
- CERVO, Amado. Luiz. BERVIAN, Pedro. Alcino. **Metodologia científica**. 5.ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.
- NUNES, Cristiane (1), FROTA, Silvana (2), MOUSINHO, Renata. (2009). Consciência fonológica e o processo de aprendizagem de leitura e escrita implicações teóricas para o embasamento da prática fonoaudiológica. **Rev. CEFAC**. 2009 Abr-Jun; P 207-212,
- SOARES, Magda. **Alfabetização:** a questão dos métodos. São Paulo Editora, Contexto. 2016.
- <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4922>. Acesso em: 10 out. 2023.

AS BANDEIRAS DO BRASIL: ENUNCIADOS E SUAS CORRELAÇÕES COM A IDENTIDADE NACIONAL

Heloíza Cristina de Araújo Andrade Coutinho

Adelaide Lopes Fiúza Diniz¹⁶

1 PALAVRAS INICIAIS

Este estudo tem os seus desdobramentos ancorados na compreensão dos enunciados presentes nas bandeiras do Brasil, com ênfase no contexto histórico de cada período e suas contribuições para a construção da identidade nacional.

Levando em consideração que a bandeira nacional é o símbolo pátrio que representa a independência, a soberania e a unidade da nação, nela são transcritos os elementos de maior significação para a nação, a saber, aqueles que traduzem com exatidão as conquistas, as riquezas e os princípios que culminaram para sua constituição.

Sendo assim, é possível compreendê-la como um conjunto de enunciados. Enunciados que transmitem e conservam as coisas que expressam valor, que se estabelece numa correlação de existência e por isso, um não existe independente do outro, e desta forma, que nos remete a uma memória discursiva.

Esta memória discursiva se traduz na existência histórica do enunciado e este contexto cria correlações plausíveis para a discussão acerca identidade nacional, que na sua construção de sentidos influencia nossa ação e concepção sobre nós mesmos.

Diante desse panorama, essa pesquisa se embasa no seguinte questionamento: Quais as enunciações presentes nas bandeiras do Brasil e suas relações com a identidade nacional? Para responder a essa questão buscamos analisar as bandeiras do Brasil ao longo dos diferentes períodos históricos e estabelecer a relação enunciativas destas com a construção da identidade nacional. No que se refere às questões metodológicas, essa é uma pesquisa de natureza descritiva, com abordagem qualitativa, cujo *corpus* é constituído pelas quatro bandeiras nacionais oficializadas em cada período histórico vivenciado no Brasil. Os pressupostos teóricos que fundamentaram a pesquisa dizem respeito aos conceitos de enunciado, memória discursiva, identidade nacional e

¹⁶ Email: alfdiniz@gmail.com

simbologia da bandeira nacional apresentados por autores como Foucault (2013), Veiga-Neto (2003), Courtine (1981), Pêcheux (2007), Gregolin (2003), Bauman (2005), Hall (2005), (Seysssel, 2006) entre outros autores que abordam a temática.

Sendo assim, a pesquisa se justifica por contribuir com a compreensão dos enunciados presentes nas bandeiras nacionais e suas correlações com a construção da identidade nacional.

2 DISCUSSÕES TEÓRICAS

2.1 DEFININDO ENUNCIADO

Foucault (2013), na *Arqueologia do Saber*, afirma que o enunciado não se limita a uma manifestação psicológica de um pensamento interno da quem fala. Isso ocorre por que o enunciado pode se apresentar de diversas formas além de uma verbalização, de modo que “[...] um horário de trens, uma fotografia ou um mapa podem ser um enunciado, desde que funcionem como tal, ou seja, desde que sejam tomados como manifestações de um saber e que, por isso, sejam aceitos, repetidos e transmitidos [...]” (VEIGA-NETO, 2003, p. 113).

Diante deste cenário, os enunciados são compreendidos como “[...] coisas que se transmitem e se conservam, que têm um valor, e das quais procuramos nos apropriar; que repetimos, reproduzimos e transformamos, para as quais preparamos circuitos preestabelecidos [...]” (FOUCAULT, 2013, p. 147). Ou seja, o enunciado é o que faz sentido, que tem importância e que se apresenta como verdade em determinado tempo e espaço.

Ainda nesse contexto, Foucault (2013) acrescenta que:

O enunciado não é, pois, uma estrutura (isto é, um conjunto de relações entre elementos variáveis, autorizando assim um número talvez infinito de modelos concretos); é uma função de existência que pertence, exclusivamente, aos signos, e a partir da qual se pode decidir, em seguida, pela análise ou pela intuição, se eles “fazem sentido” ou não, segundo que regra se sucedem e se justapõem, de que são signos, e que espécie de ato se encontra realizado por sua formulação (oral ou escrita). (FOUCAULT, 2013, p. 105).

Ou seja, o enunciado se estabelece numa relação de existência pertencente aos signos, vinculada ao que faz sentido e não apenas a uma estrutura.

Diante disso, Foucault (2013, p. 110) afirma que “[...] é preciso saber a que se refere o enunciado, qual é seu espaço de correlações, para poder dizer se uma proposição tem ou não um

referente [...]” (p. 108). Nesse sentido, o enunciado sempre se estabelece em um contexto de correlações ao qual o autor chama de correlato do enunciado e o define como “[...] um conjunto de domínios em que tais objetos podem aparecer e em que tais relações podem ser assinaladas [...]”.

Assim, o enunciado está ligado a um referencial que é constituído:

[...] de leis de possibilidade, de regras de existência para os objetos que aí se encontram nomeados, designados ou descritos, para as relações que aí se encontram afirmadas ou negadas. O referencial do enunciado forma o lugar, a condição, o campo de emergência, a instância de diferenciação dos indivíduos ou dos objetos, dos estados das coisas e das relações que são postas em jogo pelo próprio enunciado: define as possibilidades de aparecimento e de delimitação do que dá à frase seu sentido, à proposição seu valor de verdade [...] (FOUCAULT, 2013, p. 110-111).

Diante disso, o contexto de existência é influenciador na construção dos enunciados e da determinação de sentido e valor que o constitui, ou seja, todo enunciado tem um referencial e conhecê-lo é compreender essencialmente o que se enuncia.

Nessa perspectiva, Veiga-Neto (2003) corrobora afirmando que o enunciado é um tipo especial de ato discursivo e isso ocorre porque ele se separa dos contextos locais e dos significados cotidianos para construir um campo de sentidos que devem ser aceitos seja por seus efeitos de verdade, pela função daquele que o enunciou ou pela instituição que o acolhe.

Vale ainda ressaltar que todos os enunciados estão em constante relação e que esta relação sempre existirá. Nesse sentido, Foucault afirma que:

Qualquer enunciado se encontra assim especificado: não há enunciado geral, enunciado livre, neutro, independente; mas sempre um enunciado fazendo parte de uma série ou de um conjunto, desempenhando um papel no meio dos outros, neles se apoiando, e deles se distinguindo: ele se integra sempre em um jogo enunciativo, onde tem sua participação, por ligeira e íntima que seja. (FOUCAULT, 2012, p. 120).

Portanto, nenhum enunciado existe independente do outro de modo que, um sempre se remeterá ao outro e assim, é possível dizer que um enunciado não é inédito de modo que, alguém já o disse de alguma forma e em algum momento e assim, nos remete a uma espécie de rede em que um é continuidade do outro e que se retroalimentam continuamente.

2.2 MEMÓRIA DISCURSIVA E IDENTIDADE NACIONAL

De acordo com Courtine (1981), a memória discursiva está relacionada a qualquer formulação que tem em ‘domínio associado’ outras formulações, que repete, refuta, transforma, denega, ou seja, tem relações às quais produz efeitos de memória específico de modo que, os diferentes elementos conduzem ao um mesmo sentido.

Nessa perspectiva, a memória discursiva diz respeito à existência histórica do enunciado no contexto central de práticas discursivas reguladas por aparelhos ideológicos. Para Foucault (p.24) ela visa os ‘discursos que estão numa certa origem de atos novos, de falas que os representam, os transformam ou falam deles, em poucas palavras, os discursos que indefinidamente, além de sua formulação, são ditos, permanecem ditos e estão ainda por dizer’.

Pêcheux (2007) por sua vez, afirma que a memória discursiva não deve ser entendida como ‘memória individual’, mas nos amplos sentidos que entrelaçam a memória mítica, histórica e social.

Diante desses aspectos, Gregolin (2003, p.54) afirma que a memória social:

Inserida nas práticas de uma sociedade, constrói-se no meio-termo entre a atemporalidade do mítico e a forte cronologia do histórico; isto porque, apesar de determinada pela ordem do histórico, não chega a ser, como esta, uma memória construída, ordenada e sistemática.

Ou seja, a memória social recebe influência de aspectos da memória mítica e histórica sendo a autocompreensão da sociedade um aspecto imprescindível para a sua construção, afinal, a memória se atualiza pelo interdiscurso e este por sua vez, estabelece as relações de continuidades discursivas na sociedade.

Tais relações discursivas têm ligação direta com o contexto da identidade, afinal para Bauman (2005) a identidade de um indivíduo se estabelece a partir de seu nascimento em um país assim, para possuir uma determinada identidade nacional tem que ser aceito oficialmente por uma determinada sociedade.

Hall (2005, p.48), por sua vez, afirma que “as identidades nacionais não são coisas como as quais nós nascemos, mas são formadas e transformadas no interior da representação”. Dessa forma, a cultura nacional constrói “sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos” (Hall, 2005, p.50). Estes sentidos estão relacionados às histórias que são contadas, retomadas, deslocadas sobre a nação, memórias coletivas que conectam o presente e ao passado e as imagens que delas são constituídas.

2.3 A SIMBOLOGIA DA BANDEIRA NACIONAL

A bandeira tem por essência ser o símbolo de um grupo étnico-cultural ou, preferencialmente, o símbolo pátrio. Por ser um símbolo que denota identidade, a bandeira traz consigo diversas expressões e manifestações que têm por finalidade se fazer notar, comunicar algo a alguém, reivindicar ou protestar, saudar ou provocar. Atualmente se posiciona efetivamente como um dos instrumentos de expressão, comunicação e identificação de mais simples e fácil uso pela população em geral (Seysse, 2006, p.27).

O significado mais marcante da bandeira está ligado ao poder, a força, a conquista, o legado histórico, a filosofia dominante do grupo – aos ideais pátrios. Também existe outra tendência que é a de transformação significativa da bandeira como componente de paz (Seysse, 2006, p.29).

Antes da Proclamação da Independência, o Brasil teve hasteadas em seu solo diversas bandeiras portuguesas, e uma bandeira holandesa na região nordeste (Seysse, 2006, p.74). Todas essas versões tinham relações diretas com os princípios e objetivos daqueles que governavam de modo a serem modificadas conforme os interesses mais eminentes. Esse cenário perdurou por mais de três séculos, contudo, o Brasil se encaminhou para o estado de independência com o qual emergiu uma bandeira essencialmente brasileira.

3 DISCUSSÕES METODOLÓGICAS

As discussões metodológicas se desdobram na análise dos enunciados presentes nas quatro bandeiras nacionais utilizadas ao longo da história do Brasil e suas significações e contextos históricos que fundamentam a construção da identidade nacional.

3.1 BANDEIRA REAL DO BRASIL (18 DE SETEMBRO A 01 DE DEZEMBRO DE 1822)

A permanência do Príncipe Regente, Dom Pedro I, no Brasil prenunciou a Proclamação da Independência brasileira da metrópole lusitana. Segundo Coimbra (2000), a população não desejava a separação simplesmente. Existia união de sentimentos e ideais para todos, a considerar válido o estado de reino unido que havia sido instituído, mas essa adesão começou a se inclinar muito para lado português, que não aceitava a condição de reino do Brasil e queria rebaixá-lo à colônia novamente.

Diante desse contexto, D. Pedro I convocou uma Assembleia Constituinte em 3 de junho de 1822 que se constituiu como um ato preliminar para a separação e, nesta ocasião foram criadas condições para a colônia organizar a sua independência. Com encaminhamentos favoráveis, em primeiro de agosto, foi emitida a ordem que proibia o desembarque das tropas portuguesas no Brasil, ou seja, o processo para a independência estava sendo iniciado.

Como desfecho ao ato de recusa em obedecer às ordens da Metrópole trazidas por emissários, em 7 de setembro, D. Pedro proclamou a emancipação política da nação em um ritual que a tradição assim descreve: após proferir o brado “Independência ou Morte” e de ordenar “Laços Fora!”, retirando do chapéu (ou do braço, segundo outras versões) o tope azul e branco português, o Príncipe exclama: “Doravante teremos todos outro laço de fita, verde e amarelo. Serão as cores nacionais” (Seysssel, 2006, p.84).

Assim, em 18 de setembro de 1822, D. Pedro emite o decreto sobre o Tope Nacional:

Convido dar a este Reino do Brazil um novo Tope Nacional, como já Lhe Dei um Escudo d'Armas; Hei por bem, e com o parecer do Meu Conselho de Estado Ordenar o seguinte: O Laço, ou Tope Nacional Braziliense, será composto das côres emblemáticas - Verde de primavera, e amarello de ouro - na fôrma do modelo annexo a este Meu Decreto. A flôr verde no braço esquerdo, dentro de um ângulo de ouro, ficará sendo a Divisa voluntaria dos Patriotas do Brazil, que jurarem o desempenho da Legenda - INDEPENDENCIA OU MORTE - lavrada no dito angulo. José Bonifacio de Andrada e Silva, do Meu Conselho de Estado, e do Conselho de Sua Magestade Fidelíssima o Senhor Rei D. João VI, e Meu Ministro e Secretario de Estado dos Negócios do Brazil e dos Estrangeiros, o tenha assim entendido e o faça executar com os despachos necessários. Paço, 18 de Setembro de 1822. (ass.) Príncipe-Regente.

Sendo assim, um dos primeiros atos oficiais do Brasil independente, realizados em 18 de setembro, foi a criação da bandeira nacional que trazia sobre o brasão constituído uma coroa real, representando assim, a oficialização do reinado no país. A referida bandeira foi desenhada, segundo o próprio D. Pedro de Alcântara, pelo pintor francês Jean Baptiste Debret (1758-1848), membro da Missão Artística Francesa contratada para impulsionar a cultura local por Dom João VI.

A cerimônia da bênção e distribuição das primeiras bandeiras na Capela Imperial ocorreu em 10 de novembro com a oficialização do ato pelo bispo D. José Caetano Coutinho. Em 13 de novembro, bandeira foi saudada pelos navios de guerra estrangeiros estacionados no porto do Rio de Janeiro, visto que a Independência não havia sido reconhecida por nenhum país até então. Ou seja, esse foi o momento para tornar público e reafirmar o ato de independência do Brasil.

IMAGEM 1: BANDEIRA REAL DO BRASIL



Fonte: Bing imagens.

Diante do exposto, é possível compreender que a primeira brasileira enuncia a riqueza e o poder. A riqueza está ligada as cores verdes e amarelas que representam respectivamente a primavera e o ouro, bem presentes no solo brasileiro e sempre exploradas e desejadas predominantemente por Portugal.

A relação de poder se evidencia claramente com a inserção da coroa real na bandeira, elevando seu nível de colônia a reinado, ou seja, a partir de então o Brasil não seria mais dominado por nenhuma outra nação visto que, havia conquistado sua independência e se constituído um reino.

3.2 BANDEIRA IMPERIAL DO BRASIL (01 DE DEZEMBRO DE 1822 A PROCLAMAÇÃO DA REPÚBLICA)

Poucos dias após estes acontecimentos um novo decreto foi promulgado por D. Pedro I em 1º de dezembro, substituindo a coroa real pela imperial. Esta mudança decorreu da nova denominação do novo país, que devido a sua extensão territorial se enquadrava mais como um império do que como um simples reino.

Assim, decretou o Imperador:

Havendo sido proclamada com a maior espontaneidade dos povos a Independência política do Brasil, e a sua elevação à categoria de Império pela minha solemne Acclamação, Sagração e Coroação, como seu Imperador Constitucional e Defensor Perpétuo: Hei por bem Ordenar que a Corôa Real que se acha sobreposta no Escudo d'Armas, estabelecido pelo meu imeperial Decreto de 18 de Setembro do corrente ano, seja substituída pela Corôa Imperial, que lhe compete, a fim de corresponder ao grão sublime e glorioso em que se acha constituído este rico e vasto continente. – Paço, 1º de Dezembro de 1822, 1º da Independência e do Império.

Ass.) – O Imperador. – *José Bonifácio de Andrada e Silva.*

IMAGEM 2: BANDEIRA IMPERIAL DO BRASIL



Fonte: Bing imagens.

As cores escolhidas e proclamadas por D. Pedro I são as que fundamentam a bandeira brasileira, sendo o verde e o amarelo correspondentes “a riqueza e a primavera eterna do Brasil.” A cor verde estava presente desde o tempo da Revolução Portuguesa de 1640 na história lusa, marcando o início da dinastia de Bragança da qual Pedro de Alcântara era herdeiro; o amarelo estava ligado à Casa de Habsburgo-Lorena, família imperial da Áustria, através de D. Maria Leopoldina, esposa de D. Pedro I e filha do Imperador Francisco II. Quanto à forma de losango, desde o tempo de D. João I de Portugal, estava ligada às Armas das Damas, pois este formato era utilizado como suporte dos brasões femininos. No caso, a imperatriz não possuiu brasão pessoal, mas, era representada pelo losango na bandeira brasileira (Seysssel, 2006, p.87).

As estrelas aparecem pela primeira vez no mundo heráldico luso-brasileiro, mesmo sendo um símbolo muito antigo. Essa representação estrela/província foi importada da bandeira dos Estados Unidos, a primeira bandeira de uma nação independente nas Américas. O laurel, isto é, os ramos de fumo e café (que representavam os produtos do comércio nacional na época) foi colocado a exemplo do que ocorreu na bandeira portuguesa durante o domínio espanhol (Seysssel, 2006, p.88).

Assim, a Bandeira do Império do Brasil se formava pela utilização da Cruz da Ordem de Cristo, a Esfera Armilar — a insígnia de D. Manuel I —, a Coroa Imperial e o escudo no formato vigente em Portugal na época.

Com a ascensão de D. Pedro II não houve modificação significativa na bandeira instituída por D. Pedro I. Desta forma, a mesma bandeira perdurou por 67 anos de império (Seysssel, 2006, p.88). A única modificação não estrutural ocorrida foi a anexação de uma estrela, pois no final do império havia vinte províncias no território brasileiro sendo uma a mais do que no seu princípio.

De modo geral, os elementos constituintes da bandeira do Brasil, não são essencialmente originais, todos eles fazem referência a outros países e/ou elementos com significados expressivos para D. Pedro I.

Dessa forma, é possível compreender que o verde, predominante na bandeira, além de representar as riquezas naturais do país, faz referência à identidade nacional de D. Pedro I, pois traduz aspectos da dinastia de Bragança, da qual ele era herdeiro. O amarelo por sua vez, que faz menção ao ouro do Brasil e é uma representação do Império Australiano constituído pela família de D. Maria Leopoldina. O losango representa Portugal e as mulheres. As estrelas, na relação com as províncias, reverenciam aos Estados Unidos como a primeira nação independente das Américas. O ramo de fumo e café (o laurel) volta-se a economia local, aos produtos de maior comércio na época, ou seja, exalta mais uma vez a riqueza natural do país. A cruz da ordem de Cristo faz alusão a Portugal e ao contexto religioso e a esfera armilar representa a astronomia e as navegações tão importantes para as conquistas de Portugal, sobretudo, na expansão territorial.

No mais, a substituição da coroa real pela imperial eleva o nível de importância do Brasil, reafirmando a sua grandeza territorial e expandindo a sua visibilidade e poder econômico mundialmente.

3.3 BANDEIRA PROVISÓRIA DA REPÚBLICA (15 A 19 DE NOVEMBRO DE 1889)

A monarquia encontrava seu fim após 67 anos de sistema e seus seguidores não tinham como se defender do golpe já tramado nas casernas lideradas por Deodoro da Fonseca – que, ao que consta, era monarquista e amigo do imperador a quem devia favores – e o tenente-coronel Benjamin Constant o principal artífice do fato – este sim, defensor da queda do Império e disseminador febril das ideias positivistas e com grande prestígio entre os jovens oficiais, ele os conduziu ao movimento republicano (Seysssel, 2006, p.95-97).

O ressentimento destes dois militares é que os unia contra a ordem imperial, pois Deodoro era um militar de carreira e Benjamin era professor admirado pelos soldados aspirantes da Escola Militar da Praia Vermelha, chamada também de “Tabernáculo da Ciência”, centro da gestação do golpe republicano (Seysssel, 2006, p. 98).

Diante deste cenário, Seysssel (2006, p. 99) afirma que:

Foi sem nenhuma manifestação de força efetiva que 600 soldados do 1º e 3º Regimento de Cavalaria e do 9º Batalhão que ignoravam o que estava acontecendo participaram da ação do dia 15 de novembro. Contudo, vários militares eram cientes de estarem participando de uma quartelada, não obstante, no máximo da deposição do primeiro-ministro Visconde de Ouro Preto; jamais o imperador D. Pedro II, e muito menos a monarquia que representavam. Não mais do que uma quinta parte do exército estava ciente da trama. Naquela mesma hora Ouro Preto foi preso e o gabinete derrubado. Quando chegou à noite é que os golpistas civis e militares se reuniram e, em silêncio, e provisoriamente proclamaram uma república federativa.

Desta forma, muitos militares participaram do ato que culminou na Proclamação da República sem de fato ter conhecimento do que havia sido planejado. Logo, em seguida quando os contingentes retornavam aos quartéis, os alferes enrolaram as bandeiras imperiais, que foram atiradas sobre uma carreta e recolhidas aos armazéns do Exército.

Nessa altura dos acontecimentos, José do Patrocínio hasteava, na redação do jornal “A Cidade do Rio de Janeiro” e depois na Câmara Municipal, a Bandeira Provisória da República que na verdade era uma versão da bandeira do Clube Republicano Lopes Trovão, com pequenas modificações nas estrelas sendo usada pelo período de quatro dias.

IMAGEM 3: BANDEIRA PROVISÓRIA DA REPÚBLICA



Fonte: Bing imagens.

Existem controvérsias a respeito de qual é qual, quem é a bandeira do clube e quem é a do governo provisório, mas sem grandes esforços se nota a grande semelhança com bandeira dos Estados Unidos, mudando-se apenas duas cores - o verde e amarelo pelo branco e vermelho - e no número de estrelas.

Com certa indignação, Miguel Lemos designou-a como “cópia servil do pavilhão da república norte-americana”. Este desenho já havia sido cogitado quando da Inconfidência Mineira como hipótese. Porém, a escolha recaiu para uma aproximação simbólica com a imperial, principalmente pelo fato de ter sido D. Pedro I que a instituiu (Seyssal, 2006, p. 101).

O contexto da Proclamação da República nada mais foi do que um movimento revolucionário, onde uns almejavam melhorias para o país e outros, visibilidade e enriquecimento, uns eram conscientes do que de fato se propunham outros não, mas a essência de tudo isso, se traduzia em modelo econômico “espelhado” nos Estados Unidos, por isso, a bandeira provisória da república é de fato uma “cópia” da república norte-americana, nas cores brasileiras. O que não se levou em conta no momento, foi o fato de que a memória nacional até então construída não seria esquecida e, portanto, a bandeira provisória jamais traduziria a essência brasileira, visto que esta tem as suas raízes firmadas em Portugal e não nos Estados Unidos, sendo assim, a bandeira foi redesenhada levando em consideração os legados de D. Pedro I.

3.4 BANDEIRA NACIONAL (EM VIGOR DESDE 19 DE NOVEMBRO DE 1889)

A nova Bandeira do Brasil foi inspirada nas ideias do professor Raimundo Teixeira Mendes, com a colaboração do Dr. Miguel Lemos e do professor Manuel Pereira Reis, catedrático de astronomia da Escola Politécnica, e desenhada pelo pintor Décio Vilares.

IMAGEM 4: BANDEIRA NACIONAL



Fonte: bandeira.png (400×277) (bp.blogspot.com)

Essencialmente as cores utilizadas no pavilhão conservam o modelo da bandeira imperial. Como inovação foi introduzida a representação do céu, a zona branca e a inscrição “Ordem e Progresso”.

O globo azul foi o substituto da esfera armilar herdada de D. Manuel I; o Cruzeiro do Sul, a Cruz da Ordem Militar de Cristo; o céu, a orla estelar do pavilhão imperial. A legenda é resumo da frase de Auguste Comte: “O amor por princípio e a ordem por base; o progresso por fim”, ou

seja, sofreu influência dos princípios positivistas. Já a disposição das estrelas reproduz o aspecto do céu no Rio de Janeiro antes do alvorecer do dia da Proclamação de República. A zona branca é dita explicitamente símbolo do zodíaco, e particularmente, da eclíptica-plano da órbita terrestre; havendo outros significados, dentre eles especificamente o do rio Amazonas; e que o País pertence aos dois hemisférios terrestres. A simbologia Estrela-Estado foi retirada dos Estados Unidos da América, tendo sido usada já na bandeira imperial (Seysssel, 2006, p. 103).

A bandeira nacional foi regulamentada pelo de nº 4 de 19 de Novembro de 1889, que instituiu os distintivos da bandeira e das armas nacionais e dos selos e sinetes da República, a seguir:

Decreto nº 4 de 19 de Novembro de 1889

O Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil:

Considerando que as cores da nossa antiga bandeira recordam as lutas e as vitórias gloriosas do exército e da armada na defesa da Pátria; Considerando, pois, que essas cores, independentemente da forma de governo, simbolizam a perpetuidade e integridade da Pátria entre as outras nações;

Decreta:

Art. 1º - A bandeira adotada pela República mantém a tradição das antigas cores nacionais - verde e amarelo - do seguinte modo: um losango amarelo em campo verde, tendo no meio a esfera celeste azul, atravessada por uma zona branca, em sentido oblíquo e descendente da direita para a esquerda, com a legenda - Ordem e Progresso - e pontuada por vinte e uma estrelas, entre as quais as da constelação do CRUZEIRO, dispostas na sua situação astronômica, quanto a distância e ao tamanho relativos, representando os Vinte Estados da República e o Município Neutro, tudo segundo o modelo debuxado no anexo 1.

Art. 2º - As armas nacionais serão as que se figuram na estampa anexa, nº 2.

Art. 3º - Para os selos e sinetes da República, servirá de símbolo a esfera celeste, qual se deixa no centro da bandeira, tendo em volta as palavras - República dos Estados Unidos do Brasil.

Art. 4º - Ficam revogadas as disposições em contrário. - Sala das sessões do Governo Provisório, 19 de novembro de 1889, 1º da República.

Assinaturas no decreto:

Marechal Deodoro da Fonseca - Chefe do Governo Provisório

Quintino Bocaiúva

Aristides da Silveira Lobo

Rui Barbosa

M. Ferraz de Campos Sales

Benjamin Constant Botelho de Magalhães

Eduardo Wandenkolk

A redação deste decreto foi realizada por Rui Barbosa.

Levando-se em conta os elementos presentes na bandeira imperial com grande significação para a identidade nacional brasileira e a reverência ao legado de D. Pedro I, a bandeira da república do Brasil foi constituída a partir do esboço da bandeira do imperial, apresentando a inserção de alguns elementos que traduziam com exatidão os interesses do novo modelo de governo.

Sendo assim, a nova bandeira resulta da atualização e do alinhamento dos elementos que traduzem a memória social, dos aspectos históricos e econômicos do país, contribuindo dessa forma, para a construção da identidade nacional.

4 PALAVRAS FINAIS

A bandeira nacional é essencialmente construída por elementos que traduzem os campos de interesses e princípios que conduziam a nação no momento histórico que desencadeou o evento de sua criação. Tais interesses e princípios foram eternizados no símbolo pátrio (bandeira) como representação de poder e conquista devendo ser exaltado pelo povo que representava.

Na verdade, nenhum elemento constitutivo da bandeira é essencialmente inédito, todos trazem a memória algo que já foi dito, que tem representatividade para alguém, que marca a identidade de outra nação e que a partir de então, passa a constituir a identidade brasileira. Isso ocorre e não poderia ser diferente porque o Brasil foi colonizado por outro país (Portugal) e, conseqüentemente, seus valores e princípios foram estendidos ao nosso território.

Diante disso, é possível verificar que a primeira bandeira do Brasil foi criada com base nos ideais do reinado, de nação independente, reunindo elementos que traduzem aspectos da identidade nacional de seu idealizador e sua família em associação com a representação da riqueza natural do país, do poder e das conquistas obtidas.

A segunda bandeira mantém-se nos mesmos padrões, a única mudança foi a alteração de reinado para o império, o que elevava o nível de importância da nação, consagrando o poder e a visibilidade mundial. Aqui vale ressaltar, que o governo pertencia à mesma família e, portanto, os ideais se mantinham iguais.

Já a terceira bandeira resultou de uma revolução, de uma mudança no estilo de governar que, conseqüentemente, se baseava em princípios e valores distintos que também seriam transcritos no símbolo pátrio. Aqui a inspiração estava nos Estados Unidos que ao torna-se independente já funcionava como república, logo, buscava-se vivenciar o mesmo estilo da nação norte – americana.

A quarta e última bandeira nacional resgatou a essência de D. Pedro I, substituindo alguns elementos da época e acrescentando outros que garantiriam uma enunciação mais precisa do contexto.

Diante disso, é possível compreender que todas as versões da bandeira nacional enunciavam aspectos da identidade nacional colonizadora, das riquezas do país, do poder e das conquistas intrinsecamente associados.

Desta forma, a bandeira não define a identidade nacional, mas representa um elemento histórico que enuncia as raízes do país. Desse modo, algumas dessas enunciações fazem parte da nossa identidade nacional que foi se constituindo ao longo da história e considerando os aspectos sociais, culturais e políticos.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

COIMBRA, Raimundo Olavo. **A bandeira do Brasil**: raízes histórico-culturais. 3. ed. ver, atual. e aum. Rio de Janeiro: IBGE, 2000.

Decreto de D. Pedro I de 18 de setembro de 1822 (tope nacional). Disponível em: [https://pt.m.wikisource.org/wiki/Cole%C3%A7%C3%A3o_das_leis_do_Brasil/1822/Decreto_de_18_de_setembro_de_1822_\(2\)](https://pt.m.wikisource.org/wiki/Cole%C3%A7%C3%A3o_das_leis_do_Brasil/1822/Decreto_de_18_de_setembro_de_1822_(2)). Acesso em: 15 jan. 2021.

Decreto de D. Pedro I de 1 de dezembro de 1822. Disponível em: [https://pt.m.wikisource.org/wiki/Cole%C3%A7%C3%A3o_das_leis_do_Brasil/1822/Decreto_de_1%C2%BA_de_dezembro_de_1822_\(3\)](https://pt.m.wikisource.org/wiki/Cole%C3%A7%C3%A3o_das_leis_do_Brasil/1822/Decreto_de_1%C2%BA_de_dezembro_de_1822_(3)). Acesso em: 17 jan. 2021.

Decreto nº 4, de 19 de novembro de 1889. Estabelece os distintivos da bandeira e das armas nacionais, e dos sellos e sinetes da república. Disponível em: D0004 (planalto.gov.br). Acesso em: 20 jan. 2021.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes, 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

Hall, S. (2006). **A identidade cultural na pós-modernidade** (11ª. Edição). São Paulo: DP&A
VEIGA-NETO, A. Foucault & a Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

PEDAGOGAS/OS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPI E QUESTÕES DE GÊNERO

Jannabsa Jussara Rodrigues e Silva

Ligia Sabino da Costa Melo

A desigualdade de gênero é uma questão de educação que afeta meninos e meninas desde a mais tenra idade, na qual estes são educados dentro de rígidos padrões de comportamento que lhes são impostos pela sociedade e que acabam refletindo no âmbito da escola, que reforça os estereótipos de masculinidade e feminilidade.

Carmen Lima

1 INTRODUÇÃO

Nesta sessão trataremos da análise das relações de gênero a partir das experiências vivenciadas pelas/os sujeitas/os abordadas/os, assim como as motivações que induziram estas/es a buscarem uma qualificação de nível superior no Curso de Pedagogia da UFPI, além de uma reflexão sobre a profissão docente.

Sendo assim, se faz necessário uma reflexão acerca do tema “Educação e Gênero” onde, começamos a nossa discussão a partir da definição nos dada por Ferreira¹⁷, na qual gênero pode significar: coisas, espécies e outras, porém não nos responde de forma satisfatória, ou seja, fundamentado de acordo com a necessidade política educacional de gênero que se busca.

Diante deste fato, fez-se necessário uma busca pela história política, onde o conceito de gênero só passa a ter significância com o movimento feminista no final do séc. XIX e começo do séc. XX, quando as mulheres brancas de classe média passaram a ter o direito ao voto, sendo que a partir de então o movimento passa a ganhar força e as mesmas passam a expressar sua inconformidade em relação aos tradicionais arranjos sociais e políticos subordinadas a uma cultura machista. Assim é que Louro (2010) explica que:

Essas diferentes perspectivas analíticas, embora fonte de debates e polêmicas, não impedem que se observem motivação e interesses comuns entre as estudiosas. Numa outra posição aqueles/as que justificam as desigualdades sociais entre homens e mulheres, remetendo - as, geralmente às características biológicas. O argumento de que homens e

¹⁷ Agrupamento de indivíduos objetos, etc que tenham características comuns; A forma como se manifesta social e culturalmente a identidade sexual dos indivíduos; Reunião de espécies; Categoria que classifica os nomes em masculino feminino e neutro.

mulheres são biologicamente distintos e que a relação entre ambos decorre dessa distinção que é complementar e na qual cada um deve desempenhar um papel determinado secularmente, acaba por ter o caráter de argumento final, irrecorrível. Seja no âmbito do sendo comum, seja revestido por uma linguagem “científica”, a distinção biológica, ou melhor, a distinção sexual, serve para compreender - justificar - a desigualdade social. (Louro, 2010, p. 20 - 21)

A categoria gênero direcionada ao masculino e feminino, lentamente vem ocupando seu espaço nas rodas de discursões de diferentes setores em nossa sociedade sejam estes, político, educacional ou econômico, o que certamente vem possibilitando uma abertura com as mídias e assim garantindo autonomia. Autonomia esta, que ainda está longe de alcançar as metas almejadas, dentre elas, a igualdade entre os sexos, como esclarece (Abreu):

O masculino e o feminino são construídos através de prática sociais masculinizantes ou feminizantes, em consonância com as concepções de cada sociedade. Integra essa concepção a ideia de que homens e mulheres constroem - se num processo de relação. (Louro apud Abreu, 2003, p. 31-32)

Para esse autor, o fato se faz importante na discussão de gênero para esclarecer como se dá a construção social e histórica produzida sobre as características biológicas.

É importante mencionar que o masculino em nossa língua portuguesa, expressa discriminação sexista, entretanto, a leitora é obrigada a sentir-se incluída e tão pouco questionar permitindo assim o reforço da desigualdade de gênero. Porém um dos nossos desafios enquanto sujeitos pensantes e em constante transformação é reconstruir a língua portuguesa enfatizando tanto a mulher quanto o homem em nossos discursos e talvez minimizando as diferenças entre os sexos.

Desta maneira, muitas de nós mulheres já nos sentimos incomodadas com as questões de gênero relativas às diferenças entre os sexos. Porém, somos condicionadas desde a infância a aceitarmos em silêncio a dominação de um universo androcêntrico, onde não aceita o uso do artigo “a” para falar do ser homem, mas, reage quando a minoria incomodada como o artigo “o” fazendo menção a mulher como regra gramatical, resolve clamar por igualdade de gênero. Conforme Silveira & Godinho (2004, p.23), “Os significados e símbolos de gêneros vão além dos corpos e dos sexos e subsidiam noções, ideias e valores nas mais distintas áreas da organização social”. Nessa perspectiva essas autoras/es assim se posicionam:

O feminino e o masculino são apresentados como categorias opostas, excludentes e hierarquizadas, nas quais a mulher, os valores e os significados femininos ocupam posição inferior. A dicotomia daí decorrente cristaliza concepção do que devem ser atribuições femininas e masculinas e dificulta a percepção de outras maneiras de estabelecer as

A	x		x			x	
B	x			x		x	
C	x				x	x	
D	x		x			x	
E	x			x		x	
F	x				x		x
G	x		x			x	
H	x		x			x	
I		x	x			x	
J		x	x			x	
L		x			x		x
M		x	x			x	

Fonte: Aatoria própria (2013).

De acordo com as informações contidas no questionário foi possível identificar um acentuado número de mulheres participantes em relação ao número de homens, sendo 08 mulheres e 04 homens, em uma faixa etária entre 18 e um pouco mais de 34, sendo que a maioria destes tem em média 25 anos e solteiras/os, encontrando apenas 01 homem e 01 mulher casada, com faixa etária acima de 34 anos.

Vale mencionar que por meio de conversas informais, constatamos que a maior parte das/os sujeitas/os ingressou na docência há menos de 5 anos e a outra parte continua se dedicando exclusivamente à vida acadêmica buscando se aperfeiçoar através de Cursos de pós-graduação em nível de especializações e mestrados.

Para preservar a identidade das/os sujeitas/os envolvidas/as na pesquisa criamos denominações fictícias a partir do uso de letras alfabéticas, portanto, assegurando a proteção dos mesmos a qualquer tipo de dano, como também, o respeito, garantindo assim, a autenticidade ao apresentar os resultados desta pesquisa.

Algo que chamou a nossa atenção foi o fato de que todos os sujeitos são oriundas/os de famílias economicamente desfavorecidas, contrariando assim, princípios de séculos atrás quando só os filhos de senhores tinham direito à educação, enquanto as crianças e adolescentes carentes eram induzidas a encarar o mercado de trabalho antes de concluírem o ensino fundamental (Aranha,2006).

Em relação aos sujeitos da pesquisa detectamos que do total pesquisado, encontramos filhas/os de pais trabalhadores em ambiente fora do domicílio enquanto as mães continuam exercendo as atividades domésticas. Conforme o Quadro 02.

QUADRO 02: SITUAÇÃO SOCIOECONÔMICA DAS SUJEITAS/OS

ALUNAS/OS EGRESSAS/OS	PROFISSÃO	
	MÃE	PAI
A	Cabeleireira	Professor
B	Do lar	Trab. const. civil
C	Do lar	Trab. const. civil
D	Autônoma	Trab. const. civil
E	Doméstica	Trab. rural
F	Do lar	_____
G	Aux. ser. gerais	_____
H	Professora	Trab. rural
I	Doméstica	Trab. rural
J	Professora	Gerente de vendas
L	Doméstica	Trab. cons. civil
M	Do lar	Comerciante

Fonte: Autoria própria (2013).

Talvez esta consequência seja fruto de uma educação diferenciada que prepara o homem para o mundo fora de casa, portanto, “gozando de maior liberdade e apreço social”, conforme assinala (Belotti, 1983, p.112). Já a mulher seria preparada para o casamento, ficando dessa forma, condicionada a cuidar da casa, do cônjuge e principalmente da educação das filhas/os, sendo este, portanto, um “negocio de mulheres” (Belotti,1983, p. 113).

Nessa perspectiva, é que Louro (2010, p.40-41), entende a preparação para o matrimônio e o incentivo para a procriação como uma estratégia da concepção tradicional onde “percebe o poder não apenas como coercitivo e negativo, mas como produtivo e positivo” sendo esta, uma relação de “poder que é exercida sobre os corpos dos sujeitos”. Portanto, estando o homem e a mulher neste momento em condições de igualdade.

3 GÊNERO E REALIDADE FAMILIAR

Neste eixo nos preocupamos em analisar a relação das experiências vivenciadas com as famílias de mulheres e homens, sujeitas/ os da pesquisa, trataremos de compreender como a educação de gênero se constrói a partir do seio familiar, conforme registrado no Quadro 03, na página a seguir.

QUADRO 03: RELAÇÕES DE GÊNERO NO AMBIENTE FAMILIAR, EXTRAÍDO DE QUESTIONÁRIOS COM ALUNAS/OS EGRESSAS/OS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPI

ALUNA (O)S EGRESSA (O)S	ANÁLISE DO PROCESSO DE EDUCAÇÃO FAMILIAR.	QUEM SE OCUPA DO TRABALHO DOMÉSTICO?
A	Marcada por um pensamento machista	Minha mãe
C	Atualmente homens e mulheres têm direitos iguais, porém cabe a mulher a educação familiar	Eu
D	Na minha família para homens e mulheres foram praticamente iguais.	Minha mãe, eu e minha irmã
E	Ainda estar enraizada aos velhos tempos.	Eu e minha mãe.
F	Para os homens a manutenção da família, para as mulheres os cuidados da casa	Eu e minha filha
G	Existe essa diferenciação	Mãe, avô e eu
I	Eu e meu irmão fomos educados para uma sociedade moderna.	Minha mãe
J	Sempre tive uma liberdade maior que minhas irmãs.	O trabalho é compartilhado entre todos de casa
L	Ao longo dos tempos tem sido bastante diferenciada	Minha esposa, mas procuro colaborar
M	Por mais que se fale em direitos iguais a sociedade é muito machista.	Minha mãe

Fonte: Autoria própria (2013).

Portanto, de acordo com as respostas coletadas verificamos que: a educação de gênero começa no âmbito da família tendo em vista que as respostas analisadas têm a mesma direção: afazeres domésticos no seio familiar. Talvez, esta seja a maior barreira para a quebra deste paradigma. Pois, apenas um sujeito mencionou que “as pessoas do sexo masculino podem e devem realizar atividades domésticas sem perder a masculinidade”, uma vez que: “os sujeitos vão se construindo como masculinos ou femininos, arranjando e desarranjando seus lugares sociais, suas disposições, suas formas de ser e de estar no mundo”. Louro (2010, p. 28)

Na educação ateniense, segundo Aranha (2006), a educação era diferenciada entre meninos e meninas, começando aos 7 anos onde a criança do sexo feminino permanecia no gineceu, parte da casa onde estas se dedicavam as atividades domésticas. E os homens desligavam - se da

autoridade materna, em busca do saber, embora a ênfase fosse a atividade física, sendo estes levados à palestras, local onde se praticava lutas corporais.

Porém, esta característica de uma educação diferenciada entre mulheres e homens ainda é muito perceptível segundo os relatos das/os sujeitas/os abordadas para esta pesquisa, se traduzindo nos seguintes depoimentos:

Apesar dos tempos estarem “mudando” algumas situações ainda permanecem, ainda é notável a presença significativa do machismo na sociedade atual. No que diz respeito à educação feminina, mesmo conquistando outros espaços as mulheres ainda aprendem os afazeres domésticos e outras atividades fora de casa, enquanto os homens ainda mantêm a visão que só devem trabalhar fora de casa. (Aluna egressa “B”)

Atualmente homens e mulheres têm direitos iguais, porém cabe às mulheres o papel da educação familiar, sobrecarregando - as, porque além de dar conta do “trabalho formal” fora do domicílio, administra a casa nas “horas vagas” ocupando - se com serviços domésticos, arrumando filho para ir à escola, ensinando tarefas, dentre outros serviços que deveriam ser divididos entre os membros da família. (Aluna egressa “C”)

Sempre tive uma liberdade maior quanto homem, para realizar determinadas atividades que minhas irmãs. Apesar de ser o mais novo de 4 irmãos, quando meus pais se ausentam, sou o responsável pela casa e por minhas irmãs. (Aluno egresso “J”)

De acordo com os depoimentos acima, é possível afirmar que a educação de gênero, é um processo cultural onde aos poucos homens e mulheres vão internalizando algumas atitudes machistas ou de segregação, tendo em vista que muitas vezes estas passam despercebidas pela sociedade.

Assim é possível observar desde o início da vida social do indivíduo a divisão por sexo, por exemplo: em casa por meio das cores do enxoval, azul para meninos e rosa para meninas, na escola com as brincadeiras femininas e masculinas ou as imensas filas de meninos e meninas nos corredores das escolas como regra da instituição escolar, submetendo as crianças à aceitação desta política, como se fosse regra.

A educação escolar embora devesse educar para a cidadania e para a igualdade, tende a reproduzir valores e costumes dominantes da sociedade, na qual se expressam as discriminações, dentre elas as de gênero e de raça. (Vianna e Unbehaum apud Brasil, 2009, p.20)

Logo, este comportamento da educação escolar e familiar resulta em distanciamento das crianças de sexo oposto, pois foram educadas de maneira tão oposta que são realmente diferentes,

não encontrando uma forma satisfatória de ficarem juntas, se encontrando novamente depois da puberdade, quando o instinto sexual os lançara um nos braços do outro.

Sexo é uma palavra que faz referência as diferenças biológicas entre machos e fêmeas (...). ‘Gênero’, ao contrário, é um termo que remete à cultura: ele diz respeito à classificação social em masculino e feminino (...). Deve - se admitir a invariância do sexo tanto quanto se deve admitir a variabilidade do gênero. (Oakley apud Brasil, 2009, p.20)

Portanto, a relação de gênero na infância da - se aos poucos por meio da influência da sociedade adulta, onde não prepara o ser menino e menina para o respeito da diversidade, remetendo-os a uma conduta antagônica.

Na escola,... a própria expectativa sobre meninos e meninas é diferente... Espera - se que meninos baguncem e sejam inquietos, e há todo um estranhamento quando isto não ocorre; no caso das meninas, ao contrário, a passividade e a submissão são até mesmo premiadas. (Brasil, 2009, p.21)

Neste sentido, é quase inviável a equidade de gênero no ambiente escolar, tendo esta, práticas marcadas pela desigualdade.

Consolidar as questões de gênero nas políticas de educação é uma tarefa que exige uma reforma curricular, que possa ajudar a formar os professores sobre esta, dentre (...) todas as dimensões responsáveis pela construção das desigualdades, como elementos centrais de um projeto de superação de desigualdade sociais (...) (Vianna e Unbenhaum apud BrasiL, 2009, p.33)

Desta forma, buscando o respeito à diferença e a valorização das pessoas, tendo em vista que a criança ao nascer não traz consigo a indiferença ou o preconceito, valores estes que os aprisionam.

Quanto ao trabalho doméstico, constatamos que no geral, são as mulheres as responsáveis pela atividade doméstica, normalmente a mãe da família. Segundo Lima (2008), desde os primórdios que a educação da criança pequena e o trabalho doméstico são atribuições da mulher, no entanto, esta concepção ganhou força ao longo dos anos e vem adquirindo raízes em nossa sociedade, se firmando durante séculos. Tal concepção, não permitia ao homem qualquer manifestação de choro, assim como designava a mulher a cozinha como seu local de trabalho (o escritório da mulher).

Conforme Guerra (2004) apud Lima (2008, p.110), “a relação entre homens e mulheres têm sido marcada por muito preconceito”. No entanto sendo possível identificar o quanto esses preconceitos se fazem presente no dia a dia, a partir dos seguintes relatos.

De acordo com a minha experiência, é notável que os homens foram induzidos a processos educacionais que direcionassem o mais rápido possível ao mercado de trabalho como cursos de qualificação profissional. E já as mulheres, queriam algo mais como imediato curso superior, priorizando mais os estudos. (Aluna egressa “D”)

A nossa sociedade apesar do tempo e das mudanças que ocorreram e ocorrem podemos dizer que a educação familiar voltada para homens e mulheres ainda está enraizada aos velhos tempos. (Aluna egressa “E”)

Existe essa diferenciação, tendo em vista a sociedade cobrar da mulher alguns aspectos e do sexo masculino outros. E isso podemos constatar na escola, pois homens e mulheres são vistos como personagens que devem exercer papéis distintos. (Aluna egressa “G”)

Nos depoimentos mencionados, foi possível identificar marcas que dividem o mundo em dois universos: o feminino e o masculino, assim reforçando o preconceito entre os gêneros em função de uma construção social enraizada há séculos.

Nessa perspectiva, podemos dizer que a questão de gênero no seio familiar se constrói a partir do nascimento da criança que lentamente vem se modificando com o tempo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no exposto ao longo deste trabalho, identificamos algumas motivações que nortearam as mulheres desta pesquisa a ingressarem na Docência como, o interesse pela educação e o incentivo familiar. Quanto aos homens, cada um “a priori” tinha uma motivação específica como: a necessidade de ter um curso superior, a vontade de passar no vestibular, o interesse pela educação e a motivação familiar. Porém ao conhecerem o curso, o sentimento de prazer pela educação foi despertando, e destes apenas um concluiu o curso sem mudar o foco inicial. Nas entrelinhas, todas/os as/os participantes acreditam no trabalho docente, referindo a esta prática como algo gratificante, laboriosa e significativa.

Enfim, o desenvolvimento desse estudo representou uma oportunidade de crescimento para o nosso processo formativo, nos permitindo a refletir sobre as relações de gênero em diferentes situações. Portanto, esperamos contribuir com as discussões sobre as relações de gênero.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Jânio Jorge Vieira de. **Educação e gênero: homens no magistério primário de Teresina(PI): 1960 a 2000.** Teresina: 2003.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil.** – 3.ed.- São Paulo: Moderna, 2006.
- BELOTTI, Elena Gianini. **Educar para submissão.** tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, Vozes, 1983.
- BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, 1988. Disponível em: www2.camara.leg.br Acesso em: 15 mar. 2013.
- BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para Mulheres. **4º Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero: Redações e artigos científicos vencedores.** 4ª Ed. Brasília. 2009.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio Século XXI Escolar: O minidicionário da língua portuguesa.** 4ª Ed. rev. Ampliada. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GHIRALDELLI Jr, Paulo. **O que é pedagogia.** 6ª Ed. Editora brasiliense. São Paulo. 1991.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social-** 5.ed.- São Paulo: Atlas, 2007.
- LIMA, Carmen Lúcia de Sousa. **Fazeres de gênero e fazeres pedagógicos: como se entrecruzam na educação infantil.** Teresina: 2008.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós - estruturalista.** 11ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

ENSINO RELIGIOSO NA PARAÍBA: UMA INCURSÃO HISTÓRICA

Cleyton Carlos Silva de Vasconcelos¹⁸

Maria Gilliane de Oliveira¹⁹

RESUMO

O Ensino Religioso (ER) na Paraíba, especificamente na rede municipal de João Pessoa, reflete uma evolução complexa, moldada pelos contextos histórico, político e educacional. Ao longo da extensa trajetória do ER no Brasil, sua natureza variou entre catequese e ensino de religião, gerando debates acalorados em torno de sua regulamentação nos sistemas de ensino. Este estudo adota uma abordagem qualitativa, visando compreender os fenômenos e explorar o universo dos significados. A pesquisa se baseia em uma revisão bibliográfica, utilizando obras de autores clássicos e contemporâneos, artigos científicos e teses. Além disso, um levantamento documental de leis, decretos e medidas provisórias relacionadas ao ER complementa a análise. A implementação do ER não confessional na rede municipal de João Pessoa, Paraíba, é examinada com destaque. A pesquisa recorre a autores como Sérgio Junqueira, Maria José Holmes, Élcio Cecchetti e Robson Stigar, que contribuem significativamente para a discussão sobre o tema do ER. Documentos fundamentais, como Constituição da República Federativa do Brasil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Plano Nacional de Educação (PME), são analisados para embasar a compreensão do cenário legal normativo que envolve o ER. Este estudo representa um esforço em elucidar a dinâmica do ER não confessional, contextualizando-o historicamente e explorando sua inserção específica na rede municipal de João Pessoa.

Palavras-chave: ensino religioso; não confessional; João Pessoa.

1 INTRODUÇÃO

¹⁸ Mestrando em Ciências das Religiões (UFPB). E-mail: ccsvasconcelos@gmail.com

¹⁹ Mestranda em Letras (UFPB). E-mail: gillianeoliveirajp@outlook.com

A educação na Paraíba se destaca pelo papel das ordens religiosas na transmissão inicial do conhecimento e dos desafios enfrentados pelo sistema educacional na oferta de treinamento prático. Com uma educação marcada pelo elitismo e pela falta de acesso para as massas, a influência da educação privada e a institucionalização da educação foram peças chave no desenvolvimento cultural e educacional do Estado.

O ER e sua inserção, aplicação, acompanhamento e suas respectivas mudanças na educação paraibana desdobram-se de acordo com o contexto histórico, político e educacional de cada período. Diante disso, foi necessário analisar o percurso enfrentado pelo componente curricular durante o processo de efetivação de um ER não confessional. Sendo assim, parti do questionamento de como se deu a incursão histórica do ER na Paraíba? Desse modo, delinee um panorama histórico do ER no Estado da Paraíba até a criação e implantação do ER não confessional, como também procurei tratar do componente curricular em seu percurso histórico no estado da Paraíba com um enfoque considerável no município de João Pessoa, uma vez que este é o lócus da pesquisa.

Mediante as inquietações e colocações apresentadas, o presente estudo em seu objetivo geral apresentou como se deu o processo de inserção do ER não confessional na rede municipal de ensino de João Pessoa - PB. Além disso, de maneira mais específica, buscou resumir o processo de escolarização do ER não confessional no Brasil e descreveu como se deu a implementação do ER não confessional na rede municipal de ensino em João Pessoa – PB.

O estudo apresentou uma visão panorâmica da situação histórica do ER no Brasil, perpassando do colonialismo à redemocratização, assumindo como parâmetro o contexto de cada período. Retratou também o percurso do ER no estado da Paraíba com enfoque no município de João Pessoa, situando o ER no contexto educacional paraibano ao longo da história do próprio estado no Brasil, e descreveu a implementação não confessional do componente no município de João Pessoa. Propus trilhar tal caminho com a finalidade de subsidiar reflexões sobre a disciplina na história da educação paraibana para que a sua atual composição na legislação seja compreendida.

Foi Realizada uma pesquisa acerca do nosso tema no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), entre os anos de 2019 e 2023. Utilizei algumas combinações de palavras a partir do descritor ensino religioso na paraíba, história do ensino religioso na paraíba e foram encontrados 09 trabalhos de pós-graduação, sendo 05 dissertações e 04 teses. A busca teve por objetivo encontrar textos/trabalhos que de alguma

forma estivessem relacionados ao nosso objeto de estudo. Assim, dentre os trabalhos pesquisados destaco a *dissertação Ensino Religioso no currículo escolar: entre legislação e a perspectiva de professores de escola pública* (2020), de Alexandre Ricardo de Carvalho, que propôs estudar o processo de construção do Ensino Religioso no currículo das escolas públicas no Brasil no período de 1988 a 2018 sob a perspectiva dos professores que a lecionam.

Entretanto, nenhum dos trabalhos encontrados faz uma conexão entre o Ensino Religioso na Paraíba e a sua incursão histórica. Constatando a ausência da correlação feita com os respectivos assuntos, destacamos a autenticidade, originalidade e relevância do presente estudo.

2 ENTRE A “CRUZ” E A “COROA” - O ER NO PERÍODO COLONIAL

Na cerimônia de posse das terras americanas os estandartes portugueses se erguiam diante de uma cruz de madeira no local onde foi celebrado o primeiro ato oficial do Brasil, a primeira missa. Mais do que uma vocação cristã, a celebração asseverava a articulação entre o poder monárquico e o poder eclesiástico. A igreja e o Estado estavam interligados na conquista colonial. Esta aliança entre a “Cruz e a Coroa” na península Ibérica foi concretizada algumas décadas depois da chegada dos colonizadores na América pela instituição do Padroado²⁰.

Fica evidente que o projeto colonizador na história do Brasil está imbricado com a história do Catolicismo romano. O Ensino Religioso (ER) deste período, por sua vez, era apreendido como instrução religiosa com um caráter tendencioso que ambicionava a formação moral do cidadão. Nas palavras de Junqueira sobre o ER do período temos:

A educação foi implantada e ministrada sob os auspícios dos Jesuítas. O ensino da Religião é questão de cumprimento dos acordos estabelecidos entre a Igreja Católica e o Monarca de Portugal. As leis, decretos e instruções em geral põem em primeiro plano a evangelização dos gentios. O caráter disciplinador de toda Catequese concorre para a transmissão de uma cultura que visa à adesão ao catolicismo (Junqueira, 2013, p. 605).

A educação religiosa estava conectada ideologicamente ao Estado, privilegiando uma elite e sendo pensada com um ideal das classes dominantes, baseadas em seus valores e interesses.

²⁰ O padroado foi um instrumento jurídico onde o papado conferiu privilégios aos reinos ibéricos (Portugal e Espanha) após longas negociações com a Santa Sé. Estes privilégios que foram estendidos aos imperadores do Brasil, possibilitavam o domínio da coroa nos negócios religiosos e principalmente nas questões administrativas, jurídicas e financeiras.

Educacionalmente, este modelo pouco contribuiu para a formação de cidadãos em nosso país. Nas palavras de Junqueira:

O caminho pedagógico usado pelos jesuítas buscava trazer seguidores para o catolicismo. O “Ensino Religioso” caracterizava-se como “doutrinação”, promovendo as “aulas de catequese” aos nativos e negros “pagãos”. O enfoque central da sua proposta era promover uma “Verdade de Fé”, tendo um conhecimento vinculado à religião cristã (Junqueira, 2007, p, 13).

Durante o período colonial não teremos uma lei regulamentando o ER. O ensino escolar ou das disciplinas clássicas e o ER, serão a mesma coisa durante todo o período jesuítico. A partir do que poderíamos chamar de segunda fase do período colonial, que tem seu início no século XVIII e perdura até as primeiras décadas do século seguinte, nos deparamos com outro grande marco da educação confessional depois da expulsão dos Jesuítas, o absolutismo real²¹. Este, nas palavras de Figueiredo (1995, p. 20): “[...] dá origem à doutrina do ‘direito divino dos reis’, que favorece a formação da mentalidade do povo [...]”. Apesar de todas as iniciativas, esta laicização e modernização do ensino deixou um legado de desorganização e desarticulação diante de um processo de educação humanística que vinha sendo desenvolvido sob a influência dos Jesuítas.

3 ENTRE O “ELITISMO” E A “CONFESSIONALIDADE” – O ER NA MONARQUIA CONSTITUCIONAL

No início do século XIX, com a chegada da família real de Portugal em solo brasileiro, a educação dá um salto de qualidade, porém, permanece seu caráter elitista privilegiando apenas as classes dominantes. Enquanto à margem dos privilégios e benefícios permaneciam as classes populares, com um número cada vez maior de analfabetos.

Ainda que tenha ocorrido a reforma católica no Brasil, por volta de 1810 e a catequese guiada pelo Concílio de Trento tenha deixado de dar prioridade ao ensino da doutrina cristã, o ER apresenta ainda o modelo Catequético. Este modelo Catequético de ER era levado para dentro das escolas confessionais e públicas. Tal modelo apresentava uma cosmovisão unirreligiosa, como confirma Stigar (2016, p. 49): “Sua fonte eram os conteúdos doutrinários, o método era a doutrinação, o objetivo era a expansão da igreja, havia um grande risco de proselitismo e intolerância religiosa”.

²¹ Sistema político predominante na Europa na Idade Moderna (Séc. XVI ao Séc. XVIII). Esta monarquia irrompe com Luís XIV da França, conhecido como “Rei Sol”.

O respaldo da Igreja pelo poder estatal era fomentado pelo regime do Regalismo, que tornava o imperador a autoridade maior da Igreja Católica. Deste modo, Estado e Igreja católica formavam uma parceria inseparável. Inclusive, o caráter de oficialidade do Catolicismo foi garantido na primeira Constituição do país, de 1824, que previa no artigo 5º que: “A religião católica apostólica romana continuará a ser a religião do Império (Brasil, 1824, p. 1). Por mais que a Constituição acolhesse a religião católica, não a inseriu nas escolas. Mesmo diante de todo esforço para escolarizar a religião por intermédio de Decretos, apenas na década de 50 é que irrompe um movimento de disciplinarização do ER, devido às propensões da época de modernizar as instituições.

Durante este período foram lavrados alguns Decretos que nos ajudam a identificar este movimento de disciplinarização. Dentre os tais, gostaria de destacar o Decreto n.º 7.247 de 19 de abril de 1879, que estabelece uma reforma no ensino primário e secundário no município da Corte, e o superior em todo o Império. O referido Decreto no Artigo 4º diz:

Art. 4, § 1º. Os alumnos acatholicos não são obrigados a frequentar a aula de instrução religiosa que por isso deverá effectuar-se em dias determinados da semana e sempre antes ou depois das horas destinadas ao ensino das outras disciplinas (Brasil, 1879).

É importante notar que na medida que o Decreto consolida o processo de disciplinarização do ER seguindo a proposta adotada no Decreto de 1857, estabelece legislativamente, pela primeira vez, o direito dos acatólicos de não serem obrigados a frequentar estas aulas. Estabelecendo o que Junqueira (2013, p. 606), comentando a respeito deste período imperial, chamou de nascedouro da “[...] ideia do respeito à diversidade da população[...]”. Corroborando com o que Rui Barbosa proporia no seu projeto relativo à Constituição de não haver por parte do Estado, nas escolas mantidas por ele, uma crença imposta.

4 ENTRE O “LAICISMO” E A “LAICIDADE” – O ER NA AURORA REPUBLICANA

No ano em que ocorrem os festejos do centenário da Revolução Francesa, acontece a implantação da República no Brasil (1889). A inserção do Regime Republicano trouxe divergências de paradigmas políticos e educacionais. Segundo Holmes (2016), o ensino da religião seria contestado pelos positivistas, que por sua vez, o viam como um grande obstáculo para a completa separação entre Estado e Igreja e pelos reflexos que a Revolução francesa causaria na

educação, laicizando o ensino e imputando ao Estado uma educação moral racional, sem qualquer ingerência religiosa. Comentando a respeito do assunto em questão, Junqueira (2013) diz:

[...] as chamadas tendências secularizantes existentes no Império foram assumidas pelo novo regime, organizado a partir do ideário positivista, que, no campo da educação, é responsável pela defesa da escola leiga, gratuita, pública e obrigatória, rejeitando, portanto, a ideologia católica que exercia o monopólio do ensino de caráter elitista (Junqueira, 2013, p. 606).

Após a promulgação da primeira Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil em 1891, percebe-se que os dispositivos do Decreto publicado anteriormente foram incorporados nela. Dar-se início aqui aos debates a respeito do ER na escola e sua inserção na legislação brasileira.

No artigo 72 e parágrafo 6º da referida Constituição, traz a disposição a respeito da instrução pública que fosse “[...] leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos” (Brasil, 1891)”. Comentando sobre esta pauta nos diz Ceccetti e Santos (2016): “[...] no campo da educação, sob a égide do ensino laico, a questão da exclusão do ensino confessional das instituições estatais se tornou um dos temas mais polêmicos” (Cecchetti; Santos, 2016, p. 136).

O episcopado, por sua vez, reclamava o direito à continuidade da oferta do ER nas escolas públicas, pautado no histórico cristão-católico arraigado na cultura brasileira e em uma outra concepção de laicidade, que salvaguardava a separação entre os poderes, mas não tinha um caráter irreligioso. Todavia, o que se observa com clareza é que neste período em que há uma vigoração da República, o ER perde espaço e é abolido do ensino público.

Após a Revolução de 30 no governo provisório de Getúlio Vargas, importantes medidas e consequentes mudanças ocorreram no campo educacional e na relação entre a Igreja e o Estado, sobretudo, no que diz respeito ao ER na escola pública. A igreja estabeleceu uma forte pressão, tencionando recobrar o seu espaço, e o Estado com o governo de Getúlio Vargas, por sua vez, buscava o seu apoio. Em 30 de abril de 1931, o ER é reintroduzido de modo facultativo nos cursos primário, secundário e normal, por intermédio do Decreto nº 19.941 que em seu Artigo 1º traz a seguinte redação, “Fica facultado, nos estabelecimentos de instrução primária, secundária e normal, o ensino da religião (Brasil, 1931).

A próxima Carta Magna seria publicada na chamada Segunda República em 18 de setembro de 1946, fazendo poucas alusões à questão da educação religiosa, mas evidenciando a separação

entre Estado e Igreja, legitimando a viabilidade da liberdade religiosa, o seu caráter facultativo e a sua confessionalidade. No artigo 168º da referida Constituição, no inciso V, temos que:

O ensino religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, é de matrícula facultativa e será ministrado de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável (Brasil, 1946).

A Lei assegurava o ER enquanto disciplina na escola, mas não viabilizava garantias quanto a sua qualidade como nas demais disciplinas. Houve uma espécie de esvaziamento a respeito do que este componente curricular poderia promover. Concebe-se neste momento um ER vinculado ao termo latino “religare” (religar), com prismas teológicos e confessionais, com a finalidade de tornar as pessoas mais religiosas, vinculadas às doutrinas e crenças do Catolicismo Romano.

O desejo de liberdade característico da década de 60, levou as pessoas, individual e coletivamente, a lutarem por direitos civis e políticos. Contudo, após o golpe armado que depôs o então presidente constitucional João Goulart (1964), instaura-se no Brasil a ditadura militar (1964-1985). O Regime Militar vai de encontro aos princípios e ideais de liberdade, e assim freia e interrompe os avanços democráticos conquistados pela sociedade brasileira, revogando parte considerável da legislação, o que modifica a história educacional do Brasil.

As mudanças mais significativas se deram nas reformas que alteraram a legislação referente ao Ensino Superior em 1968 e o ensino de 1º e 2º graus em 1971 com a promulgação da Lei 5.692/71. Repetindo a Carta Magna de 1968 e sem revogar integralmente a LDB de 1961, temos no artigo 7º da Lei 5.692/71 a seguinte redação:

Art. 7º Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-Lei n. 369, de 12 de setembro de 1969.

Parágrafo único. O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais dos estabelecimentos oficiais de 1º e 2º graus (Brasil, 1971).

Com a inserção e conseqüente obrigatoriedade da disciplina de Educação Moral e Cívica no currículo escolar do 1º e 2º graus e a reinserção do ER nos horários regulares, deflagrava-se a promoção do civismo e do senso moral pautado em pressupostos religiosos que estavam por sua vez, em sintonia com os interesses dos militares. Esta configuração segundo Oliveira et al. (2007), desencadeou no contexto escolar o surgimento de um ER ecumênico, possibilitando a integração das tradições cristãs.

5 EM BUSCA DE REDEFINIÇÃO E IDENTIDADE - O ER NA REDEMOCRATIZAÇÃO

Ao longo da década de 80, com o término do Regime Militar e em virtude da crise cultural que se instaura, a população reclama seus direitos de cidadania nas ruas e nas Escolas intensificam-se os processos de ruptura. Neste contexto de possibilidades e incertezas, os professores fomentaram importantes debates, objetivando repensar a concepção do ER com uma identidade própria, redefinindo-o pedagogicamente na escola.

O processo Constituinte iniciado em 1985 culminou com a promulgação da Constituição Federal em 5 de outubro de 1988. Nesse período, houve uma grande mobilização nacional, liderada por educadores para garantir a inclusão do ER no processo decisório da Constituição. Segundo Junqueira, “A emenda constitucional para o ensino religioso foi a segunda maior emenda popular que deu entrada na Assembleia Constitucional, pois obteve 78 mil assinaturas” (Junqueira, 2013, p. 607).

Após a promulgação da nova Constituição, foi sancionada após muitos embates, pelo então Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, a Lei 9.394 em 20 de dezembro de 1996, intitulada também de “Lei Darcy Ribeiro”. A referida Lei no seu artigo 33 contém a seguinte redação:

Art. 33. O ensino religioso, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, sendo oferecido, sem ônus para os cofres públicos, de acordo com as preferências manifestadas pelos alunos ou por seus responsáveis, em caráter:

I - Confessional, de acordo com a opção religiosa do aluno ou do seu responsável, ministrado por professores ou orientadores religiosos preparados e credenciados pelas respectivas igrejas ou entidades religiosas; ou

II - Interconfessional, resultante de acordo entre as diversas entidades religiosas, que se responsabilizarão pela elaboração do respectivo programa (Brasil, 1996).

A introdução do ER na conjuntura nacional da educação, que por sua vez, intencionava solidarizar as relações de saber, colaborando com a concepção e a transformação da realidade social que a sociedade brasileira começava a integrar, foi completamente frustrada com essa redação final da LDB 9.394/96, a qual reflete muitas ambiguidades. As colaborações do Conselho Nacional de Igrejas Cristãs (CONIC), da Associação de Educação Cristã (AEC) e do FONAPER, instalado em 1995, com o objetivo de discutir a finalidade e a natureza desse componente curricular, foi de extrema importância para que se percebesse a necessidade de rediscutir e reelaborar a proposição

sobre o ER na legislação de Educação. Deste modo, em 22 de julho de 1997 foi promulgada a Lei 9.475 que dá nova redação ao artigo 33 da Lei 9.394/96.

Essa modificação na legislação configurou-se fundamentalmente como um marco na trajetória do ER. Um passo significativo foi dado para a composição de sua identidade pedagógica, estabelecendo o que Oliveira et al. (2007, p. 56) chamou de “[...] um caminho para orientar o perfil do componente curricular e a habilitação do corpo docente [...]”.

Com a atual redação do Art. 33 da LDB observou-se algumas mudanças, entre as quais destacamos: A remoção da confessionalidade e interconfessionalidade dos modelos de ER; a coibição ao proselitismo religioso enquanto prática; e a incumbência aos sistemas de ensino a respeito das normas para a habilitação dos professores de ER e ao estabelecimento dos conteúdos do componente curricular após ouvir entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas.

O último sexênio tem sido de extrema importância para o ER no cenário da educação nacional, a começar pela completa homologação e publicação da BNCC em dezembro de 2018, depois de um longo caminho percorrido desde 2015 com a constituição de um Plano de Ação amparado pela legislação e conduzido pelo MEC de forma colaborativa e democrática. Após um processo de inserções e remoções da disciplina nas várias versões do documento, o ER é reintroduzido na versão final da BNCC.

Em 2018, outro fato que merece destaque, como marco na história das graduações e do ER, são as primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os cursos de licenciatura em Ciências da Religião, publicadas pelo Parecer nº 12/2018 e pela Resolução nº 05/2018 do CNE. Esta mudança de concepção do ER e da profissionalização do seu docente, torna a Ciência da Religião referência para o professor da disciplina, presume uma formação epistemológica e pedagógica sólida nos saberes e habilidades da área, e requer do professor do componente curricular uma perspectiva inter-religiosa e intercultural no exercício da docência.

6 O ER NA PARAÍBA: UM OLHAR SOBRE JOÃO PESSOA

Na conjuntura paraibana, assim como nos demais estados do Brasil, o Ensino de Religião (ensino confessional) transitou por diversas formas de viabilização e diferentes expressões

conforme o contexto histórico, político e educacional de cada época. Segundo Alves (2012), na Paraíba deu-se início o ensino de religião no século XIX em razão da diocese da Paraíba.

A história do ensino de religião na Paraíba iniciou-se com a criação da diocese da Paraíba em 1892, como parte integrante do movimento de romanização da Igreja Católica desencadeada a partir da laicização do Estado advinda com a Proclamação da República (Alves, 2012, p.42).

Desse modo, no Estado da Paraíba o ensino de religião foi iniciado com a criação do Colégio Diocesano, atual Pio X em 1892, cujo objetivo era a educação dos rapazes. Enquanto o Colégio Nossa Senhora das Neves, fundado no mesmo ano, foi criado com o objetivo de cuidar da formação das moças. Agregado ao ensino das ciências, ao currículo desses colégios foi inserido o ensino da religião católica.

De acordo com Alves (2012), este modelo catequético na Paraíba se manteve até a década de oitenta (80) do século passado. Devido a elaboração da Resolução nº 194/84 o proselitismo do ensino de religião deveria dar lugar as aulas de Ensino Religioso.

Foi no ano de 1994 que a Paraíba introduziu o ER em sua matriz curricular por intermédio da Secretaria Estadual da Educação (SEE). Comentando sobre a trajetória do ER na Paraíba, Silva (2009) registra que:

[...] por uma iniciativa conjunta, primeiro da Arquidiocese da Paraíba mais a Secretaria Estadual da Educação, a disciplina começou a organizar-se. Foi criada uma CEER. Naquele ano o Conselho Estadual de Educação baixou a Resolução nº119/94, normatizando a disciplina e neste documento regulamentava a formação de uma Comissão de Ensino Religioso[...] (Silva, 2009, p.59).

A atuação dessa Comissão somada aos encontros que sistematizaram trabalhos e provocaram reuniões com gestores regionais e escolares promovendo a capacitação de professores, possibilitou que em 1996 o componente curricular fosse implantado na rede estadual em todas as escolas de 5ª a 8ª séries (atuais 6º a 9º anos).

No ano de 2018, em decorrência da homologação da BNCC (Brasil, 2017a), pelo Ministério da Educação (MEC), desencadeou-se uma série de iniciativas dos entes federados no que diz respeito ao pacto de colaboração entre estados, municípios e o Distrito Federal, para a elaboração de currículos em uma perspectiva territorial. Disso resultou a Proposta Curricular da Paraíba (PCPB).

No que diz respeito a rede de ensino em João Pessoa, salientamos que foi em razão de um seminário apresentado pela professora Maria Inês Carniato²² no I Colóquio Municipal de Educação (COMED), com uma carga horária de oito horas que o ER foi implantado oficialmente nas escolas da rede pública municipal, em fevereiro de 2006. Inúmeras oficinas foram ofertadas através da Formação Continuada realizada por intermédio de uma parceria entre as Editoras Paulinas e a SEDEC, no período dos anos de 2006 e 2007. De acordo com Holmes (2016), a coleção de livros de Ensino Religioso do Fundamental I e II, da autoria de Maria Inês Carniato, publicada pela Editora Paulinas, foi escolhida para compor o material didático dos professores de ER.

A princípio a introdução do ER na rede municipal se deu no Fundamental II, perfazendo sessenta e cinco escolas (65) e mais adiante foi ofertada também ao Fundamental I. No presente momento, a rede municipal em João Pessoa comporta um total de cem (100) escolas e o ER é ofertado em todas elas. Vale ressaltar que este processo de implantação do ER na rede municipal de João Pessoa, passa efetivamente pela profa. e militante do ER, Maria José Torres Holmes²³, que de forma direta e atuante participou de todo o processo de articulação e posterior inserção do ER na rede municipal de João Pessoa.

No ano de 2012 o Conselho Municipal de Educação de João Pessoa (CME), no uso de suas atribuições legais e de conformidade com o disposto no Art. 210 da Constituição Federal, no inciso 10 da Lei 9.394 de 1996, e considerando o Art. 33 da mesma lei, alterado pela Lei 9.475 de 1997, pareceres 05/97, 12/97 e 97/99 do CNE e do inciso VI da Lei Orgânica do Município de João Pessoa, por intermédio da Resolução 026/2012 ratificou a implementação do ER enquanto componente curricular no município de João Pessoa, sendo todas as escolas do município compelidas a ofertar o componente curricular a partir de 08 de janeiro de 2013.

Atualmente, após algumas reuniões realizadas pelo CME de João Pessoa, foram propostas algumas modificações a resolução 026/2012. A implementação destas propostas deu origem a uma

²² Autora da Coleção de Ensino Religioso Fundamental, indicada ao MEC como referencial em relação aos PCNER (Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Religioso) pelo FONAPER.

²³ Doutoranda em Ciências das Religiões 2019.2. Mestrado (2010) e Especialização em Ciências das Religiões pela Universidade Federal da Paraíba/UFPB (2006) na defesa de trabalhos na área de Ensino Religioso. Atuou como Professora da Rede Pública Estadual 29 anos, como professora polivalente, sendo que destes 12 anos como professora de Ensino Religioso da Educação Infantil; Ensino Fundamental e EJA - Secretaria de Educação e Cultura da Paraíba (SEC). Atuou na Secretaria de Educação e Cultura de João Pessoa-PB (SEDEC) como Assessora Pedagógica, Coordenadora de Polo e do Ensino Religioso - 2003-2013.

nova redação a resolução, atualizando-a. Este novo texto foi homologado pelo atual Prefeito de João Pessoa, Cícero Lucena em 2022.

Um ponto não menos importante a ser ressaltado neste processo foi a colaboração do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba (CE-UFPB) que a convite da SEDEC assumiu a formação continuada dos professores de Ensino Religioso em 2008. Ao longo dos anos esta relação tem cada vez mais se intensificado a ponto de em 2016 a Diretoria de Gestão Curricular (DGC/SEDEC) em parceria com o Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões (PPGCR), acordarem ofertar a Formação Permanente de Professores de ER (FPPER) como Projeto de Extensão.

Esta aproximação com a UFPB possibilitou por um lado o conhecimento plural das religiões, desarraigando o proselitismo, e por outro, oportunizou o município de formar os seus docentes na medida que o (PPGCR) organizou gradativamente a Especialização em 2005, implementou o Mestrado em 2007 e o (CE-UFPB) passou a ofertar em 2008 o Curso de licenciatura/bacharelado em Ciências das Religiões.

7 CONCLUSÃO

Diante do que foi exposto, percebe-se que o ER esteve entremeadado em um cenário de grandes litígios, imbricado em um contexto de impetuosas disputas políticas. Ora o ER foi proposto de forma tendenciosa, cumprindo uma agenda de acordos, ora foi proposto como elemento de negociação entre a Igreja Católica e o Estado brasileiro. Contudo, foi nesse contexto de possibilidades e incertezas que importantes debates foram fomentados objetivando repensar a concepção do ER com uma identidade própria, redefinindo-o pedagogicamente na escola. A sua introdução na conjuntura nacional da educação, o status de área de conhecimento atribuído ao componente curricular e a posteriori a definição das Ciências da Religião como ciência de referência para o ER, o lugar de autonomia legado a área, a sua introdução na versão final da BNCC e as primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os cursos de licenciatura em Ciências da Religião, outorgaram uma mudança de concepção a respeito do ER e da profissionalização do seu docente no Brasil.

Atualmente, o Ensino Religioso na Paraíba tem sido ministrado de acordo com a legislação federal, com a participação de professores de diversas religiões, que por sua vez, tem contribuído

de forma sensível quanto à diversidade cultural religiosa, o respeito dessas diferenças, de forma multicultural e interdisciplinar, focando a bagagem cultural do aluno e promovendo situações de aprendizagem que utilizam uma metodologia dialógica, inovadora e crítica. Por mais que o mesmo continue a ser um tema controverso, com opiniões divergentes sobre sua inclusão no currículo escolar e sua forma de ensino, porém, a disciplina tem sido uma oportunidade para os alunos conhecerem diferentes culturas e religiões, desenvolverem o respeito e a tolerância, e refletirem sobre seus próprios valores e crenças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Rosilene Avelino. **A história do ensino religioso no estado da Paraíba: mudanças e implicações: 1984-2004.** Dissertação (Mestrado em Ciências das Religiões) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

BRASIL. **Constituição política do Imperio do Brazil, outorgada em 25 de março de 1824.** Manda observar a Constituição Política do Imperio, offerecida e jurada por Sua Magestade o Imperador. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acesso em: 20 nov. 2023.

_____. **Decreto n.º 2.006, de 24 de outubro de 1857.** Approva o Regulamento para os collegios publicos de instrucção secundaria do Municipio da Côrte. In *Coleção de Leis do Império do Brasil - 1857* (Vol. 1, pt II, p. 384). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-2006-24-outubro-1857-558097-norma-pe.html>. Acesso em: 19 nov. 2023.

_____. **Decreto n.º 7.247, de 19 de abril de 1879.** Reforma o ensino primario e secundario no município da Côrte e o superior em todo o Imperio. In *Coleção de Leis do Império do Brasil – 1879* (Vol. 1, pt. II, p. 196). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>. Acesso em: 20 nov. 2023.

_____. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1891.** Rio de Janeiro: Diário Oficial da União: 24 fev. 1891. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm. Acesso em: 20 nov. 2023.

_____. **Decreto n.º 19.941, de 30 de abril de 1931.** Dispõe sobre a instrução religiosa nos cursos primário, secundário e normal. Rio de Janeiro: Diário Oficial da União, seção 1, 6 mai. 1931, p. 7191. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19941-30-abril-1931-518529-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 20 nov. 2023.

_____. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1946.** Rio de Janeiro: Diário Oficial da União, 18 set. 1946. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm. Acesso em: 21 nov. 2023.

_____. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa as diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm. Acesso em: 21 nov. 2023.

_____. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 21 nov. 2023.

_____. **Lei 9.475, de 22 de julho de 1997**. Dá nova redação ao art. 33 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1997/lei-9475-22-julho-1997-365391-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 21 nov. 2023.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2023.

_____. **Parecer nº 12, de 02 de outubro de 2018**. Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de licenciatura em Ciências da Religião. Brasília: Senado Federal, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=99971-pcp012-18&category_slug=outubro-2018-pdf-1&Itemid=30192. Acesso em: 21 nov. 2023.

CECCHETTI, Elcio; SANTOS, Ademir Valdir dos. O Ensino Religioso na escola brasileira: alianças e disputas históricas. **Acta Scientiarum, Education**, Maringá, v. 38, n.2 p. 131-141, Apr-June, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/26790>. Acesso em: 20 nov. 2023.

FIQUEIREDO, Anísia de Paulo. **Ensino Religioso: Tendências, Conquistas, Perspectivas**. Petrópolis RJ: Vozes, 1995. Coleção Ensino Religioso Escolar. Série Fundamentos.

HOLMES, Maria José Torres. **Ensino Religioso: esperanças e desafios – reflexões da práxis do cotidiano escolar**. Florianópolis: Saberes em Diálogo, 2016.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; CORRÊA, Rosa Lydia Teixeira; HOLANDA, Ângela Maria Ribeiro. **Ensino Religioso: aspectos legal e curricular**. 1ª ed. São Paulo: Paulinas, 2007.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. **Compêndio de Ciência da Religião**. In PASSOS, João Décio e USARSKI, Frank. (Org.). São Paulo: Paulinas: Paulus, 2013.

OLIVEIRA, Lilian Blanck de. [et al]. **Ensino Religioso: no Ensino Fundamental**. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Gracileide Alves da. **O Ensino Religioso na Paraíba: Desafios na formação docente e no contexto educacional**. Dissertação (Mestrado em Ciências das Religiões) – Universidade

Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009.

STIGAR, Robson. As diversas concepções de ensino religioso no Brasil. **Revista Kerygma**. São Paulo, SP, V.12, n 2, p. 41-72. 2016. Disponível em: <https://revistas.unasp.edu.br/kerygma/article/view/855>. Acesso em: 25 nov. 2023.



978-65-00-87253-8



CONTATOS EDIÇÕES