

LINGUAGEM, ENSINO & INTERDISCIPLINARIDADE

Organizadoras
Rosilene Felix Mamedes
Maria de Fátima Almeida



EDITORA
SAL DA TERRA

ISBN: 978-65-5886-159-1



978-65-5886-159-1

R264l Mamedes, Rosilene Felix.

Linguagem, ensino & interdisciplinaridade /
Rosilene Felix Mamedes, Maria de Fátima Almeida
(Organizadores) – João Pessoa : Sal da Terra, 2022.

Livro digital

ISBN 978-65-5886-159-1

1. Educação. 2. Linguagem. 3. Ensino. I. Almeida,
Maria de Fátima. I. Título.

CDU: 37.018.

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

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 2022 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

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: DISCUSSÕES SOBRE AQUISIÇÃO DA LEITURA, DA ESCRITA E DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO	5
LEITURA LITERÁRIA EM SALA DE AULA: PRÁTICA COM O LIVRO MENINA BONITA DO LAÇO DE FITA	17
DIRETÓRIO DO ÍNDIO: A LEI DA LIBERDADE E O TRABALHO ESCRAVO DOS NATIVOS BRASILEIROS	28
PATOLOGIZAÇÃO DO CORPO TRANS E DISCURSO RELIGIOSO: entre a violência e inclusão religiosa	43
INTERDISCIPLINARIDADE DA ESCUTA PSICANALÍTICA E RELIGIOSA	49
GÊNESE DA SUPERVISÃO EDUCACIONAL E SUA EVOLUÇÃO AO LONGO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL.....	63
A ATUAÇÃO DO SUPERVISOR ESCOLAR E SUAS RESSIGNIFICAÇÕES	71
GÊNERO: O OLHAR DE CINCO PROFESSORAS DO ENSINO FUNDAMENTAL	85
COMPÓSITOS DE GESSO COM RESÍDUOS DE POLIESTIRENO EXPANDIDO (EPS) E ADITIVO DE SISAL PARA PROTEÇÃO TÉRMICA	97
EVASÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, NO CAMPO: Fatores que contribuem, direto ou indiretamente, para evasão na EJA	116
O GÊNERO DEBATE REGRADO COMO ESTRATÉGIA PARA O ENSINO DA ARGUMENTAÇÃO	128
SEXUALIZAÇÃO PRECOCE: erotização infantil e corroboram para um despertar precoce	145
A MÚSICA COMO UM RECURSO DIDÁTICO PRIVILEGIADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	155
A IMPORTÂNCIA DO OLHAR PSICOPEDAGÓGICO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	167
O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA – PNAIC E O FORTALECIMENTO DA AÇÃO ALFABETIZADORA.....	178
O OLHAR MEMORIALISTA E REGIONALISTA NA OBRA <i>MENINO DE ENGENHO</i>	184
O PAPEL DO SUPERVISOR/COORDENADOR COMO UM COOPERADOR PARA O SUCESSO DA COMUNIDADE ESCOLAR	193
O PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DAS PROFESSORAS DE CRECHE..	198

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: DISCUSSÕES SOBRE AQUISIÇÃO DA LEITURA, DA ESCRITA E DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO

Maria de Fátima Cardial Rabelo

Aldenice Auxiliadora de Oliveira

Rosilene Felix Mamedes

RESUMO

O presente artigo propõe uma revisão bibliográfica acerca da compreensão dos processos de alfabetização e letramento, tratando da origem, conceitos e especificidades de cada um desses processos educacionais. Procura também diferenciá-los para que essas especificidades possam ser compreendidas com clareza, ressaltando que são processos diferentes, porém, que devem ser trabalhados juntos, um contemplando o outro, para que se obtenha sucesso na formação inicial dos alunos do ensino fundamental. Discute ainda os paradigmas para tais processos no contexto pós-pandêmico com o retorno das aulas presenciais. Em seguida, a discussão inicial se detém aos conceitos de Alfabetização e Letramento Científico, com ênfase em como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aborda e conceitua tais elementos. Debate, por fim, como o ensino da ciência na sala de aula regular pode contribuir com o processo de alfabetização e letramento em si, contribuindo para a recomposição de aprendizagem defasada no período de ensino remoto, englobando aí também a Alfabetização e Letramento Científico. Servem de fundamentação bibliográfica para este trabalho: Marcuschi (2011), Kleiman (2007; 2008), Libâneo (2012), Nascimento (2018), dentre outros.

1 INTRODUÇÃO

A pandemia da COVID19, e o conseqüente isolamento social que impôs aulas remotas para o ensino fundamental, agravaram problemas já existentes no processo de ensino e aprendizagem brasileiro, especialmente nas escolas públicas. Ainda são escassos os estudos que afirmam o impacto das aulas remotas, e a pandemia como um todo, na aprendizagem nas escolas públicas brasileiras. Mas já existem indícios de que a defasagem foi significativa. Em avaliação diagnóstica realizada pelo Governo do Estado do Ceará, por exemplo, o aluno retornou da pandemia com um déficit educacional preocupante (CEARÁ, 2022).

Neste contexto, o presente artigo se dedica a fazer revisão bibliográfica acerca dos processos de alfabetização e letramento, conceituando, relacionando e procurando entender quais são os principais desafios nestas áreas para as escolas públicas de ensino fundamental no pós-pandemia.

O termo Alfabetização, segundo Soares (2018), etimologicamente, significa: levar à aquisição do alfabeto, ou seja, ensinar a ler e a escrever. Assim, a especificidade da Alfabetização é a aquisição do código alfabético e ortográfico, através do desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita. Muito se tem escrito, discutido e relativizado sobre o conceito de alfabetização. Interpretações equivocadas de certas teorias sobre alfabetização têm causado problemas no aspecto instrumental da aquisição da leitura e da escrita. Além disso, existe o grave e histórico problema da qualidade das escolas públicas brasileiras, e do ensino lá ofertado. Todos esses aspectos, acrescidos da situação de vulnerabilidade que acomete boa parte do público atendido por essas unidades escolares, foram agravados pelo contexto de isolamento social advindo da pandemia.

Já o termo letramento, dentro do contexto da aquisição da leitura e escrita, é uma palavra de uso mais recente, e significa o processo de relação das pessoas com a cultura escrita. Para Marcuschi (2001), “é um processo de aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita em contextos informais e para usos utilitários”. Assim, não é correto dizer que uma pessoa é iletrada, pois todas as pessoas estão em contato com o mundo escrito. Mas, se reconhece que existem diferentes níveis de letramento, que podem variar conforme a realidade cultural. Este termo ganha espaço a partir da constatação de uma problemática na educação, pois através de pesquisas, avaliações e análises realizadas, chegou-se à conclusão de que nem sempre o ato de ler e escrever garante que o indivíduo compreenda o que lê e o que escreve. Entretanto, se reconhece que muito mais que isso, o letramento corresponde realizar uma leitura crítica da realidade, respondendo satisfatoriamente às demandas sociais.

Os processos de alfabetização e letramento necessitam ser melhor entendidos em si, e a situação se agrava mais ainda quando se fala em Alfabetização Científica (AC) e o Letramento Científico (LC) são conceitos que se relacionam a formação do cidadão, no que trata da compreensão e uso da ciência e da tecnologia na sociedade. Existem discordâncias conceituais sobre o assunto, falta de investimento no campo da ciência e tecnologia, e, falando especificamente da sala de aula, a defasagem de ensino que dificulta o trabalho científico, muitas vezes pelo simples fato de que o aluno tem dificuldade na leitura e interpretação de texto.

Nessa perspectiva, este artigo investiga, a partir de revisão bibliográfica, como a escola como um todo, todas as disciplinas, inclusive a disciplina de ciências, pode se comprometer para contribuir na recomposição de aprendizagem dos alunos das escolas públicas de ensino fundamental II. O artigo faz um recorte específico no ensino de ciências, e procura discutir como esta disciplina pode contribuir para o processo de alfabetização e letramento quando necessário, ao mesmo tempo em que trabalha os conteúdos programáticos previstos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), bem como as Diretrizes Curriculares (DCRC) a qual traz uma abordagem mais regionalizada, ao mesmo tempo que estes documentos norteadores contribuem também para a alfabetização e letramento científico.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 DEFINIÇÕES, SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS ENTRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

A alfabetização e o letramento são conceitos distintos, porém se integram para ascender o processo de aprendizagem da criança ou adulto de forma mais ampla, em que alfabetizar letrando significa decodificar e codificar a língua escrita, mas introduzir a compreensão real da palavra no contexto social.

O presente artigo tem por objetivo instigar a discussão teórica sobre essas duas vertentes “Alfabetização e Letramento”, trazendo no bojo das reflexões algumas considerações, a partir do delineamento desses dois conceitos e suas diversidades.

A partir dos autores estudados é possível perceber que o conceito mais utilizado para definir o que é alfabetização é que se trata de um processo da aprendizagem inicial da leitura e escrita, ou seja, alfabetizada é quem é capaz de ler e escrever, ou, domina as habilidades básicas do uso da leitura e escrita.

O termo Alfabetização, segundo Soares (2018), etimologicamente, significa: levar à aquisição do alfabeto, ou seja, ensinar a ler e a escrever. Assim, a especificidade da Alfabetização é a aquisição do código alfabético e ortográfico, através do desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita.

Na história do Brasil, a alfabetização ganha força, principalmente, após a Proclamação da República, com a institucionalização da escola e com o intuito de tornar as novas gerações aptas à nova ordem política e social. A escolarização, mais especificamente a alfabetização, se tornou instrumento de aquisição de conhecimento, de progresso e modernização do país. (MORTATTI, 2006).

Com o passar do tempo muito se desenvolveu no campo da alfabetização, surgiram conceitos, teorias, metodologias etc. Porém, mesmo com toda evolução, o Brasil e outros países não desenvolvidos, ainda enfrentam um problema de muita relevância: a qualidade da educação básica, especialmente, a dos anos iniciais do ensino fundamental. São evidências dessa baixa qualidade os índices de fracasso, reprovação e evasão escolar, que nunca deixaram de se perpetuar nestas sociedades.

Este problema tão concreto, historicamente, já foi muito abordado. Artigos acadêmicos tentaram indicar possíveis causas desta baixa qualidade, colocando a “culpa”, às vezes, no método utilizado, no aluno que apresenta muitas dificuldades, na má formação do professor, nas condições sociais desfavoráveis ou, ainda, em outras causas diversas. Enfim, foram muitas as tentativas de superação, embora, nenhuma apresentasse grande êxito (MORTATTI, 2006).

Com certeza, esses estudos foram de muita valia, pois todos os fatores citados caracterizam a qualidade da educação, logo, a escola não somente influencia a sociedade, mas também é por ela influenciada, ou seja, este conjunto de possíveis causas que estão dentro e no entorno da escola, realmente, afetam o ensino-aprendizagem. Há algumas décadas, a principal causa que apontava para a baixa qualidade da alfabetização era o ensino fundamentado na Pedagogia Tradicional.

Atualmente, entre outros fatores que envolvem um bom ensino-aprendizagem, as principais causas estão ligadas à perda da especificidade da alfabetização, devido à compreensão equivocada de novas perspectivas teóricas e suas metodologias, que foram surgindo em contraposição ao tradicional, e a grande abrangência que se tem dado ao termo alfabetização.

Concordando, com Soares (2018), em seu artigo Letramento e Alfabetização: as muitas facetas, a expansão do significado de alfabetização em direção ao conceito de letramento, levou à perda de sua especificidade.

No Brasil a discussão do letramento surge sempre enraizada no conceito de alfabetização, o que tem levado, apesar da diferenciação sempre proposta na produção acadêmica, a uma inadequada e inconveniente fusão dos dois processos, com prevalência do conceito de letramento, o que tem conduzido a um certo apagamento da alfabetização que, talvez com algum exagero, denomino desinvenção da alfabetização (SOARES, 2018, p.8)

Essa fusão dos dois processos, que leva à chamada “desinvenção da alfabetização”, aliada à interpretação equivocada das novas perspectivas teóricas acarretou na prática a negação de qualquer atividade que visasse à aquisição do sistema alfabético e ortográfico, como o ensino das relações entre letras e sons, o desenvolvimento da consciência fonológica e o reconhecimento das partes menores das palavras, como as sílabas, pois eram vistos como tradicionais.

Passou-se a acreditar que o aluno aprenderia o sistema simplesmente pelo contato com a cultura letrada, como se ele pudesse aprender sozinho o código, sem ensino explícito e sistemático.

Atualmente, se reconhece a importância de se usar algumas práticas da escola tradicional, que são entendidas como as facetas da alfabetização segundo Soares, assim como os equívocos de compreensão do construtivismo foram percebidos e ajustados e muitos aspectos da escola nova tidos como essenciais.

Com tudo isso, não se pode negar uma prática ou outra, só por ela estar fundamentada em uma ou em outra concepção, mas, sim, avaliar quais são as suas contribuições e se convêm serem utilizadas para um processo de alfabetização significativa.

Dermeval Saviani, em seu livro Escola e Democracia (2008), apresenta que aspectos da escola tradicional são importantes para a educação. Com a teoria da curvatura da vara, ele mostra que para a educação ter mais qualidade, a “vara” deve permanecer reta, e não curvada para a teoria nova, nem para a teoria tradicional, mas sim, alinhada.

O autor ainda argumenta que uma pedagogia comprometida com a qualidade educacional e voltada para a transformação social, deve incorporar aspectos positivos e relevantes da pedagogia tradicional e da pedagogia nova, de modo que o ponto de partida seja a prática social sincrética e o de chegada uma prática social transformada.

Assim, se faz necessário resgatar a significação verdadeira da alfabetização e delinear corretamente o conceito de letramento, de forma que eles não se fundam e nem se confundam, apesar de, como já foi dito, necessitem acontecer de maneira inter-relacionada.

Com uma prática educativa que faça uma aliança entre alfabetização e letramento, sem perder a especificidade de cada um dos processos, sempre fazendo relação entre conteúdo e prática e que, fundamentalmente, tenha por objetivo a melhor formação do aluno.

Ao se tratar de letramento, o conceito é de uso ainda recente e significa o processo de relação das pessoas com a cultura escrita. Assim, não é correto dizer que uma pessoa é iletrada, pois todas as pessoas estão em contato com o mundo escrito (SOARES, 2018).

Mas, se reconhece que existem diferentes níveis de letramento, que podem variar conforme a realidade cultural. Este termo ganha espaço a partir da constatação de uma problemática na educação, pois através de pesquisas, avaliações e análises realizadas, chegou-se à conclusão de que nem sempre o ato de ler e escrever garante que o indivíduo compreenda o que lê e o que escreve.

Entretanto, se reconhece que muito mais que isso, é realizar uma leitura crítica da realidade, respondendo satisfatoriamente as demandas sociais. Para exemplificar essa situação no país, destaca-se Salla (2011), que traz o resultado da prova de leitura do PISA de 2009, no qual metade dos avaliados obtiveram no máximo nota de proficiência.

Fica claro que o problema destacado neste resultado não é apenas o da alfabetização, no que diz respeito ao ler e escrever, mas a questão aparece quando se exige interpretação e raciocínio, ou seja, há uma ausência de letramento na alfabetização das pessoas. Deve-se cuidar para não privilegiar um ou outro processo (alfabetização/letramento) e entender que eles são processos diferentes, mas, indissociáveis e simultâneos. Assim, como descreve Soares (2018, p.11):

Entretanto, o que lamentavelmente parece estar ocorrendo atualmente é que a percepção que se começa a ter, de que, se as crianças estão sendo, de certa forma, letradas na escola, não estão sendo alfabetizadas, parece estar conduzindo à solução de um retorno à alfabetização como processo autônomo, independente do letramento e anterior a ele (soares, 2018, p.11).

Analisando dialeticamente a evolução humana, fica explícito que o homem antes mesmo de aprender a escrita, apreende o mundo a sua volta e faz a leitura crítica desse imenso mundo material.

Por isso, é incorreto dizer que uma pessoa é iletrada, mesmo que ela ainda não seja alfabetizada, pois ela desde o princípio da vida reflete sobre as coisas. O letramento está intimamente ligado às práticas sociais, exigindo do indivíduo, uma visão do contexto social em que vive. Isso faz

da alfabetização uma prática centrada mais na individualidade de cada um e do letramento uma prática mais ampla e social.

Nesse sentido, destacamos o papel do professor dentro desse processo. Este profissional deve acreditar e promover a construção de pensamento crítico em si próprio e em seus alunos. Assim, o letramento se torna uma forma de entender a si e aos outros, desenvolvendo a capacidade de questionar com fundamento e discernimento, intervindo no mundo e combatendo situações de opressão. (FREIRE, 1996).

Uma aliança entre Alfabetização e Letramento Defendida a especificidade de cada conceito, tem-se agora o objetivo de mostrar que se pode chegar à qualidade, conciliando ambos os procedimentos e produzindo uma prática reflexiva de aliança entre os dois processos.

Partindo das reflexões de Brandão (2004), sobre a metodologia freiriana de se alfabetizar, é possível compreender a importância da indissociabilidade e simultaneidade destes dois processos. Em seu método de alfabetização, ele propõe que se parta daquilo que é concreto e real para o sujeito, tornando a aprendizagem significativa, mas utilizando também os mecanismos de alfabetização.

O autor ainda coloca, em sua obra *Pedagogia da Autonomia* (1996), que o sujeito quanto mais amplia sua visão de mundo, mais se liberta da opressão, ou seja, o sujeito letrado que já possui seus conhecimentos prévios, com um determinado ponto de vista, quando alfabetizado, pode modificar seus pensamentos, ampliando-os de forma que passa a refletir criticamente sobre a prática social.

É fundamental que as pessoas compreendam o seu lugar no mundo e sua função social nele. O professor, portanto, tem um papel muito importante a realizar, para que esse pensamento crítico se desenvolva em seus alunos. Percebe-se, assim, a importância do papel do educador, o mérito da paz com que viva a certeza de que faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo (Freire, 1996, p.14).

É fundamental que o educador esclarecido de uma realidade de opressão, não torne o processo de ensino bancário e improdutivo, mas uma educação que desvende o mundo material e liberte as pessoas da opressão, como defende Freire (1970).

Para isso, as práticas de alfabetização e letramento são necessárias, cada uma com suas especificidades, como explicita Moraes (2005): “Enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade.” (MORAES, 2005, p.4).

Logo, o letramento vai além do ler e escrever, ele tem sua função social, enquanto a alfabetização encarrega-se em preparar o indivíduo para a leitura e um desenvolvimento maior do letramento do sujeito. Nessa perspectiva, alfabetização e letramento se completam e enriquecem o desenvolvimento do aluno.

Alfabetizar letrando é uma prática necessária nos dias atuais, para que se possa atingir a educação de qualidade e produzir um ensino, em que os educandos não sejam apenas uma caixa de depósito de conhecimentos, mas que venham a ser seres pensantes e transformadores da sociedade.

2.2 CONCEITO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO CIENTÍFICOS

A alfabetização e letramento são processos que acompanham o indivíduo por toda a sua vida. Enquanto aprende ou se depara com uma nova tecnologia, o ser humano está em processo de alfabetização e letramento. É o que acontece, hoje em dia, com muita intensidade, no que se refere às tecnologias e mídias digitais, por exemplo.

É nesse sentido que se propõe a discussão da alfabetização e letramento científicos, entendendo a ciência como um ramo específico do conhecimento humano, dotado de aspectos linguísticos próprios, que o indivíduo vai se apropriando por toda a vida. Mas, no caso desse artigo, o que se discute é a alfabetização e letramento científicos no contexto escolar, e como estes processos se relacionam com a alfabetização e letramento da língua em si.

A educação científica e os estudos/pesquisas sobre o ensino de ciências em torno de alfabetização e letramento científicos emergiram tardiamente no sistema educacional brasileiro, haja vista que o currículo escolar no Brasil, por muito tempo, foi construído em uma perspectiva da herança sociocultural dos jesuítas, que tinham um foco maior no estudo e produção literária, com pouco espaço para a tecnologia e o trabalho manual (SANTOS 2007).

Assim, as discussões sobre alfabetização e letramento científicos surgiram somente na segunda metade da década de 1980, com especialistas da área que buscavam então uma diferenciação entre saber ler e escrever e usar dessa leitura e escrita como agentes essenciais das ações sociais dos indivíduos. Dessas discussões surgiram os primeiros estudos sobre como tais conceitos se aplicariam no estudo e ensino das ciências (CUNHA 2017).

Nos últimos anos houve uma crescente preocupação pela implementação de uma educação científica, não apenas por parte de professores, gestores e outros demais profissionais da educação, mas também por profissionais de diversos grupos da sociedade. De acordo com Santos (2007):

O entendimento do significado de alfabetização e letramento científicos tem sido objeto de preocupação de educadores em ciência, cientistas sociais, pesquisadores de opinião pública, sociólogos da ciência, e profissionais envolvidos na educação formal e não formal em ciências, como professores e profissionais que trabalham com a divulgação da ciência, jornalistas e profissionais de museus, centros de ciências, parques ambientais, jardins botânicos etc. (SANTOS, 2007, p. 476).

A preocupação envolvendo a alfabetização e letramento científicos está relacionada com a construção de conceitos dentro do processo de ensino e aprendizagem. Conceito no sentido de se construir o entendimento sobre os signos que são utilizados para o desenvolvimento de saberes e

fazerem. Da mesma forma que na aquisição da língua falada é preciso construir o conceito de letras, sílabas e palavras, na alfabetização e letramento científicos é preciso construir conceitos básicos de cada tecnologia antes da apresentação de processos mais elaborados daquele saber científico.

Para Santos (2007, p. 477), “com agravamento de problemas ambientais, começou a surgir uma preocupação dos educadores em ciência por uma educação científica que levasse em conta os aspectos sociais relacionados ao modelo de desenvolvimento científico e tecnológico.” Ou seja, para além da construção de conceitos, a alfabetização e letramento científicos deve se ocupar também com o contexto social do ensino da ciência.

Neste sentido, a inserção de propostas de alfabetização e letramento científicos no currículo escolar torna-se fundamental. Embora não se tenha um consenso e um termo uniforme que defina alfabetização e letramento científicos, devido a uma variedade de termos que são construídos em perspectivas sociológicas, antropológicas, políticas, educacionais dentre outras, mas Cunha (2017) traz uma definição/distinção entre os termos:

A pessoa que aprende a ler e a escrever – que se torna alfabetizada – e que passa a fazer uso da leitura e da escrita, a envolver-se nas práticas sociais de leitura e escrita – que se torna letrada – é diferente de uma pessoa que não sabe ler e escrever – é analfabeta – ou, sabendo ler e escrever, não faz uso da leitura e da escrita – é alfabetizada mas não é letrada (CUNHA, 2017, p. 172- 173).

Entende-se, a partir da citação acima, que uma sociedade cientificamente alfabetizada-letrada está apta a melhor compreender fenômenos sociais, agir criticamente e consciente perante a algumas questões sociais, econômicas, ambientais e culturais.

Chassot (2000) afirma que Alfabetização Científica é o “conjunto de conhecimentos que facilitarão aos homens e mulheres fazerem uma leitura do mundo onde vivem”. Por outro lado, Santos (2007) em torno de Letramento Científico discorre que, “um cidadão letrado não apenas sabe ler o vocabulário científico, mas é capaz de conversar, discutir, ler e escrever coerentemente em um contexto não-técnico, mas de forma significativa. Isso envolve a compreensão do impacto da ciência e da tecnologia sobre a sociedade”

As discussões sobre alfabetização e letramento ganharam força no período da guerra fria, em que houve por parte “dos Estados Unidos, uma corrida para apressar a formação de cientistas, o que levou à elaboração de projetos curriculares com ênfase na vivência do método científico, visando desenvolver nos jovens o espírito científico” (SANTOS, 2007).

Como foi possível constatar na revisão bibliográfica para este artigo, há um grupo de estudiosos da educação científica, como **Chassot (2003)**, que tratam alfabetização e letramento científicos como uma variação de denominação. Identificou-se que esses autores, apesar de conhecerem as diferenças conceituais entre alfabetização e letramento e os autores da área de letramento, optam por empregar alfabetização científica em virtude da influência da concepção

freiriana de leitura do mundo. Para esses estudiosos, a ciência é uma linguagem que permite aos alunos lerem de uma forma crítica o mundo em que vivem.

Identificou-se, também, uma segunda tendência que trata alfabetização científica e letramento científico como conceitos distintos. Gomes e Santos (2018), fundamentando-se na distinção entre alfabetização e letramento proposta por Magda Soares, buscam diferenciá-los: alfabetização científica “relaciona-se com a capacidade de compreender, utilizar e refletir sobre um tema, utilizando a linguagem científica, promovendo a participação ativa e adequada nas práticas sociais e profissionais”; e letramento científico “se relaciona com a função e prática social de um indivíduo utilizando o conhecimento científico” (GOMES E SANTOS, 2018).

Os autores, no entanto, não exploram, ao longo de texto, os limites conceituais dos termos. Ficam perguntas em aberto: Alfabetização científica e letramento científico são conceitos complementares ou indicam processos distintos no desenvolvimento do conhecimento científico e do uso da ciência? A função da escola é trabalhar com a alfabetização científica ou com ambos? É possível estabelecer uma divisão precisa entre os escopos da alfabetização científica e do letramento científico? Por isso, considera-se essa tendência ainda muito incipiente, carecendo de mais aprofundamento teórico.

Por fim, um terceiro grupo distingue alfabetização científica de letramento científico não por acreditarem que se trata de dois processos distintos, mas por negarem a pertinência da relação metafórica entre alfabetização e educação científica. Considerando o letramento como um processo de construção de conhecimento baseado na linguagem escrita, que dificilmente parte de um nível nulo, esse grupo julga que o conhecimento prévio do aluno deva ser respeitado. Além disso, propõe um trabalho integrado entre o ensino de ciência e a linguagem. Incluem-se nesse grupo autores como Cunha (2017), Davel (2017) e Santos (2007), mais fundamentado nas ciências da linguagem, os quais propõem uma concepção mais aberta de letramento científico, que inclua, além do ensino dos conceitos científicos, a exploração da leitura de textos sobre ciência.

Apesar de não haver uma uniformidade no uso de alfabetização científica e letramento científicos, é significativa a análise da ampliação metafórica que alfabetização e letramento sofrem ao serem ressignificados. Certamente, essa ampliação de sentido está relacionada a uma aproximação feita entre a importância da alfabetização e do letramento para o educando com a importância atribuída pelos autores ao ensino de ciências para a vida tanto do aluno quanto do futuro cidadão. É necessário, porém, estar atento para não se reproduzir uma visão de letramento autônomo: não basta ao aluno saber ler e escrever para que ele tenha melhores oportunidades e melhores condições de vida, ou seja, não basta ao aluno entender de ciência para ter melhores condições de vida e poder participar de forma mais equitativa nas decisões sobre políticas públicas para ciência e tecnologia.

Mediante as discussões sobre as propostas de alfabetização e letramento científicos, destaca-se a importância de uma educação científica abrangente a sociedade, neste sentido, Santos (2007), identifica os seguintes significados para essa educação, são eles:

a) conhecimento do conteúdo científico e habilidade em distinguir ciência de não ciência; b) compreensão da ciência e de suas aplicações; c) conhecimento do que vem a ser ciência; d) independência no aprendizado de ciência; e) habilidade para pensar cientificamente; e) habilidade de usar conhecimento científico na solução de problemas; f) conhecimento necessário para participação inteligente em questões sociais relativas à ciência; g) compreensão da natureza da ciência, incluindo as suas relações com a cultura; h) apreciação do conforto da ciência, incluindo apreciação e curiosidade por ela; i) conhecimento dos riscos e benefícios da ciência; ou j) habilidade para pensar criticamente sobre ciência e negociar com especialistas (SANTOS, 2007, p. 478).

A partir do exposto, entende-se que a educação científica prepara a sociedade a conhecer e interpretar melhor fenômenos do dia a dia que estão intrinsecamente relacionados à ciência e também as tecnologias facilitando muitas atividades cotidianas. Entende-se que alfabetização e letramento científicos estão relacionados à educação científica, neste sentido considera-se que alfabetização científica está relacionada a um processo mais elementar no ensino de Ciências, que inclui: o reconhecimento de alguns de seus vocábulos, a memorização de fórmulas e a resoluções de algoritmos; enquanto o termo letramento científico estaria associado à prática social do ensino de Ciências.

Portanto, a educação científica não pode ocorrer apenas em veemências de suprir interesses econômicos e acelerar a produção científica e tecnológica, essa deve ser também pensada como função social que prepare as pessoas a agirem perante problemas imbuídos na sociedade, muitas vezes oriundos da falta de conhecimento científico.

No caso específico das escolas públicas brasileiras, a dimensão social da alfabetização e letramento científicos está relacionada com um déficit de aprendizagem que só foi agravado pela pandemia da COVID19. Os alunos são carentes de conceitos científicos fundamentais para o processo de ensino e aprendizagem de ciências. Na verdade, em alguns casos, os alunos são deficientes até na leitura e na escrita. O professor de ciências precisa estar ciente disso, e entender que a tecnologia que precisa ser construída junto ao aluno precisa ser, primeiramente, a da língua escrita.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entende-se diante das discussões aqui elencadas, que a educação científica torna-se fundamental na formação de uma sociedade que conheça os padrões de consumo, os impactos sociais e ambientais oriundos do sistema industrial, bem como os impactos da ciência e tecnologia na sociedade.

Porém, uma educação que se tenha enfoque nas discussões sobre alfabetização e letramento científicos, no Brasil ainda é uma realidade distante do seu âmbito educacional. Portanto necessita-se discutir o conceito de alfabetização e letramento no contexto da educação brasileira.

É essencial, também, que haja discussões sobre o tema alfabetização e letramento nos cursos de formação de docentes e nos cursos ou reuniões de formação continuada, de modo que gerem reflexões sobre o tema e a prática docente, buscando soluções para problemas específicos da alfabetização e procurando desenvolver os profissionais e as instituições de ensino para que a educação tenha cada vez mais qualidade.

Sem dúvidas, a contribuição de Freire é considerada um exemplo no contexto da alfabetização. Visto que ele foi um grande pensador e até hoje influencia a educação. Ele, com sua filosofia existencialista, com traços da fenomenologia e do marxismo, nos mostra que é possível fazer uma conexão do mundo da escrita com o mundo real, levando ao desenvolvimento através da relação entre o próprio eu e o mundo. E, claro, os conceitos de Paulo Freire para a aquisição da leitura escrita se aplicam perfeitamente aos processos de alfabetização e letramento científicos.

É preciso ainda incluir no currículo escolar brasileiro propostas de trabalho voltada a alfabetização e letramento científicos, que abra no campo da educação formal caminhos que possibilitem a construção de uma sociedade que esteja preparada para agir cientificamente e também se forme cidadãos críticos e reflexivos. Destaca-se, no entanto, que é preciso entender que a inserção de tal proposta no currículo não é apenas para entender interesses da produção científica, em uma perspectiva econômica, mas também se ter uma educação que possa melhorar a vida da sociedade.

REFERÊNCIAS

CEARÁ, Secretaria da Educação. **Resultados diagnósticos SPAECE 2022**. Disponível em < <https://spaece.caedufjf.net/>> Acesso em 28 de julho de 2022.

CHASSOT, A. I. **Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social**. 2003. Disponível em < <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/gZX6NW4YCy6fCWFQdWJ3KJh/?lang=pt&format=pdf>> Acesso em 14 de agosto de 2022.

CUNHA, R. B. **Alfabetização científica ou letramento científico? Interesses envolvidos nas interpretações da noção de scientific literacy**. 2017. Disponível em < <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/cWsmkrWxxvcm9RFvvQBWm5s/?lang=pt>> Acesso em 10 de agosto de 2022.

DAVEL, M. A. N. **Alfabetização científica ou letramento científico? Entre elos e duelos na educação científica com enfoque**. 2017. Disponível em < <http://www.abrapecnet.org.br/enpec/xi-enpec/anais/resumos/R2240-1.pdf>> Acesso em 15 de agosto de 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a uma prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra. 1996.

GOMES, V.; SANTOS, A. C. **Perspectivas da alfabetização e letramento científico no Brasil: levantamento bibliométrico e opinião de profissionais da educação do ensino fundamental I.** 2018. Disponível em: <https://www.scienciaplena.org.br/sp/article/view/4063/1975> Acesso em 03 de agosto de 2022.

MARCUSCHI, Luíz Antônio. (2001) **Da fala para a escrita: atividades de retextualização.** 2. Ed. São Paulo: Cortez.

MORAES, M.G. **Alfabetização – Leitura do Mundo, Leitura da Palavra – E Letramento: algumas Aproximações,** 2005.

MORTATTI, M.R.L. **HISTÓRIA DOS MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL.** Conferência proferida durante o Seminário “Alfabetização e letramento em debate”, 2006. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf> Acesso em 26 de agosto de 2022.

SALLA, F. O. **Além do ranking: um retrato dos resultados e das questões do exame de leitura mostra em que precisamos avançar.** Revista Nova Escola. N. 240, p.76 – 80, mar./2011.

SANTOS, W. L. P. Dos. **Educação científica na perspectiva de letramento como prática social: funções, princípios e desafios.** 2007. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/C58ZMt5JwnNGr5dMkrDDPTN/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em 14 de agosto de 2022.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política.** 40ªed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos.** São Paulo: Contexto, 2018.

**LEITURA LITERÁRIA EM SALA DE AULA: PRÁTICA COM O LIVRO MENINA
BONITA DO LAÇO DE FITA**

Aldenice Auxiliadora de Oliveira

Maria de Fátima Cardial Rabelo

Joeliton Francisco Sousa de Paulo

Laudiana Andriola de Aquino

Rosilene Felix Mamedes

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo tem por objetivo relatar a experiência exitosa de contação de história com a finalidade de discutir a importância da leitura literária em sala de aula como também estimular o hábito de leitura nas crianças, aguçar o imaginário infantil, e desenvolver as competências de leitura e escrita dos alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir da obra intitulada Menina bonita do laço de fita, de Ana Maria Machado e Claudius Ceccon. Apresentaremos uma proposta prática de leitura pautadas nas estratégias de leitura, de Girotto e Souza (2010). A escolha da obra se deu pelo fato de que a narrativa envolve um tema de extrema importância, principalmente no contexto brasileiro: a questão da diversidade étnico-racial.

Pensando no atual cenário dos alunos que se encontram no ciclo da alfabetização sem a aquisição da proficiência leitora, os alunos chegaram ao 2º ano sem as devidas competências que deveriam ser consolidadas e que de certa forma foram interrompidas, tendo em vista que passamos dois anos de pandemia, assim se faz necessário aplicar estratégias que venham sanar parte dessas dificuldades, o que nos remete à reflexão de um trabalho com leitura que venham favorecer o desenvolvimento da proficiência leitora das crianças. Os dados dos exames de larga escala apontam pela ineficiência do ensino, e de como as crianças vêm saindo do ciclo da alfabetização, e, conseqüentemente, do ensino fundamental I sem terem adquiridas as habilidades necessárias para o domínio da leitura. Tal fato vem refletido no SAEB em que se avalia a qualidade da educação brasileira, que reflete no PISA (O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes). Os dados do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) apontam que é preciso um trabalho intenso para que possa auxiliar os estudantes, já que o Brasil possui baixo índice nessa avaliação.

Diante deste contexto, a autora desenvolveu o projeto de leitura da Escola Municipal Comendador Cícero Leite, situada no município de João Pessoa/PB, em turmas de 2º ano do ensino fundamental. O projeto vivenciado nestas turmas tomou por base a obra *Menina bonita do laço de fita*, de Ana Maria Machado e Claudius Ceccon.

2 APORTE TEÓRICO

Como fundamentação teórica deste trabalho partimos da BNCC que preconiza que “é nos anos iniciais (1º e 2º anos) do Ensino Fundamental que se espera que a criança se alfabetize. Isso significa que a alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica.” (BRASIL, 2018, p. 91). Por isso, é crucial que nestas etapas de ensino as práticas pedagógicas são planejadas e executadas tendo como objetivo o ensino da leitura e escrita, a fim de alfabetizar e letrar as crianças.

Quanto às competências específicas de Língua Portuguesa para o ensino fundamental a BNCC propõe que é preciso “Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.” (BRASIL, 2018, p.89) Assim, esta experiência permitiu os alunos refletirem sobre os modelos pré-determinados de princesas e príncipes que habitam no imaginário infantil, e que por vezes foram impostos pela cultura do branqueamento divulgado nos desenhos e filmes animados americanos.

A BNCC (2018) apresenta ainda entre os campos de atuação do ensino, o Campo Artístico-Literário. Os campos de atuação são compostos pelas dimensões formativas importantes na utilização da linguagem dentro e fora da escola. E o Campo Artístico- Literário está relacionado “à participação em situações de leitura, fruição e produção de textos literários e artísticos, representativos da diversidade cultural e linguística, que favoreçam experiências estéticas” (BRASIL, 2018, p. 110) O documento orienta ainda como objetivos de conhecimento à formação de leitores literários para os alunos do ensino fundamental.

A literatura infantil é parte essencial no processo de aprendizagem na fase da alfabetização das crianças, é partir de diversos textos que elas têm contato com o mundo social e com a escrita dessa forma tornasse uma ferramenta indispensável para formação dos alunos. Assim se faz necessário que desde cedo as crianças tenham esse contato com os textos literários, mesmo antes das crianças decifrem o código, as possibilitarão se alimentarem de prazeres que provocarão a curiosidade em quererem aprender a ler o código e compreenderem o seu sentido, de forma que os mesmos ao realizarem uma leitura consigam formar um significado, uma vez que, o ato de ler é entender e dar sentido ao que está sendo lido. Sendo assim, trabalhar com a literatura em sala de aula traz sentido e significado por ser uma importante ferramenta de transformação a partir do seu papel humanizador.

3 LOCAL DE REALIZAÇÃO, PARTICIPANTES, PERÍODO

A experiência aqui relatada ocorreu com 50 (cinquenta) alunos, matriculados nas turmas do 2º ano A e 2º ano D, da Escola Municipal Comendador Cícero Leite, situada no município de João Pessoa/PB, no período de maio e junho de 2021.

4 DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO E RESULTADOS

O desenvolvimento metodológico ocorreu por meio das estratégias de leitura dos estudos realizados por Girotto e Souza (2010), descritos no livro *Ler e compreender: estratégias de leitura*. As autoras partem de pesquisas de escritores norte-americanos, Harvey e Goudvis (2007), bem como de suas concepções sobre leitura e formação de leitores, essa metodologia segundo os autores contribui para que os alunos a compreendam o que leem e se sintam motivados e interessados pela leitura de outros livros. Dessa forma cabe de que cabe ao professor “[...] ofertar situações para que as crianças possam monitorar e ampliar o entendimento, bem como possam adquirir e ativar o seu conhecimento de mundo, linguístico e textual, a partir do que estão lendo” (GIROTTTO; SOUZA, 2010, p. 55).

O conjunto de estratégias de leitura mencionadas anteriormente é composto por: conexões, inferência, visualização, questionamento, síntese e sumarização. O professor durante a mediação deve destacar que tais estratégias são mobilizadas conjuntamente no ato de ler e não há uma ordem ou sequência para o ensino das estratégias.

Além das estratégias de leituras nos pautamos na BNCC (2018) como documento norteador, dentro desta experiência buscou-se contemplar as seguintes habilidades:

(EF15LP10) Escutar, com atenção, falas de professores e colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário;

(EF15LP15) Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade;

(EF15LP16) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor e, mais tarde, de maneira autônoma, textos narrativos de maior porte como contos (populares, de fadas, acumulativos, de assombração etc.) e crônicas;

(EF15LP19) Recontar oralmente, com e sem apoio de imagem, textos literários lidos pelo professor; (EF02LP07) Escrever palavras, frases, textos curtos nas formas imprensa e cursiva;

(EF02LP08) Segmentar corretamente as palavras ao escrever frases e textos; (EF02LP26) Ler e compreender, com certa autonomia, textos literários, de gêneros variados, desenvolvendo o gosto pela leitura.

A leitura em sala de aula deve ter um planejamento prévio elaborado pelo/a professor/a, de modo que a sua execução seja norteada por uma sequência lógica, conforme o perfil leitor da turma e a competência de leitura que os alunos e alunas apresentam. Por esse motivo, apresentaremos, a seguir, uma proposta de leitura literária realizada em sala de que objetiva aproximar e firmar as crianças no universo da literatura infantil, em um contínuo trabalho de formação de leitores nos anos iniciais.

A prática voltada para o 2º ano do Ensino Fundamental, se justifica por ser turmas nas quais leciono, como também por ser nessa etapa que as crianças estão em processo de consolidação da alfabetização e do letramento, o que se configura como um momento pertinente para várias experiências de leitura.

Assim sendo, apresentaremos uma prática que valoriza o livro literário enquanto produção artística.

4.1 A PROFERIÇÃO COMO ESTRATÉGIA METODOLÓGICA

O processo educacional pautado em uma literatura infantil nas relações étnicos raciais se mostra como uma perspectiva estimulante, levando em consideração que temos diferentes crianças em múltiplas realidades construídas na nossa própria sociedade, portanto se faz necessário que professor/a tenha uma preparação cada vez mais sólida para o desenvolvimento do seu trabalho neste contexto, de uma sociedade que está sempre em processo de constante transformação nos aspectos social, econômica e culturais.

De acordo com Bajard (2014c) “leitura em voz alta”, é uma atividade para os outros, uma comunicação expressiva que necessita de compreensão antes de ser realizada e “só se profere bem aquilo que se entendeu bem” (p. 39). Neste caso, é necessário que o/a mediador/a compreenda bem o que está escrito e não simplesmente dizer os acontecimentos tal como está escrito.

4.2 MENINA BONITA DO LAÇO DE FIRA EM SALA DE AULA: SOBRE O LIVRO LITERÁRIO INFANTIL SUGERIDO

Sabendo que a prática de Proferição valoriza a materialidade do objeto livro foi que escolhemos a obra intitulada *Menina bonita do laço de fita*, da autora Ana Maria Machado). Publicado pela Editora Ática, esse é mais uma obra que possui tais características literárias, endereçado ao público infantil, sendo ele um livro ilustrado e rico em detalhes, estimulando assim a imaginação instigando a imaginação.

Menina bonita do laço de fita, especialmente, além dessa caracteriza traz consigo um enredo diferenciado, pois o livro nos convida a vivenciar uma experiência cultural, já que ler é por si só já é

considerada uma atividade cultural, o que é acentuado quando tal leitura permite a imersão do leitor, por sua vez, configura-se como uma vivência artística e cultural.

Outros sim, esse livro apresenta um projeto gráfico singular, pois a já na capa aparece a menina com muitos laços no cabelo com um coelho nitidamente admirando a menina por sua beleza, as ilustrações possibilitam a interação direta das crianças com a história, bem como dá vazão ao imaginário pessoal e coletivo da turma durante a leitura que convida o leitor a entrar na história e desvendar o mistério que faz a menina ser tão maravilhosa. São ilustrações que podem ser bem exploradas pelo professor antes da leitura, principalmente porque o título da obra associa-se à ilustração da capa.

Assim sendo, o livro em questão foi escolhido justamente devido ao conjunto de características e elementos nele presente, sendo, portanto, uma produção cuja qualidade estética manifesta-se em toda a sua materialidade. Quando apresentado às crianças, esse livro ilustrado possibilita uma experiência de leitura essencialmente artística e cultural.

4.3 O ANTES, O DURANTE E O DEPOIS DA LEITURA: PLANEJAMENTO E EXECUÇÃO

No momento em que o professor for realizar a leitura do livro para/com as crianças, se faz necessário um planejamento prévio. Em nosso trabalho, optamos pelas premissas de Solé (1998), bem como de Giroto e Souza (2010), ao apontarem como caminho os momentos antes, durante e depois da leitura. Segundo Giroto e Souza (2010), essa forma de promover a leitura de literatura demonstra uma sistematização das ações que devem ser mediadas pelo professor. Diante disso, as autoras afirmam:

A criança forma-se como leitora ao construir seu saber sobre texto e leitura, conforme as atividades que lhe são propostas pelo mediador durante o processo de planejar, organizar e implementar atividades de leitura literária. Esse processo pode atender a um objetivo pedagógico relevante para professor e aluno se for trabalhado de forma progressiva em seu grau de complexidade, com atividades cada vez mais independentes. (GIROTO; SOUZA, 2010, p. 54).

Nesse sentido, recorreremos a Solé (1998) pautado nas contribuições de uma prática planejada na sequência antes, durante e depois. De acordo com a autora, o primeiro momento envolve a motivação do/a docente em relação à turma para que, com ela, os conhecimentos anteriores e os objetivos de leitura sejam evidenciados já no início da prática. O segundo momento, por sua vez, diz respeito à experiência direta e instantânea do leitor com o texto, em que a narrativa é lida e/ou escutada por ele ao mesmo tempo em que o docente realiza a Proferição. Por fim, o terceiro momento permite que os leitores absorvam o texto lido, possa manifestar suas impressões sobre ele, bem como realizar ações suscitadas pelo livro e propostas pelo docente.

Nesse sentido iniciei preparando o ambiente, organizado em círculo para que durante a prática permita a interação de toda turma, é importante que toda a turma visualize o livro, sem comprometer a escuta durante a leitura da obra.

Com as crianças devidamente dispostas de forma confortável, iniciamos o momento antes da leitura.

Nesse momento comecei a apresentação do livro que será lido, aqui podemos fazer inferências a partir da capa, conforme propõem Girotto e Souza (2010), a princípio fiz a leitura do título, nome da autora, editora e então mostrei a ilustração da capa. Também auxiliiei os alunos a descobrirem os paratextos, mostrando que contém elementos ricos que pode acrescentar informações sobre a história. Dessa forma para esse momento utilizei a estratégias de leitura de inferência, fazendo questionamentos para a turma, tais como: Por que este coelho da capa está olhando para a menina desta forma? Será que ela é a menina bonita de que fala o título? Por que na quarta capa aparece outro coelho saindo de uma lata de tinta preta? O que vocês imaginam que vai acontecer na história a partir da capa que estão vendo?

Sobre essa estratégia de leitura Girotto e Souza (2010, p. 76) afirmam: Leitores inferem quando utilizam o que já sabem, acionam seus conhecimentos prévios e estabelecem relações com as dicas dos textos para chegar a uma conclusão, tentar adivinhar um tema, deduzir um resultado, chegar a uma grande ideia, etc. Assim é importante que o mediador leve as crianças a inferirem pela capa, observado com atenção os elementos pré-textuais para chegar compreensão da leitura. Após as interações do primeiro momento, em que foi explorada a capa da obra, lendo o título, o nome do autor, bem como da editora, iniciei de fato a proferição com o livro em mãos, disposto no círculo de modo que todas as crianças consigam visualizá-lo plenamente, sem comprometer a leitura do texto verbal e visual.

4.4 DURANTE A LEITURA

O segundo momento pode ser explorado conforme as aberturas da narrativa do livro, nosso primeiro passo para a vivência da obra propriamente dita, iniciamos a Proferição, fui mostrando as ilustrações. Nas páginas 4 e 5 questionei se as crianças achavam a menina bonita? Vocês se acham parecido com a menina? Por que somos tão diferentes?

As crianças responderam: (Aluno1) Acho a menina bonita, o mais bonito nela é tranças com laços. (Aluno 2); Acho bonita a cor dela, parece com a minha cor. (Aluno 3); Achei bonito apenas o colar dela professora. Voltei a questionar: não tem mais nada bonito para você? A mesma respondeu que não, não estava vendo nada bonito. (Aluno 4) Não acho ela bonita professora. Voltei a questionar: Qual o motivo que você não a achava bonita? O aluno logo respondeu que não achava a cor dela bonita, nem os cabelos. Nesse momento expliquei para a turma que cada pessoa é bonita do seu jeito, que a menina não era feia por conta da cor, que as pessoas pretas são bonitas e que cada pessoa tem

suas características. (Aluno5); relatou que achava a menina bonita, que tinha na família pessoas também pretinha e que amavam muito.

Prosseguir a leitura e na página 9, as crianças questionaram. Professora, por que o coelhinho queria ser pretinho? Fiz o mesmo questionamento para toda turma: Para vocês crianças, por que será que esse coelhinho queria ser pretinho? Será que ele queria ser igual à menina? Permitindo dessa forma ao aluno expor sua compreensão. (Aluno1); aluno rapidamente respondeu: Sim, professora ele queria ser igual a ela porque o coelho achou muito bonito. Já quando perguntei: Vocês acham que coelhinho conseguiu ficar pretinho que nem a menina depois de entrar nessa tinta? (Aluno 2); aluno respondeu “professora ele não ficou preto, não podemos mudar nossa cor de pele. Em seguida, após a leitura das páginas 22 e 23 em que traz as ilustrações da ninhada de filhotes diferentes, uma aluna espontaneamente interfere e fala “professora eu também sou diferente da minha irmã, eu sou branca e ela é moreninha”. Expliquei que poderia acontecer, mesmo sendo os mesmos pais, os irmãos podem apresentar diferenças, desde o tom da pele, cabelos, entre outras características.

4.5 APÓS A LEITURA

Após as interações anteriores, chegou o momento em que as crianças exploraram melhor os acontecimentos da obra, expondo suas ideias e compartilhando umas com as outras suas impressões. *O depois da leitura* dividimos em dois principais momentos. Primeiramente: explorarei o final em uma roda de conversa guiada pelas perguntas sugeridas por Chambers (2007); seguindo uma ordem de:

Perguntas básicas:

- Há algo que te pareceu estranho?
(Aluno1); Achei estranho o coelho ficar questionando a menina o tempo todo.
- Há algo que lhe chamou atenção?
(Aluno 2); Sim, a menina sempre inventar uma coisa diferente para o coelho.

Perguntas gerais:

- Que partes deste livro parecem com coisas que acontecem na vida real?
(Aluno 3): O momento que mostra que somos iguais aos nossos familiares.
- Já aconteceu algo parecido com você?
(Aluno 4): Sim, minha mãe já fez um monte de tranças igual a menina bonita, fiquei linda do mesmo jeito.

Perguntas especiais:

- Onde acontece a história?
(Aluno 5): Na casa da menina, acho que no sítio pois tem árvores e animais.
- É importante onde acontece? Poderia acontecer em outro lugar?

(Aluno 6): Sim, poderia ter acontecido em qualquer lugar.

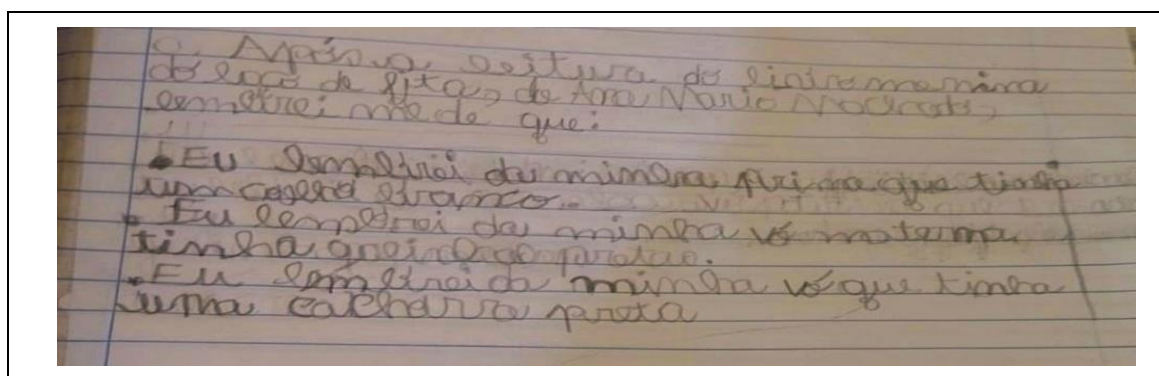
Ao longo da leitura fui anotando as falas das crianças e as conexões que fizeram durante a leitura, no final retomei a conversando sobre as coisas que as crianças recordaram da sua vida. Para esse momento solicitei que os alunos pontuassem no seu caderno de três coisas que eles se lembraram após a leitura do livro. As autoras Cyntia G. G. S. Girotto e Renata J. De Souza apresentam a proposta de que haja, nesse momento, a construção coletiva de um cartaz contendo as conexões das crianças. A elaboração de deu por meios de conexões do tipo texto- leitor, como demonstra a figura a seguir. Nas palavras das referidas autoras, “o cartaz ajudará os alunos a ter uma ideia geral das várias leituras feitas em sala de aula por seus colegas, ampliando, assim, as conexões” (GIROTTTO; SOUZA, 2010, p. 73).

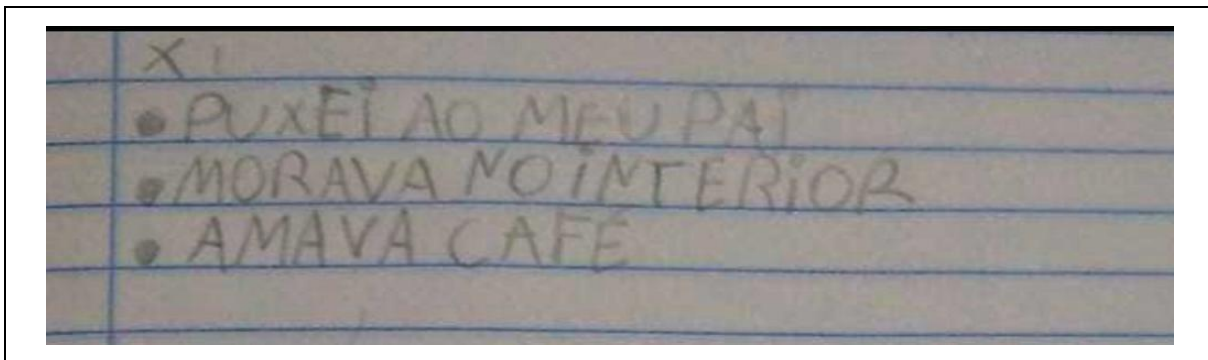
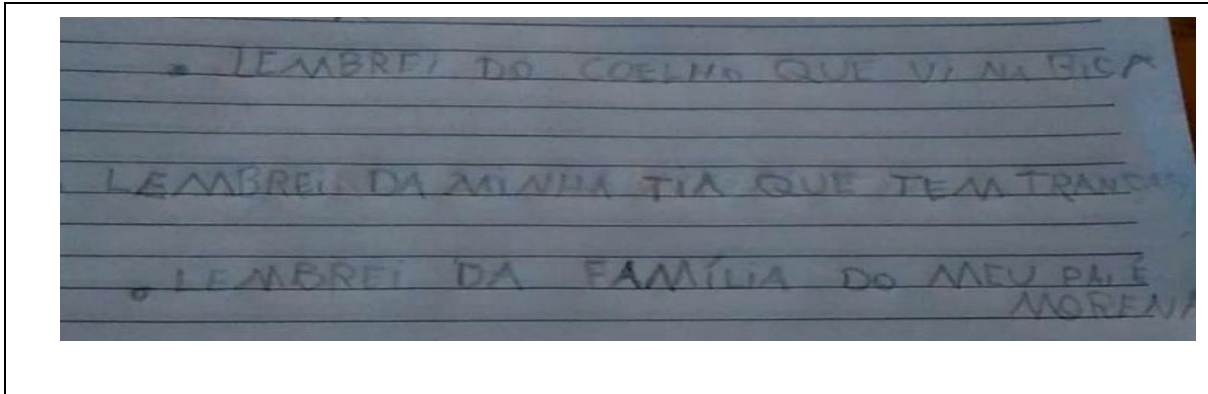
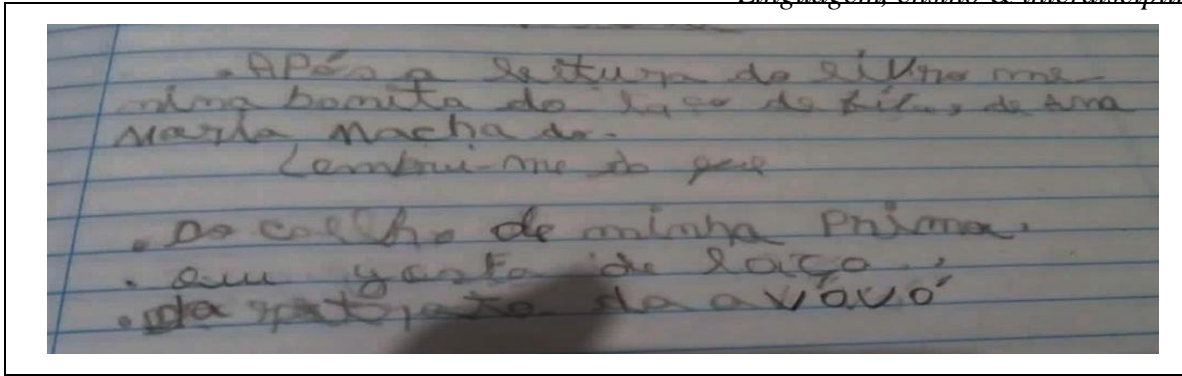
Em seguida, solicitei para as crianças o preenchimento da carta fazendo a conexão texto – leitor, expliquei como seria feito, dando as instruções para a sua realização e fazendo combinados com a turma. A ideia é que cada criança escreva no seu caderno individualmente.

Figura 1- Quadro representativo de um cartaz com ênfase na conexão texto-leitor

<p style="text-align: center;">Carta: conexão texto- leitor</p> <p>Após a leitura do livro <i>Menina bonita do laço de fita</i>, de Ana Maria Machado, lembrei-me de que:</p> <ul style="list-style-type: none">• _____• _____• _____
--

Algumas atividades dos alunos





4.6 IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA

A partir das atividades desenvolvidas percebemos, primeiramente, como a literatura infantil possibilita uma gama de práticas e reflexões em sala de aula, para a aprendizagem e para a vida das crianças. É certo que, a realidade dos alunos de escolas municipais de João Pessoa, assim como em escolas que estão inseridas em comunidades, a escola é o único espaço que lhes permite conhecer o maravilhoso universo literário. Verificamos que por meio destas atividades as crianças ampliaram o conhecimento, no caso da obra que apresenta a questão étnico racial; ampliaram o imaginário infantil; iniciaram um rompimento com os estereótipos da cultura de branqueamento e foram estimuladas à valorização e ao reconhecimento de suas origens, especialmente as de origens africanas; além de desenvolver à oralidade e a escrita a partir da interação e da realização das práticas propostas. Os

resultados são bem animadores, tendo como base as experiências práticas vivenciadas no decorrer das aulas, com o decorrer das aulas houve grandes avanços na produção da escrita. Também se sentiram mais motivados a participar das atividades propostas. Dessa forma, fica evidente o quanto o professor e sua prática desempenham papel significativo, pois assim os alunos conseguem despertar para o mundo literário. Desejamos que este relato, além de expor uma prática exitosa desenvolvida, possa contribuir para que outros professores encontrem auxílio em meio aos desafios que ainda estão impostos para a educação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto neste artigo, concluímos que os benefícios que as práticas de leitura trazem no ambiente da sala de aula são inúmeros, auxiliando no despertar do interesse pelo livro e pela leitura; a imaginação e criatividade; a escuta e a sensibilidade do ouvir e elaborar novas ideias sobre a obra.

As estratégias de leitura utilizadas, como outras práticas de leitura devem ser presença constante no dia a dia das crianças, individual ou coletivamente, para que, mais tarde, elas façam uso de textos verbais com autonomia. É papel do professor despertar o interesse pela leitura na vida dos alunos, dessa forma é preciso um trabalho pedagógico que vise formar crianças leitoras.

REFERÊNCIAS

- BAJARD, Élie. **Caminhos da escrita**: espaços de aprendizagem. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2014^a.
- _____. **Ler e dizer**: compreensão e comunicação do texto escrito. São Paulo: Cortez, 1994.
- COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil**: Teoria, análise e didática. São Paulo: Moderna, 2000.
- _____. **Literatura**: arte, conhecimento e vida. São Paulo: Peirópolis, 2000.
- COSSON, Rildo. **Letramento Literário**: teoria e prática. 2. Ed., 11^a reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2021.
- GIOTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira de. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. In: SOUZA, Renata Junqueira et al. **Ler e compreender**: estratégias de leitura. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2010.
- LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6ed. São Paulo: Ática, 2010.
- LIDEN, Sophie Van der. **Para ler o livro ilustrado**. São Paulo: Cosac Naify, 2011.
- SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Trad. Cláudia Schilling. 6. Ed. Porto Alegre: ArtMet, 1998.

SILVA, Kenia Adriana de Aquino Modesto. SOUZA Renata Junqueira de. STEVENSON, Jeffrey A. **Contar e Dizer na Primeiríssima Infância: Diferenças e Benefícios.** Leitura & Literatura em Revista, Cidade, v. , edição, 2021.

DIRETÓRIO DO ÍNDIO: A LEI DA LIBERDADE E O TRABALHO ESCRAVO DOS NATIVOS BRASILEIROS

Robério Rosa¹

Carlos Augusto da Silva Souza²

RESUMO

Este trabalho busca analisar a relação existente entre colono e nativos ameríndios, ou seja, será feito um breve histórico desde a chegada dos colonos ao Brasil até a institucionalização do Diretório do Índio. Por outro lado, será elencada a relação de trabalho existente entre nativos, colonos e a Igreja. E o papel da educação que mudou muitas vidas e a ausência dela que prejudicou muitas pessoas. Ademais, o foco principal deste trabalho é analisar a implantação do Diretório do Índio por Pombal e as possíveis mudanças almejadas pelo projeto, levando em consideração o contexto histórico e a divisão social do trabalho.

Palavras-chaves: Diretório do Índio; Relação de trabalho escravo verso o trabalho livre; Educação; Lei; meios de produção e guerra justa.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo analisar aplicação das leis do Diretório do Índio o qual foi criado em 1755 e teve sua revogação em 1798. Entretanto, será tomado como foco os direitos do trabalhador (escravo) e, no ensejo, será feito a inter-relação dos nativos para com a terra. No entanto, este artigo é de suma importância na medida em que possibilita investigar as relações de trabalho entre indígenas e colonos no contexto da Amazônia Colonial. Torna-se necessário conhecermos as regras que ditavam as relações tanto de trato social quanto as relações de colono e escravo, pois, para o jurista é de grande importância ter conhecimento do processo histórico de como que se deu o desenvolvimento dos institutos jurídicos sejam no Brasil como um todo ou na Amazônia, como aduz Stenberg (apud NADER, 2011:142), “aquele que quisesse realizar o Direito sem a História não seria

¹ Bacharel em Direito, Advogado. Mestrando em Ciência Política, pela UFPA.

² Doutor em Ciência Política.

jurista, nem sequer um utopista, não traria à vida nenhum espírito de ordenamento social consciente, senão mera desordem e destruições”.

Busca-se também analisar até que ponto a lei protegia o trabalhador indígena no desempenho de suas funções, antes é necessário entender a função do índio no período colonial. É importante ressaltar que, existiam diversas atribuições aos 29eriódico e leis que lhe asseguravam o desempenho das mesmas. No entanto, para que se tenha uma análise das leis é necessário buscarmos entender as interdependências, no que tange a ligação e a dependência do homem para com a terra, sendo que no período colonial uma das principais fontes de riquezas era ter o domínio de sesmarias férteis e mão de obra escrava em abundância. É salutar informar que a escravidão do indígena era proibida pelas leis do diretório sendo que um dos “principais objetivos” do mesmo era “civilizar e educar”, ou seja, a coroa portuguesa tinha como objetivo latente a transformação dos nativos brasileiros em novos vassalos para suprir assim a carência de colonos e de mão de obra na Amazônia.

Em 1750, devido ao tratado de Madri entre Portugal e Espanha, que incorporou cerca de 3000 Km² de território ao Brasil³, havia carência de vassalos ou de homens livres que pudessem habitar e povoar o vale amazônico, devido ao terremoto que arrasou Lisboa em 1755 e produziu grandes números de mortos. Surgia a necessidade de colonizadores neste contexto “permitem a transformação do índio cativo em homem livre”. Porém, para se entender melhor a organização social do período colonial, faz-se necessário elucidar algumas funções desempenhadas por algumas autoridades, neste quesito será tomado como exemplo: a ordem religiosa dos Jesuítas. Os padres tinham como função a educação, preparação de mão de obra e catequização dos nativos. Para que os nativos fossem livres, tornava-se necessário que não houvesse tutela das ordens religiosas, pois antes da instituição do Diretório do Índio os padres jesuítas dentre outros eram responsáveis por quaisquer atos que os 29eriódico viessem desempenhar na sociedade daquela época. Todo este poder outorgado às ordens religiosas era devido considerarem os nativos como selvagens e “almas carentes de conhecer o deus da igreja dos colonizadores” e os padres, agindo assim, justificavam a forma como os colonos agiam e, por conseguinte, as guerras justas, as quais eram justificadas para que tomassem cativos os nativos para as devidas providências da “salvação”. Como os jesuítas, dentre outros, eram tutores dos nativos implicava-lhe a proibição de assumirem quaisquer tipos de liberdade, assim, revogam-se com a instituição do diretório do índio todos os tipos de escravização e tutela seja ela mantida por ordem religiosa ou por pessoas com direito privado. Com estas instituições transformam-se os nativos

³ É importante aludir que antes do tratado de Madri, só havia o tratado de Tordesilhas que dividia as terras descoberta em duas e nesta divisão a Amazônia estava localizada do lado a que pertencia aos Espanhóis, no entanto como a Coroa Ibérica havia sido unificada com a de Portugal, e Portugal com autorização da Coroa Espanhola explorava a área supracitado ao término da união Espanha reconhece formalmente o direito da Coroa Portuguesa sobre a vasta região Amazônica, Alves Filho, (2001, p. 17-18)

brasileiros em cidadãos portugueses ou em vassallos de “ELREY”, tornando obrigatório o ensino e aprendizagem da língua oficial do reino, pois, naquele período, os Jesuítas mantinham contato com os indígenas através da língua geral dos nativos que era o nheengatu, este tipo de língua era usado pelos padres inclusive nas missas, isto tudo para dificultar em algumas situações o contato dos colonos com os ameríndios, Alves Filho, (2001: 38).

Este artigo busca responder até onde as leis do Diretório do Índio eram uma resposta às demandas surgidas na sociedade em questão. No entanto, consistirá em pesquisa qualitativa, ou seja, será uma pesquisa bibliográfica, em que serão abordados autores do período do Brasil Colônia ou pesquisadores que investigaram ou ainda pesquisam o período ao qual nos referimos além da análise de manuscritos, a exemplo do Diretório dos Índios.

2 ANTES DA INSTITUIÇÃO DAS LEIS POMBALINAS

Nas primeiras décadas da chegada dos europeus ao Brasil, não havia leis que regulassem as negociações entre europeus e nativos brasileiros, mas ao passar dos tempos foram instituindo leis que “diretrizavam” as relações de trabalho, mas na maioria das vezes as leis eram criadas somente para beneficiar o sistema econômico vigente na época e os colonos. No início das explorações funcionava o sistema de escambo, este sistema consistia na troca da força de trabalho empregada para retirar o pau-brasil por quinquilharias. No entanto a partir de 1530 foram instalados os primeiros povoados, todavia ainda persistia o mesmo sistema supracitado, porém com o povoamento do Brasil aos poucos começa a surgir atos de sujeição de índios aliados, e paulatinamente os colonizadores começam a utilizar os índios aliados na defesa de território e como mão de obra na construção de prédios, igrejas e vilas, nesse período já estavam saturados o sistema de escambo devido as grandes exigências tanto dos índios quanto dos europeus. Com a crescente população no litoral brasileiro aumenta a carência de mão de obra escrava para a produção de gêneros alimentícios e também para funcionar os engenhos, a crescente carência por mão de obra “exigiu” meios para adquirir trabalhadores, daí a utilização da “guerra justa” este sistema consiste em apanhar pessoas que são considerados inimigos para servirem de escravo nos negócios dos colonos, é salutar que este sistema ainda sendo regulamentado pela Coroa portuguesa cai em contradição devido ao mesmo tempo em que se reconhece a liberdade e autonomia dos indígenas se cria leis que permitem prender-lhes em guerras justas, ou seja, a guerra é utilizada como pretexto de aquisição de mão de obra sem a devida recompensa financeira ou outra igualmente valiosa. Surge diversas interrogações, tais como: Quando que uma guerra é justa? Uma guerra defensiva torna-se justa? Estas são apenas uma das contradições explícitas nas legislações do período colonial.

Ademais, com implantação do governo geral em 1549, se intensificam a caça aos indígenas, os nativos já tinham sua própria divisão social do trabalho, neste ínterim inicia-se os grandes

massacres, porém o índio não aceitava trabalhar na agricultura ou coisa semelhante devido esta ser uma função da índia, ou seja, as relações de trabalho são impostas de forma brusca e violenta sendo que em poucos anos foram dizimados os Tupiniquim de Ilhéus e os Caeté de Pernambuco e da Bahia, Oliveira e et al (2006:39-40).

No entanto, a relação de trabalho dos índios com os europeus franceses, segundo Lima, (2006:46-47) deixa transparecer que ela ocorria de forma amigável e, mais a frente, o Autor demonstra que isso ocorria de forma aparente, pois os indígenas tinham que escolher com que ferramentas queriam trabalhar, porém, na maioria das vezes os índios escolhiam trabalhar com ferramentas produzidas por eles mesmos, mas isso não era produtivo, devido a grande demanda da Sociedade Europeia. Por conseguinte, os nativos eram persuadidos a trocarem suas ferramentas para as de metais e assim eles ficavam a mercê dos europeus, pois, eles que traziam da Europa e manipulavam o valor a que iria custar as ferramentas novas para os ameríndios. Portanto, penalizando ainda mais a mão de obra existente havendo disparidades entre os sistemas de trabalhos.

Além disso, os nativos já estavam calejados com as formas de atuação dos europeus, tanto é que o índio idoso chamado de Momboré descreve de forma a explicitar para onde estava caminhando as relações de trabalho entre nativos e colonos, o nativo aduz que ele “viu quando os perós (portugueses) chegaram, eles chegaram assim como vós só (franceses) queriam negociar, mas depois, fizeram-nos edificar fortalezas dizendo que era para nos defender, não satisfeitos com escravos aprisionados quiseram escravizar os filhos e com tal tirania e crueldade agira para conosco (**com adaptações**).

Sem leis que regulasse as relações de trabalho levou a dizimação de várias tribos de índios e conseqüentemente ao desaparecimento destas nações do Brasil. Os colonizadores, em busca de riquezas, foram cruéis com os donos da terra, pois não havia o menor interesse cultural por parte dos europeus em aprender com os habitantes da terra em questão, isto devido à forma de organização política e a divisão social do trabalho existente na Europa naquele período.

Como os europeus tiveram acesso às obras filosóficas da época, e por esta questão, chegaram a afirmar que os nativos existentes aqui eram bestiais, ou seja, como não existia um sistema parecido com o existente no continente europeu eles usaram do etnocentrismo para sobrepor a cultura daqueles que aqui residiam, porém os que aqui existiam tinha seus sistemas, existindo uma divisão social do trabalho. Carneiro da Cunha (1992:18-19) afirma que os índios foram sujeitos de sua própria história, devido terem tido a opção de escolher com o que iriam se defender. No entanto, eles escolheram se defender com as armas usuais deles em vez de utilizarem do metal, reservam-lhe a dignidade.

No período da colonização os europeus se julgavam donos das terras ignorando os povos autóctones existentes, porém surgiram vários debates para época e criaram o alvará de 01 de abril de 1680 que declarava os índios “primários e naturais senhores (das terras)”. A ausência do real reconhecimento da autonomia do direito dos índios sobre a terra não se dava somente por questões

econômicas ou políticas, porém havia por trás de tudo isso um interesse sobre “as almas” dos nativos. Julgavam os indígenas como bestiais, indefesos, hereges e por estes motivos negava-lhe os direitos devidos. Não se tem o objetivo polemizar com questões religiosas da época. Porém este é um momento oportuno para mostrar algumas vertentes que levaram a negação e conseqüentes violações dos direitos dos nativos brasileiros, sobre a questão religiosa e de trabalho. Vitória (apud Carneiro da Cunha, 1987, p. 55), contesta as ideologias que afirmavam que os nativos não tinham condição de autogerir o que lhe é por direito natural. Ela afirma que “a infidelidade (a heresia) ou qualquer outro “pecado mortal” não impedia que os “bárbaros” verdadeiros donos e senhores, tanto pública quanto privadamente, e não podem os cristãos tomar-lhes seus bens por esse motivo”, torna-se evidente que a forma como etnocentrismo era imposto aos habitantes do Brasil, não lhes dava o mínimo de direito de defesa. Se há negação nos direitos do usufruto da terra por motivos banais que não levavam a lugar nenhum neste mundo terreno a não ser a morte daqueles que já estavam cansados de trabalhar de forma insalubre para o Estado, colonos e padres. A igreja através do Papa reconhece os direitos de liberdades e usufruto dos nativos, mas, em nenhum momento ela reconhece que todo trabalhador além de ser livre deve ter direito aos seus proventos, Carneiro da Cunha, (1987:56-58).

As leis portuguesas, para o Brasil, reconheciam os direitos dos ameríndios. Mas tal reconhecimento legal mostra pelo menos a consciência e a má consciência da Coroa acerca dos direitos dos indígenas, Carneiro da Cunha, (1987:58). É importante aludir que a força de trabalho girava sempre em torno das terras férteis, onde houvesse terra fértil, seja qual for à localização no Brasil, lá havia mão de obra escrava dos nativos.

No dia 30 de julho de 1609, e 10 de setembro de 1611 são promulgadas leis por Filipe III, que afirmam o pleno domínio dos índios sobre seus territórios e sobre as terras que lhe são alocadas nos aldeamentos. Estas leis visavam determinar aos colonos que era proibido a usurpação das terras dos nativos, assim, porém, o Regimento das Missões do Estado do Maranhão e Grão Pará, de 1º de dezembro de 1686, declara que “a justiça não permite, que estes homens sejam obrigados a deixarem todo, e por todos, as terras que habitaram”, ainda mais explícito é o alvará de 1º de dezembro de 1680, que declara que as sesmarias, concedidas pela Coroa Portuguesa, não podiam afetar os direitos originais dos índios sobre sua terras, Manuela Carneiro, (1987:58-59).

Enfim, existiam diversas leis, alvarás, resoluções dentre outros que proibiam diversas atrocidades, porém, quando as Leis chegavam ao Brasil, as normas eram distorcidas por colonos e outros. Como a maioria dos nativos não tinha conhecimento da escrita, acreditavam naquilo que os colonos e padres lhes falavam e este era um dos principais motivos das distorções das normas vigente para aquela época.

3 IMPLANTAÇÃO DO DIRETÓRIO DO ÍNDIO E AS REPERCUSSÕES

Marques de Pombal⁴ colocou em vigor a Lei do Diretório do Índio no dia 06 de junho de 1755, a mesma foi respaldada e reforçada pelo Alvará do dia 07 de junho do mesmo ano, que revogava todas as leis, regimentos, resoluções, e ordens, que desde o descobrimento da sobredita Capitania do Grão Pará e outras até o presente dia que permitiram ainda em certos casos “particulares” a escravidão dos referidos índios, de acordo com Carneiro da Cunha (1987:62) esta lei só veio fortalecer e relembrar a lei de 1 de abril de 1680 e reconhecer os abusos cometidos por colonos contra os indígenas. Isto cria formas para que se possa refletir sobre: se realmente havia interesse dos governantes transformar os nativos em tais homens livres a serviço da Coroa portuguesa? No entanto pelo que se pode abstrair de alguns autores é que havia certo interesse dos donos da “razão crítica”⁵ na mudança de forma de vida dos nativos. Porém, quando chegavam às normas para o Brasil, não havia as devidas observâncias haja vista que a Província do Grão Pará não havia, na sua grande maioria, pessoas letradas, segundo Alves Filho et al, (2001:35). Os colonos enviados para colonizar o Grão Pará eram pessoas consideradas no reino como sendo de mau caráter, tratavam-se de bandidos, salteadores, corruptos dentre outros, que eram condenados e enviados para cumprir as penas no Vale Amazônico. É importante informar que Pombal formulou tal política com objetivo de emancipar os nativos amazônicos, retirando-os da tutela das ordens missionárias e procurava integrá-lo à população branca, ou seja, havia interesse de tirar os indígenas da posição de escravo, ou de trabalhador não assalariado para por ele na posição de sujeito detentor de direitos e deveres, sendo que, outrora ele era somente sujeito de deveres.

Depois de instituído o Diretório do Índio, Santos, (2011:6) faz a observação importante do ponto de vista do trabalhador. Ele mostra como havia crítica aos demais colonos que impunham trabalhos insalubres e não pagavam os nativos pelos serviços, fazendo assim à denúncia para que seja observada a lei em que “mudaria a vida do nativo”, isto comprova que a leis eram para os desafortunados de conhecimento, sendo que os colonos e diretores das colônias tinham conhecimentos de letras, e por eles terem tais conhecimentos criavam mecanismo que burlava a lei pombalina.

⁴ Marquês de Pombal (primeiro ministro de Portugal de 1750-1777), conhecido como “o homem mais duro de Portugal”

⁵ Quando coloco o termo de razão crítica é para categorizar os legisladores e governantes existentes em Portugal, pois, eles teoricamente se colocaram como indivíduos críticos da realidade, ou seja, letrados e por isso criavam leis para coibir algumas atitudes ou formas de ação dos colonos nas colônias, mas, não era na prática o que realmente acontecia, por este motivo coloco entre aspas as palavras razão crítica. Ademais, surgem realmente várias interrogações tais, Quem eram os críticos? Com que base eles Criavam leis que não eram observadas na maioria das vezes pelas sociedades em questão? O sistema que eles queriam implantar no Brasil colonial tinha nexos com a realidade vivida na época em questão? São diversas as interrogações que não podem ser respondidas neste artigo que não busca entender as formas anacrônicas de se criarem normas naquele sistema.

Durante os quarenta anos em que vigorou a lei do Diretório do Índio, eclodiram relações de poder protagonizadas pelos diversos agentes históricos, buscavam manter a hegemonia a revelia da lei. (SANTOS, 2011: 2). O que se nota diante do exposto é que havia um interesse da Coroa que diferia do que os colonos estavam acostumados a fazer e queriam que permanecessem, mesmo eles tentando burlar a lei, eles estariam respaldados em diversos parágrafos, porém os colonos não queriam que se criasse a ideia de liberdade no imaginário dos nativos, pois, esta influência dos iluministas não trariam bons lucros para aqueles que estavam acostumados a ter mão de obra sem nenhum custo para os empreendimentos próprios dos exploradores.

Existiam interesses internos e ocultos aos olhos dos trabalhadores indígenas, no que tange esta reforma que ocorria no Estado tinha como objetivo principal a expansão do comércio exploratório⁶ contra o nativo e maior controle sobre a mão de obra, o que produziam para quem produzia em vários parágrafos da lei que instituiu o Diretório o Índio fica visível à ânsia em ter este controle sobre os trabalhadores, tanto é que a lei determina somente que os trabalhadores tirem o “suficiente” para o próprio sustento e também para a família e outras pessoas dependentes do trabalhador braçal. É um equívoco acreditar que tudo era avanço no modo de relação entre Coroa e nativos, sendo que, naquele momento, segundo Alves Filho et al (2001:37-39), Portugal passava por vários problemas estruturais, tais como subdesenvolvimento econômico, como que políticas criadas em um continente que passava por situações adversas que estavam à beira do caos, iriam criar políticas que reconhecesse o direito de quem era a única fonte de riqueza e capaz de alavancar as estruturas do Estado português. É contraditório afirmar que a vida ficou melhor depois das instituições de leis que libertavam os nativos, no entanto o que se pode observar em várias obras só foram beneficiados aqueles que tinham algum conhecimento de letra, ou seja, aquele que era ligado diretamente as famílias dos colonos. Do contrário, aquele que não tinha conhecimento de causa ou de seus direitos jamais pôde 34eriodicos-los, sendo que a Educação não era gratuita. Com isto, prejudicava ainda mais a inclusão do ameríndio na sociedade feudal ou sociedade colonial.

Não se deve analisar de forma isolada o uso da força de trabalho do indígena, é preciso fazer um traçado entre o sistema econômico à época com a necessidade de trabalhadores, não se pode desenvolver um sistema econômico sem lucros, haja vista que também não torna-se ponto principal neste artigo. Porém, o sistema financeiro é a prova de que não havia uma legislação e nenhum olhar jurídico que defendesse de forma clara o trabalhador nativo. Sendo assim, Manuela Carneiro da Cunha (1992:115) afirma que “a ideia que Portugal teria dado pouco interesse à questão jurídica

⁶ Comércio exploratório devido o trabalhador não ter o usufruto da força de trabalho em benefício próprio e dos seus, e também os nativos não tinha liberdade para comercializar com demais compradores, quando iam a feira tinham que estar sobre a guarda dos senhores, ou seja, esta sob a guarda do patrão.

colonial e, principalmente, a ideia de que o estudo das leis demasiado formal, pouco teria a revelar. Fizeram com que os estudos de legislação indigenista colonial privilegiassem o aspecto político-econômico da questão em detrimento de seu aspecto propriamente jurídico” (...). Torna-se necessário tratar também das formas de tratamento dispensada para índios amigos e não amigos, sendo que, durante todo o período colonial, havia diferença entre os nativos aldeados e os bárbaros⁷.

Coelho (2006:119) afirma que “o Diretório dos Índios constituiu, então, a estratégia adotada. Seus noventa e cinco parágrafos arrolam uma série de medidas com vistas à integração do índio à sociedade colonial e a sua transformação em um trabalhador ativo”. Porém isto é o que está escrito explicitamente. No entanto, quando se olha pelo lado dos direitos do trabalhador em nada respalda aqueles que trabalham arduamente para dar o sustento das famílias portuguesas. Porém é importante informar, como já fora mencionado em parágrafos anteriores, e também será retomado em parágrafos posteriores, esta mesma questão havendo grandes diferenças no tratamento dos nativos, sendo que, aqueles que eram submissos aos colonos usufruíam de parte dos direitos escritos no estatuto pombalino. Do contrário, aqueles que não aceitavam as imposições dos colonos tinham que se submeter às diversas penalidades, sendo elas, a ausência de educação, a dificuldade em receber os proventos dentre outras violações dos direitos.

Azevedo (1999:255), expõe a observância de Sebastião José Carvalho e Francisco Xavier que reconheciam que nada havia de novo no estatuto que instituiu o Diretório do Índio. Segundo os autores da carta, eles aduzem que “El-rei Nosso Senhor estabeleceu, para restituir aos índios desse Estado a liberdade que lhes era devida, e aos povos delle os operários, que até agora não tiveram, para cultivarem os muitos e preciosos fructos, das mesmas leis vereis que nella se não contem novidade, porque toda consiste em uma renovação das antigas” (...), torna-se evidente a consciência coletiva que havia no que se refere ao reconhecimento dos nativos sendo que nenhum daqueles tinha conhecimento das normas vigentes. Queriam na prática reconhecer os direitos dos operários, pelo contrário, o interesse de todos os independentes de posição social era utilizar a mão de obra dos nativos sem ter compromissos trabalhistas e, com isto, todas as novas imposta verticalmente não surtiam efeitos na consciência dos nativos brasileiros.

A instituição do Diretório do Índio trouxe revoltas e separações na base do governo, pois os colonos e padres não aceitavam tal mudança, ou seja, havia repulsa no que tange ao reconhecimento dos direitos trabalhistas e isto levou os militares e colonos agirem com tal brutalidade que expulsavam os nativos dos aldeamentos. Esta é mais uma prova cabal que não havia interesses em reconhecer os

⁷ Índios aldeados eram chamado na sua grande maioria de tapuios, tapuios é o termo aplicado para os indígenas que são amigos dos portugueses e bárbaros são aqueles que se negaram a ceder a opressão dos europeus, os bárbaros eram capturados através das guerras justas ou guerras de defensiva.

direitos trabalhistas e no ensejo o direito de liberdade do trabalhador escravo, por conseguinte os missionários incentivavam as revoltas e as guerras, Azevedo, (1999:258).

Com a suposta revogação da escravidão, os padres jesuítas entraram em desespero devido não terem mais acesso aos escravos e também às feitorias produzidas por eles, em reunião o representante da ordem dos jesuítas interpela o Estado arguindo se podiam ficar com os grãos de cacau e demais produções que havia nos celeiros?!. Segundo o discurso do padre, era necessário terem acesso aos produtos para os possíveis pagamentos dos então “trabalhadores livres”. Assim sendo, a ordem dos padres assume o papel de ordem financeira em que tinha mão de obra escrava e, por conseguinte, já que os nativos estavam livres pela lei pombalina. Os padres, vendo que, já havia muitas riquezas produzidas por mão de obra escrava e que esta mesma produção por lei tinha que ficar com o trabalhador que a produziu, os padres desesperadamente começam a reivindicar o direito às terras dentre outros para também usufruírem das riquezas. Vale ressaltar que, como os padres sabiam os locais onde ficavam os nativos em cativeiros, começaram a pôr obstáculos para não se descobrir as reais localizações de tais presídios, Azevedo (1999:273-274) **(com adaptações)**.

De acordo com Azevedo (1999:274), não havia diferença entre ser livre ou ser escravo, pois, mesmo depois de haver sido decretado a liberdade dos ameríndios eles continuavam sob o jugo dos colonos. Continuavam sendo castigados e obrigados a servir de mão de obra isto mostra que havia lacunas entre a lei e sua aplicabilidade. No entanto, o que fica subentendido nos 95 parágrafos do Estatuto do Índio é que a liberdade era apenas retórica, pois a vontade de Pombal era que os nativos tivessem pensamento de homens livres, porém continuassem produzindo em larga escala para a Coroa portuguesa. Com isto, Pombal resolvia dois problemas, o primeiro seria o déficit público devido à crise que Portugal vinha passando, segundo no que tange a segurança das terras, com o imaginário dos nativos livre de obrigações militares eles (os nativos) lutariam não para defender o Estado Português e sim o seu próprio território. Ao que parece, a manobra que Marquês utiliza e usufrui dos serviços militares empregados pelos indígenas sem ter que pagar e sem ter que se preocupar que os índios mudassem de lugar (AZEVEDO:274) **(com adaptações)**.

O Estado estabeleceu normas que, no fundo, não iria cumprir. Pelo contrário, o Estado teve a intenção de mudar somente o imaginário dos nativos. Entretanto, vale salientar que liberdade e posse das terras estavam inter-relacionadas. Criar mecanismos para que os nativos lutassem por algo que historicamente e por direito e uso era deles. No entanto, o Estado através do Diretório do Índio usou de má-fé para com a população, cometendo com isto mais mortes dos trabalhadores que não tinha acesso à Educação, saúde dentre outros. A lei foi cruel para com aqueles que mais necessitavam dela.

4 DE TRABALHADOR ESCRAVO A TRABALHADOR ASSALARIADO?!

Os 95 (noventa e cinco) parágrafos da lei pombalina mostram o interesse de transformar o nativo escravo em trabalhador assalariado e obediente a Coroa portuguesa. Obediência essa que não sairia gratuitamente devido os abusos cometidos pelos administradores, pois, mesmo o Estado revogando e anulando normas e entidades que cuidavam da educação do nativo, subtraiu para si, a responsabilidade que antes era de terceiros, a exemplo dos religiosos. Isto não acabou com os abusos cometidos pelos colonos uma vez que, no limite, eram os representantes do Estado português nas vilas e povoados do Grão-Pará, incorporavam assim, o poder coercitivo do Estado para agir a bel prazer, no que tange ao reconhecimento do trabalhador e a pagamento de proventos. A própria lei começa a escravizar a partir do momento que instrui os colonos a supervisionar o trabalhador escravo indígena, as diretrizes legais que poderiam ajudar, acaba por prejudicar os nativos. Tais diretrizes de modo nítido a lei é flexível e permite aos colonos portugueses manipulá-las de acordo com suas necessidades, é perceptível no momento em que o Pombal recomenda que seja tratado com brandura ou outras vezes que sejam tomadas medidas mais arreadas tais como proibir o nativo de comprar bebidas alcoólicas. Então não havia o reconhecimento dos direitos e sim um trato social entre os colonizadores. Trato este que beneficiava somente os “invasores” pois, para os reais donos da terra, restavam regras rígidas que eram impostas de forma vertical. Tudo isto para beneficiar o Estado Português que passava por atrasos tecnológicos, pode-se notar isso na própria lei, quando Marquês manda que incentive os indígenas a plantarem tabaco, pois o tabaco era uma valiosa mercadoria para comerciar com a África.

É perceptível a forma, ainda que possa transparecer implícita ação dos padres em educar os nativos em uma língua geral utilizada pelos nativos, surgem as perguntas: se as ações e Leis eram mesmo para proteger os nativos? Ou era para que eles tivessem um retardo mental? Tudo isto torna-se contraditório porque se objetivo dos missionários era de salvar alma a primeira coisa era ensinar os nativos a escrever a própria língua. Esta ação ainda que não acreditamos que seja de boa-fé, prejudicou a inclusão social do nativo no meio dos colonizadores, esta ação respalda-se da seguinte maneira: a partir do momento que os nativos tomam conhecimento da língua e da escrita corrente para época, começam a fazer revoluções, ou seja, eles começam a cobrar os direitos trabalhistas e de reais possuidores das terras. Isto será mais bem explicado nas próximas páginas. É de suma importância informar que não sem por objetivo esgotar as fontes de discussão de tais assuntos e sim despertar novos debates sobre o assunto. Seja a luz do Direito, História, Antropologia dentre outras áreas que possam debater o direito, a educação, o emprego da força escrava de trabalho dos nativos dentre outros assuntos que possam porventura vir a ser despertado.

Porém o quinto parágrafo da Lei Pombalina determina que os diretores direcionem toda atenção e cuidado para persuadir os nativos para que eles se tornem civilizados. Porém, não foi

atendido pelos lusos que utilizavam o trabalho dos nativos. Lobo de Almada, (apud Santos, 2011:6-7) mostra que havia desvio dos proventos dos nativos, proventos estes que era ganho no trabalho para eles mesmo.

O uso da força de trabalho dos nativos seja ela para ser empregada como força militar, não garantia a liberdade dos índios, devido eles não defenderem o ponto de vista deles, e sim a posição sempre dos colonos. Maria Regina Celestino de Almeida (apud, Coelho, 2006:126) argumenta que a defesa oferecida pelos índios às igrejas dos aldeamentos missionários estava diretamente relacionada à compreensão de que, defendendo os templos, mantinham suas terras (Almeida 2003:242). Esta posição é contraditória, pois, quem mandava nas terras e na força de trabalho era a Igreja nos aldeamentos coordenados por padres. Sendo assim, não eram os nativos que se sentiam donos das terras para tirarem o sustento da família e sim os padres. Prova disto está na obra de Alves Filho et al, (2001:47) “O índio Copaúba, preso e metido a ferros a pedido do Padre Antônio Vieira, por viver em concubinato, da índia que se se suicidou por ser surrada em público por ordem do mesmo Vieira”. Esta prova cabal que, mesmo com as leis pombalinas, não havia como igualar séculos de escravidão e martírios.

A associação entre nativos e colonos jamais havia sido e nem foi um contrato de trabalho. Ao contrário aduz Maria Regina Celestino de Almeida (apud COELHO, 2006:120) “Esta última autora acrescenta que a associação com os portugueses teria representado, para as populações indígenas, um prejuízo menor que a oposição contumaz: diante das inúmeras identidades existentes no universo colonial, a condição de índios aldeados, por exemplo, se lhes afiguraria melhor que a de escravo (Almeida 2003:263-64). É difícil afirmar que ficou melhor para o nativo com as mudanças de nomes ou apadrinhamentos por nomes portugueses, devido a força de trabalho continuar sendo do ameríndio e ele continuar sendo submetido à servidão sem o mínimo reconhecimento conforme ordenava o Estatuto do Diretório do Índio no parágrafo 9º da lei que instituiu o Diretório do Índio. Este parágrafo recomendava que os colonos dessem os tratamentos que eram devidos às pessoas que ocupassem os cargos públicos não somente ao ocupante do cargo e sim também a sua família. Isto cria no imaginário do indígena a sensação de bem estar, e assim Alves Filho et al, (2001:43) fazendo a exegese do mesmo parágrafo, da referida lei em questão, aduz, que mesmo os nativos ocupando cargos públicos como de Vereadores, Juízes dentre outros eles continuavam a desempenhar as funções outrora impostas por força pelos colonos. O nativo continuava remando, pescando dentre outras profissões insalubres imposta pelos europeus e sem os devidos reconhecimentos e o pagamento que era devido ao trabalhador da colônia.

Analisando de forma positiva àqueles que aprenderam a língua vigente para época, tiveram a oportunidade de reivindicar os direitos que lhe assistiam, assim sendo, Coelho (2006:126-127) analisando de forma positiva o Estatuto do Diretório do índio, expõe o caso da índia Jozefa Martinha, que intercedeu junto a autoridade local solicitando: o direito ao gozo de sua liberdade, desobrigando-

a do trabalho para o senhor de engenho Hilário de Moraes Bitancourt, torna-se louvável a atitude da nativa Jozefa, a qual fora atendida em seu pleito. Porém, nos demais casos expostos, ainda na senda supracitada, nem todos tiveram o direito de querer o reconhecimento de sua liberdade. Muitos para se salvar dos carniceiros do chefes, usaram da lei para se manterem ligados no trabalho que, desde sua concepção lhe tinham preparado para o desempenho das funções que foi o caso da índia Madalena, da Vila da Vigia, fez o mesmo, solicitando proteção contra o Diretor, o qual pretendia retirá-la do serviço, na casa em que fora criada, para 39eriódi-la onde melhor lhe parecesse. Maria Silvana, índia Mura, residente na Vila de Cintra, viúva do índio Eleutério Jozé da Serra, denunciou à D. Maria I, o fato de ter sido retirada de sua lavoura, no rio Cuinarana, juntamente com sua família, para que todos fossem empregados em obras públicas. Requeria, então, que lhes fosse garantida a liberdade, expressa na lei, e permitido o retorno às suas lavouras; apontava, ainda, o governador, Jozé de Nápoles Tello de Menezes, como o responsável pelos contratemplos pelos quais passava.

É importante informar que nem todos tinham direito a educação, pois somente os tapuios⁸, ou seja, aqueles que estavam mais próximos dos colonos que tinham o direito de aprender a língua dos colonizadores e também de tomarem conhecimento das leis publicadas na colônia. Assim, eles podiam reivindicar os direitos deles usurpados, do contrário teria havido vários tipos de revoluções, as armadas e intelectuais. Isto é, se uma certa gama de nativos tivessem tido acesso a educação. No entanto, se a Educação tivesse sido ofertada de forma gratuita e esta mesma quando ofertada não tivesse sido direcionada a bel prazer dos colonizadores, os tribunais teriam se instalado há mais tempo e também as leis teriam nascida de forma que atendesse na íntegra alguns anseios. Porém, haveria mais equidades nos julgamentos, e não haveria necessidade de haver, em certas ocasiões, tribunais direcionados somente para decidir em favor do índio, se houvesse investimentos íntegros e direcionados, haveria justiça com equidade.

O nativo tinha que prover os padres jesuítas a erguer grandes povoados e até cidades pois, os padres usando a justificativa de que tudo que fizesse era para salvar a alma dos nativos, atitudes estas que não justificam a forma grosseira e exploratória com que utilizavam a mão de obra nativo, enquanto os padres rezavam os nativos tinham que plantar grandes roças para prover a mesa com farinha, sendo que na maioria das vezes a mão de obra era dividida entre construtores, plantadores e remadores, esta divisão de função eram feitas na grande parte por padres que detinham o poder de

⁸ Os tapuios empregados por alguns autores são a denominação empregado muitas vezes aos índios manso, amigos ou como alguns portugueses empregavam são os índios bestiais, este ultimo termo era empregado normalmente pelos padres para definir como os nativos se comportavam diante dos ensinamentos cristãos, porém quando os nativos terminavam de ouvir os ensinamento ou de respeitar o momento em que os padres falavam eles (índios) voltavam à prática dos antigos costumes.

catequisar e humanizar o nativos, este tipo de ação não havia o mínimo de cristandade e sim exploração da mão obra dos ameríndios, Azevedo, (1999:257) **com adaptações**.

Havia momentos em que o trabalhador nativo empreendia fuga do seu local de trabalho devido eles estarem submetidos a duras regras e ao grande poder de julgo que o militares portugueses usavam contra os índios. A fuga dos escravos ameríndios não era somente por parte da imposição árdua do trabalho de exploração e, sim devido à ausência da família, pois os indígenas eram recrutados para trabalharem nas embarcações e em lugares longínquos com isso, ocasionando diversos problemas, sejam eles psicológicos ou de cunho físico. Como não havia liberdade real e sim utópica, os nativos não tinham o poder de usufruir de lazer, sendo que o Estatuto proibia até a venda de bebidas alcoólicas para os índios.

Ao longo de todo o período de vigência do Diretório dos Índios, os *descimentos* foram necessários e incentivados, em função da demanda crescente por braços (COELHO 2006:127). Isto só prova que não havia interesse real em respeitar os direitos dos nativos brasileiros, pois mesmo havendo leis, não existiam coerção e sanção que punisse os infratores que transgrediam a lei pombalina. Esta afirmação de Coelho nos leva a criar diversas interrogações tais, para que a Lei, se não diminuiu as atrocidades cometidas contra os nativos, porquê não se criava leis e tribunais para punir os infratores? Pois, durante as pesquisas não foi encontrado um colono que tivesse sido julgado, condenado e cumprido a pena. É lamentável ver leis com letra morta. Leis que foram criadas para somente beneficiar o Estado e punir a mão de obra escrava. Isto é, o que a história nos trás a tona contemporaneamente.

5 CONCLUSÃO

Durante as pesquisas foram encontradas diversas dificuldades tais como as de fontes de pesquisa. É importante informar que tal dificuldade serviu de degraus para chegar à conclusão deste. As fontes de pesquisas são escassas, devido muitas fontes não estarem condensadas em acervos e ainda de difícil acesso, no que tange a algumas bibliotecas, por outro lado enquanto algumas universidades e/ou universidades tem as obras não organizadas outras as obras são escassas.

Ademais, é importante informar que desde o período de colonização os nativos brasileiros, mesmo sendo declarados donos das terras encontradas no cone sul da América, jamais tiveram suas independências reconhecidas. Mesmo contemporaneamente os nativos brasileiros encontram-se sobre a tutela do Estado, ou seja, no passado eles estavam sobre a tutela da Igreja e hoje sob a tutela do Estado Nacional brasileiro. É possível observarmos que mesmo a Constituição de 1.988 protegendo e demarcando as terras dos nativos, conforme disposto no artigo 231 CF/88 os trata como se não tivessem racionalidades, muito diferente do que a mídia frequentemente mostra, ou seja, eles sabe fazer movimentos que resguardem a saúde e outros. Mas no parágrafo 3º do referido artigo, deixa de

forma implícita que mesmo sendo reconhecido do direito a terra, não se pode comercializar os recursos delas advindo há não ser com a permissão do congresso brasileiro, e isto nos remete que ao período colônia da seguinte maneira, o nativo tem direito a utilizar a terra, mas não pode usufruir dos bens que ela oferece.

No entanto, os nativos atualmente estão de certa forma protegido da opressão da sociedade, mesmo que esta proteção seja relativa, agora é possível se debater os limites e os direitos dos nativos, haja vista que a Constituição de 1988 os reconheceu pessoas que as outras Constituições não havia feito. Mas, ainda é preciso que se amadurece debates em torno dos descendentes dos nativos brasileiros, pois, vemos ainda que muitas mudanças nos costumes deles, não que isso seja ruim, pois, a sociedade não os deixa na maioria das vezes usufruírem de tais avanços sociais. Os nativos sobrevivem e ainda protegem as florestas, mas enquanto encararmos a cultura deles com olhar etnocêntrico vamos estar fadados a constantes atritos no que tange a alteridade. Foi possível também ao longo das pesquisas visualizar que existem muitas coisas que é preciso aprender com os ameríndios.

Não obstante, os nativos são na maioria das vezes biologicamente, sensíveis a perecerem com doenças corriqueiras nos meios urbanos, mas isto não impede que a sociedade busque respeitá-los e ser respeitada, tudo para construirmos e corrigirmos as falhas deixadas pelos nossos ancestrais.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, João Lúcio d'. **Os jesuítas no Grão Pará: suas missões e a colonização**. Belém: SECULT, 1999.

CARDOSO, Luís Fernando. **Direitos entrelaçados: práticas jurídicas e território quilombola na Ilha do Marajó-PA**. Universidade Federal da Bahia (UFBA), Bahia, 2011.

CUNHA, Manuela Caneiro da. **Os Direitos do índio, ensaios e documentos**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CUNHA, Manuela Caneiro da. **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Secretaria Municipal de Cultura/FADESP, 1992.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. **Inventário nacional de referências culturais: levantamento preliminar**. Belém; Marajó(Ilha), julho de 2007.

IPHAN, INRC MARAJÓ. **Inventário Nacional de Referências Culturais- Microrregião Portel**. Belém, 2009.

LIMA, André da Silva. **A guerra pelas almas: alianças, recrutamentos e escravidão indígena (do Maranhão ao Cabo do Norte, 1615-1647)**. Belém: UFPA, 2006.

MIRANDA NETO. **Marajó desafio da Amazônia**. 2.ed. Belém: Cejup, 1993.

MENDONÇA, Marcos Carneiro de. **O Marquês de Pombal e o Brasil**. **Brasiliana**, 1960.

OLIVEIRA, João Pacheco de; FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. **A Presença indígena na formação do Brasil**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

PACHECO, Agenor Sarraf. . **ENCANTARIAS AFROINDÍGENAS NA AMAZÔNIA MARAJOARA: Narrativas, Práticas de Cura e (In)tolerâncias Religiosas**. HORIZONTE – Revista de Estudos de Teologia e Ciências da Religião – PUC-MG ^{JCR}, v. 08, p. 88-108, 2010.
SAMPAIO, Patrícia Melo; ERTHAL, Regina de Carvalho. **Rastro da memória: histórias e trajetórias das populações indígenas na Amazônia**. Manaus: EDUA, 2006

SCHAAN, Denise Pahl, **A linguagem iconográfica da cerâmica Marajoara**. Porto Alegre. EDIPUCRS, 1997.

SCHAAN, Denise. Pahl. **Evidências para a Permanência da Cultura Marajoara à Época do Contato Europeu**. Revista de Arqueologia (Belém) ^{JCR}, São Paulo, v. 12, n. 12/13, p. 23-42, 2000.

ZAHLUTH, Roberto de Carvalho Junior. **Espíritos inquietos e orgulhos: os frades capuchos na Amazônia Joanina, (1706-1751)**. Dissertação de pós-graduação. Universidade Federal do Pará. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Belém, 2009.

PATOLOGIZAÇÃO DO CORPO TRANS E DISCURSO RELIGIOSO: entre a violência e inclusão religiosa

Wellegton Jean Barbosa de Souza⁹

1 INTRODUÇÃO

O tema da transexualidade está longe de ser esgotado. Esse debate transita na sociedade contemporânea entre as vozes provindas de uma luta social e política que nasce dos movimentos a favor das “identidades trans¹⁰” e uma permanente força das velhas instituições como a família, igreja, escola e o Estado que busca invisibilizar e deslegitimar os sujeitos e sujeitas transexuais produzindo um processo histórico de não reconhecimento de seus corpos e os denegando¹¹ enquanto sujeitos(as) de um corpo e de uma sexualidade legítimas porque diferem do “jogo heteronormatizador”¹² e colonizador dos ditos sistemas sociais e políticos humanos. Sobre a transexualidade podemos afirmar ser um assunto complexo, necessário e politicamente insurgente¹³.

Ainda que ocupando no cenário das mídias sociais um lugar de discussão, quanto na Academia, há muito que se questionar, rever e problematizar sobre os conceitos de Identidade de Gênero e Transexualidade considerando que no campo da teoria social a própria questão da identidade a partir do binômio: velhas e novas identidades é compreendida como complexa e não plenamente desenvolvida. Assim, pode-se falar nesse contexto de uma crise de identidade, que faz repensar um novo olhar crítico – social em vista de novos problemas sociais e sociológicos, como é o caso da sexualidade trans.

Embora não seja uma sexualidade trancafiada nos armários do padrão exclusivista de sexualidade heteronormativa, a transexualidade é uma sexualidade que padece de rejeição, discriminação, intolerância e vive sob ameaça da permanência estrutural do preconceito que gera uma

⁹ Mestre em Direitos Humanos e Políticas Públicas pela UFPB; Graduado em Filosofia; Teologia ; Psicologia.

¹⁰ O conceito de identidade de gênero a qual se inclui os estudos da transexualidade tem-se mostrado complexo, onde existem perspectivas divergentes. Nos apoiamos nos estudos de Berenice Bento na qual interpreta como uma experiência identitária marcada por conflitos diversos. O trabalho de Bento (2006) *reinvenção do corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual*, traduz bem essa problemática.

¹¹ A denegação diz não somente de uma recusa social ou da negação do corpo trans, ela provoca uma ferida, uma sensação de que o sujeito é lesado em sua sexualidade e em sua identidade que causa uma tensionalidade não só social, mas somato-psíquica.

¹² Há um jogo de normas impostas pela heterogenomia que vê os corpos trans como corpos abjetos, num sentido de estarem transgredindo a padrões de gênero e de sexualidade hegemônicos, o que resulta em diversas formas de violência e vulneração.

¹³ É um tema que merece denunciar o ambiente social e político hostil pelo qual os(as) sujeitos(as) trans sofrem todo tipo de violência física e simbólica, onde estratégias e mecanismos de efetivação de direitos sejam implementados.

sociedade de sujeitos transfóbicos. A transfobia¹⁴ e suas variadas expressões sociais, políticas e religiosas tende a perseguir, marginalizar e agir de forma violenta frente aos sujeitos e sujeitas transexuais. A violência cometida contra os corpos trans são a violência contra suas afirmativas, subjetividades, individualidades e singularidades.

Os corpos trans sofrem de uma macro – estrutura de violência que compreende a violência familiar, política, social, religiosa e estatal que exclui, marginaliza e mata. Por trás de toda essa insurreição de violência há argumentos políticos- religiosos que buscam a uniformização da sexualidade, tendo como única e legítima a heterossexualidade, que de forma secular controla os corpos e suas múltiplas expressões sexuais através de seus discursos e ideologias de caráter reducionista causando impactos em vários sentidos as pessoas trans.

2 COMPREENSÃO POLÍTICO- SOCIAL DA TRANSEXUALIDADE E O DISCURSO RELIGIOSO

Em uma sociedade de perfil sociológico transfóbico como a brasileira, de raízes históricas colonizadoras e conservadora, andrógena, 44eriódic e patriarcal a transexualidade continua sendo vista como “coisa de gente doente,” “servegonhice”, “ato de gente sem caráter” “pessoas sem temor a Deus e condenadas ao inferno” entre outros adjetivos negativos. É uma sociedade indiscutivelmente que patologiza o corpo e a sexualidade trans que por ameaça e exclusão passa a ter seus corpos fragilizados, em sofrimento e adoecimento levados a morte pela precarização social.

Entendendo que a compreensão da transexualidade é multifacetada e que plurais e diversos são os fenômeno que envolvem o processo de patologização do corpo trans, apresentamos a idéia de que um dos principais argumentos político-sociais contra a transexualidade surge das experiências da religião cristã e que existe historicamente presente no discurso religioso antigo e da história do tempo presente uma patologização dos corpo trans, considerando-os como desvio de conduta, como pecado mortal na qual se constrói dentro de argumentações condenativas, e uma linguagem simbólica produtora da violência religiosa.

Marcada por ambiguidades, a Religião na contemporaneidade, embora tenda a uma maior aceitação das diversidades, como a religiosa, continua no controle social e político dos corpos que creem, intervindo e propondo modelos de conversão, de cura ou de substituição da sexualidade pelo viés da fé. Quando contrárias e não adeptas a esse controle as pessoas trans são desvinculadas das comunidades religiosas por não adaptação. Nesse processo se juntam ao discurso de patologizante as

¹⁴ Entende-se que o conjunto de violências variadas, de ameaças a agressões e homicídios, o que configura a extensa série de percepções estereotipadas negativas e de atos discriminatórios contra homens e mulheres transexuais seja denominada de “transfobia” (JESUS, 2013, p. 105-106).

categorias de gênero e sexualidade. Ao redor das questões de gênero e sexualidade os discursos religiosos mantêm ao longo do percurso histórico práticas sociais de discriminação e preconceito, naturalizando o discurso de violência heterogemônico contra ao que se passou chamar de ideologia de gênero. O termo ideologia de gênero “tem funcionado como um poderoso mote na mobilização da sociedade civil em torno da defesa da moral, dos bons costumes, da família heterossexual e nuclear” (MATOS, 2018, p. 532).

Através de um discurso ultraconservador seja por parte da Igreja Católica como no geral pelas Igrejas Evangélicas neo-pentecostais o combate a sexualidade e a guerra contra a diversidade de gêneros tem se tornando uma cruzada contemporânea. Utiliza-se do aparelhamento do Estado para se votar pautas contra as minorias, onde o discurso religioso se acopla ao discurso político de combate as diversidades de raça, gênero, sexo e credo. Assim, aliado ao discurso contra a sexualidades se vê ampliado um discurso contra os direitos da mulher, dos indígenas, dos sem-terra, dos que fazem ciência no incentivo à produção social da xenofobia e do preconceito com as religiões de matiz africanas, e da transfobia que leva ao transfemicídio.

Sem levar em consideração a possibilidade de que os corpos trans é também um corpo que crê, que tem fé e que porta experiências religiosas, as (os) corpos trans no Brasil são vítimas de uma violência simbólica e macro institucional produtoras de sujeitos estigmatizados. No processo de estigmatização O espaço da religião crista tem provocado uma violência psicológica e religiosa às pessoas trans que acabam perdendo o sentido da fé, abandonando suas comunidades cristãs de origem e buscando outras alternativas para o sentido do sagrado em suas vidas. Assim, o que se pode perceber é que para a religião a transexualidade é um problema da sexualidade. E no discurso religioso um problema moral, que causa estranhamento e medo, por isso o discurso combativo de alerta ao perigo da diversidade de gênero e o que chamam de desvio de sexualidade.

A transexualidade se inscreve no discurso sobre a sexualidade onde autores como Bourdieu (2012) apresenta em sua obra “*Dominação Masculina*” uma crítica a concepção de sexualidade como algo apenas biológico e natural enquanto na verdade é resultado das construções sociais tanto sobre as questões de gênero quanto de corpo. Nesta mesma perspectiva Michel de Foucault (1988) apresenta a sexualidade como sendo um dispositivo ligado aos saberes que a constituem e aos sistemas de poder que a controlam, ditam normas e regulam as práticas dos sujeitos sexualizados.

É nesse contexto que Judith Butler (2003) afirma que o sexo, o homem e a mulher não são seres apenas biologizantes e nem estáticos. Ser homem e mulher é uma construção forçada através dos tempos pelos sistemas de poder que apresentam a heterossexualidade como único modelo válido. Assim, a partir da heteronormatividade os sujeitos não enquadrados nessa perspectiva serão vistos como corpos excluídos e abjetos, como é o caso da transexualidade.

Marginalizados e excluídos os corpos trans são perseguidos, violentados, adoecidos e mortos pelo sistema necropolítico¹⁵ do poder da sociedade, do estado e da religião. Estudos como os de Berenice Bento (2014) apontam na contemporaneidade o crescimento da transfobia e o aumento do transfeminicídio¹⁶. Tido como corpo estranho e inadequado, a transexualidade é definida como “uma experiência identitária, caracterizada pelo conflito com as normas de gênero” (BENTO, 2008, p. 18).

Incompatível com as premissas heteronormativas, andrógenas e 46eriodico as estruturas de poder social e político criam formas de negação, não aceitação e tentativas de enquadramento da transexualidade. Entre essas formas está a patologização. Ela é também um produto social que como lembra Foucault(1988) parte de figuras da autoridade como sacerdotes, médicos, cuidadores que disseminam a normatividade da heterossexualidade superior a outras sexualidades e que define padrões de comportamentos normais ou patológicos impondo práticas disciplinares.

Nesse sentido pode-se corroborar coma idéia de León (2009) que aliando-se a Foucault mostra que o dispositivo da sexualidade “vai se fixar no vínculo entre o sujeito e si mesmo e é o aspecto mais importante que este novo procedimento empresta do antigo dispositivo da “carne”, imposto pela Igreja”.(LEON, 2009, p. 09). É nesse contexto que se pode falar do campo da religião como lembra Bourdieu como um sistema de poder que ultrapassa a busca pelo divino e nesse sentido como lembra Weber (2004) na *Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo* torna-se um estratificador da lógica social de natureza política e econômica.

3 ENCERRANDO, MAS NÃO CONCLUINDO

Concorda-se que o discurso religioso no percurso sócio-histórico tem privilegiado o biológico em detrimento do psíquico e cultural, construindo modos de subjetivação discursiva que visam a estigmatização, e implantando políticas religiosas que vão de encontro aos direitos humanos e instauram o preconceito moral e social frente aos corpos trans. Portanto, percebe-se o revigoramento do fenômeno religioso de cunho fundamentalista e intolerante produzindo novos conflitos entre a religião e a sexualidade. Podemos pensar esse retorno a um discurso religioso fundamentalista dentro do que afirma León (2017, p. 169) como mito do retorno [...] a partir de uma lógica religiosa, de transcendência e evolução [...] a partir da instalação de uma nova, velha ordem.

Há uma vasta leitura sob diversas perspectivas que trabalham o poder social, político, e religioso enquanto controlador da sexualidade, que trata a questão da transexualidade como

¹⁵ Entenda-se o conceito de necropolítica baseado nos estudos de Achille Mbembe (2006) que apresenta a hipótese de que nos sistemas soberanos marcados pelo poder se decide quem pode viver e quem deve morrer.

¹⁶ De acordo com Berenice Bento (2014), o transfeminicídio se caracteriza como uma política disseminada, internacional e sistemática de eliminação da população trans no Brasil, motivada pelo ódio e nojo.

dispositivo, que diz dos poderes e saberes produzidos sobre o corpo trans de modo patologizado incluindo o saber e o poder da religião. Frente a isso é preciso criar possibilidades de construção de um saber social e político capaz não somente de incluir no todo da sociedade as vidas trans, mas que insurja as questões dos direitos plenos, reafirme a transexualidade como legítima e combata os discursos de ódio, violência e morte. Portanto, é sobre esses paradigmas que essa escrita quis discorrer e explorar.

REFERÊNCIAS

BUTLER, Judith. **Gender as Performance**. Entrevista com Lynne Segal e Peter Osborne. RP 067, 1994.

_____. **Subjects of Desire – hegelian reflections in twentieth-century France**. Columbia: Columbia University Press, 2^a. Edição, 1999.

_____. **Problemas de gênero – feminismo e subversão da identidade**. Tradução: AGUIAR, Renato. Rio de Janeiro, 2017.

BENTO, Berenice. **É o queer tem pra hoje?** Conversando sobre as potencialidades e apropriações da Teoria Queer ao Sul do Equador. *Áskesis*, v. 4, n. 1, janeiro/junho, 2015, 143-155.

BENTO, Berenice. **A reinvenção do corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual**. Rio de Janeiro, Garamond, 2006.

_____. **Brasil: pais do Transfeminicídio**. Centro Latino-Americano em sexualidade e direitos humanos, Rio de Janeiro, 04 jun 2014. Disponível em: http://www.clam.org.br/uploads/arquivo/Transfeminicidio_Berenice_Bento.pdf. Acesso em: 24 agosto 2022.

BEMBE, Achille. **Necropolítica – biopoder, soberania, estado de exceção, política de morte**. Tradução: SANTINI, Renata. São Paulo: N1-Edições, 2018.

BOURDIEU, P. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1993.

_____. **O Poder Simbólico**. Trad. Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

_____. **A dominação masculina/Pierre Kühner**. – 11^o ed. – Rio de Janeiro 160p. Bourdieu tradução Maria Helena Bertrand Brasil, 2012.

COSSI, Rafael Kalaf. DUNKER, Christian Ingo Lenz. **A diferença sexual de Butler a Lacan: Gênero, espécie e família**. *Psicologia: Terapia e Pesquisa*, vol. 33, 2017. Disponível em. Acesso em: 20 ago. 2022.

DE LEÓN, A. AS ARTES DA TIRANIA: sexo, Foucault e Teoria Queer. **Revista Ártemis**, [S. L.], n. 10, 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/artemis/article/view/11828>. Acesso em: 30 ago. 2022.

FOUCAUT, M. F86h **História da sexualidade I: A vontade de saber**, tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1988.

GRADE, Cláudia; GROSS, Carolina Baldissera; UBESSI, Liamara Denise. **Patologização da transexualidade a partir de uma revisão integrativa**. *Psic., Saúde & Doenças*, Lisboa, v. 20, n. 2, p. 435-451, ago. 2019.

JESUS, J. G. **Transfobia e crimes de ódio: assassinatos de pessoas transgênero como genocídio**. (In)visibilidade Trans 2. *História Agora*, [s. L], v. 16, n. 2, p. 101-123, 2013.

MISKOLSCI, Richard. **A Teoria Queer e a Sociologia: o desafio de uma analítica da normalização**. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 11, nº 21, jan./jun. 2009, p. 150-182.

MATOS, Amana. Discursos ultraconservadores e o truque da “ideologia de gênero”: gênero e sexualidades em disputa na educação. **Revista Psicologia Política**, v. 18, n. 43, p. 573-586, 2018.

SILVA, L. G. T. & CAMPOS, C. G. (2014). Os movimentos LGBT e feminista no Brasil: Da mordada autoritária à publicidade na esfera transnacional. **Revista Perspectivas Sociais**, 3, 1-4.

VAINFAS. R. **Trópicos dos pecados: moral, sexualidade e inquisição no Brasil**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014. 448p.

VALENTINE, D. **Imagining transgender: an ethnography of a category**, Duke University, 2007.

WEBER, M. **A ética protestante e o “espírito” do capitalismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

_____. **Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva**. Brasília: Ed. Da UnB, 1999.

_____. **Ensaio de Sociologia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1989.

INTERDISCIPLINARIDADE DA ESCUTA PSICANALÍTICA E RELIGIOSA

Márcio José Costa Teixeira¹⁷

RESUMO

As pessoas em sociedade sentem a necessidade de expressarem suas dores e angústias como forma de alívio. A escuta psicanalítica e a escuta religiosa são espaços de acolhida da dor humana que possibilitam, através do cuidado, a superação em vista da saúde integral da pessoa. Há uma interdisciplinaridade dessas duas escutas que deve ser levada em consideração. Verifica-se uma contribuição da escuta psicanalítica para a postura do sacerdócio católico que ouve no confessional ou na direção espiritual. A escuta religiosa sacerdotal e a escuta psicanalítica são espaços de narrativas que se assemelham na forma em que o psicanalista e o sacerdote se posicionam para inclinar-se e ouvir o sofrimento do outro. Podemos nos perguntar: na escuta da confissão sacramental ou a direção espiritual podem ser identificados aspectos da escuta psicanalítica? Até que ponto a escuta religiosa, fechada em seu enquadramento doutrinal, pode dialogar com a escuta na perspectiva psicanalítica? Estamos diante de duas culturas, duas sensibilidades, dois campos diferentes de atividade, mas, do ponto de vista do cuidado com a saúde humana, são duas procedências de importante valor social.

Palavras-chave: Escuta; Psicanalítico; Religiosa; Interdisciplinaridade.

1 INTRODUÇÃO

Falar de psicanálise e religião sempre trouxe situações desconcertantes. A religiosidade foi assunto de profundas reflexões para Sigmund Freud e vários textos freudianos estabelece uma relação entre religião e neurose com todas as possíveis repercussões. Para a origem da psicanálise, a religiosidade se configura como uma realidade opoente do mundo dos desejos e pulsões do indivíduo. Na perspectiva psicanalítica são várias e densas as funções psíquicas e sociais relacionadas à experiência religiosa.

Antes de ser uma oposição ou perseguição da religião, a interpretação que Freud dá a religiosidade, e que provoca conflito, torna-se útil por vários aspectos. Há de se reconhecer que a

¹⁷ Mestre em Teologia pela UNICAP; Especialista em Fundamentos da Psicanálise pela UNEPSI - Unidade de Ensino e Pesquisa em Psicologia e Psicanálise do EPSI - Espaço Psicanalítico.

intuição psicanalítica é fruto de uma virada positivista e científica do século XIX e XX, e podemos considerar que a partir dos questionamentos vindos das ciências humanas e, portanto, também da psicanálise, põe o universo religioso em crise e provoca uma reflexão profunda, colocando-o na busca de atualização frente aos novos paradigmas da cientificidade pós-moderna, avaliando sua presença e importância na sociedade.

A religião, por sua vez, interpelada a dar uma resposta diante da crise provocada pelos novos tempos na humanidade e, especificamente das intuições da psicanálise, por muitas vezes esteve na posição de resistir, e por alguns momentos se colocou em diálogo na perspectiva de entender e utilizar os aportes psicanalíticos para a continuidade de sua missão no mundo.

Na perspectiva de diálogo, esse estudo vem propor uma reflexão sobre o valor da escuta psicanalítica como uma contribuição singular no exercício da escuta especificamente religiosa. O característico desse trabalho e, portanto, seu significado e importância, é apresentar a interdisciplinaridade dessas escutas. Como também demonstrar que a disposição de ouvir é presente e comum nas duas situações enquanto forma de acontecer. Mesmo com as diferenças de conteúdo, os aportes psicanalíticos trazem instrumentais científicos que podem ampliar e dar qualidade a escuta em âmbito religioso.

Na contemporaneidade é perceptível a necessidade que as pessoas apresentam de encontrar espaços onde elas possam falar e encontrar alívio e respostas para os seus sofrimentos. A confissão sacramental ou a direção espiritual tornam-se espaços narrativos com certa semelhança ao espaço de escuta psicanalítica. Podemos nos perguntar: na escuta da confissão sacramental ou a direção espiritual podem ser identificados aspectos da escuta psicanalítica? Até que ponto a escuta religiosa, fechado em seu enquadramento doutrinal, pode dialogar com a escuta na perspectiva psicanalítica? Estamos diante de duas culturas, duas sensibilidades, dois campos diferentes de atividade, mas, do ponto de vista do cuidado com a saúde humana, são duas procedências de importante valor social.

Para elaborar essa reflexão, foi desenvolvida uma pesquisa bibliográfica que possibilitou reunir o pensamento de autores como Sigmund Freud, Luiz Alfredo Garcia Rosa, André Green, Manoel Augusto Santos, entre outros que, através de suas intuições, fizeram dessa pesquisa uma modesta amostragem da possibilidade de uma interdisciplinaridade entre Psicanálise e Religião.

Primeiramente, serão apresentadas, sinteticamente, as percepções da escuta psicanalítica em Freud, com seus termos e aportes científicos. Em seguida, será exposta a especificidade da escuta religiosa a partir da experiência do sacerdócio católico no exercício pastoral de ouvir as pessoas no Sacramento da Confissão e na Direção espiritual. Como objetivo específico desse estudo, será feito, num terceiro momento, o cruzamento dessas escutas demonstrando a interdisciplinaridade entre elas e a maneira como se dá a contribuição da psicanálise para a escuta religiosa. Por fim, será apresentado um estudo de caso como uma representação, na prática, da possibilidade dessa interdisciplinaridade

em vista da saúde psíquica e espiritual das pessoas. Nesse estudo veremos a possibilidade da presença dos aportes psicanalíticos da escuta para a práxis pastoral do ministério sacerdotal católico.

2 ESCUTA PSICANALÍTICA EM SIGMUND FREUD

As percepções e cientificidade freudiana são tão atuais que o movimento psicanalítico contemporâneo faz ecoar a presença e contribuição da Psicanálise em várias esferas da sociedade. A práxis psicanalítica tem seu aspecto de contribuição para as mais diversas práticas de contato com o ser humano em vista da promoção da saúde.

A práxis psicanalítica é essencialmente experiencial e relacional, pois se dá na relação que se estabelece entre o psicanalista e o analisando, onde tem lugar o ato psicanalítico que é eminentemente o da escuta, que acontece através da associação livre sobre um divã, a atenção livremente flutuante e a neutralidade do analista, em vista de uma interpretação das defesas do inconsciente.

A Psicanálise como teoria e prática ocupa um lugar de destaque na escuta de pessoas na sociedade. O discurso individual na escuta psicanalítica é assumido a partir de uma acolhida institucionalizada com rigor científico que se habilita em dizer sobre o homem enquanto ser singular em sua subjetividade e, ao mesmo tempo, definir um espaço de cuidado em vista de um tratamento terapêutico. Desde seu surgimento, a psicanálise se constitui como um espaço prático e eficaz de escuta do discurso das pessoas em sua singularidade. A partir de Freud, direcionada em seu tempo, originalmente, para o tratamento dos casos de histeria, a escuta psicanalítica passa a ser uma nova prática clínica, demonstrando com outros autores pós-freudianos sua identidade terapêutica desde a modernidade até à prática analítica contemporânea com seus novos paradigmas do adoecimento psíquico.

A origem da Psicanálise é marcada por uma inovação clínica revolucionária. O tratamento terapêutico psiquiátrico do final do século XIX preconizava a observação do enfermo sem ouvi-lo. Essa conduta não satisfazia a Freud, que passou a propor que o paciente fosse escutado. A palavra sempre demarcou um importante papel na psicanálise enquanto aquela que dá novas possibilidades de compreensão do sofrimento humano. A afirmação de Elzilaine (2005) em sua dissertação de mestrado, ao pesquisar sobre os significados da escuta psicanalítica na clínica contemporânea fundamentando o pensamento de Freud ao gestar a Psicanálise, situa a origem e proposta do novo saber:

Freud constrói uma teorização complexa do fenômeno humano e da vida social, produz um novo saber através de sua prática clínica, validada por sua teoria, constitui um espaço científico original, uma ciência da interpretação. Freud se apoia no sentido milenar do senso comum sobre o sentido do sonho, afirmando que este é um fenômeno psíquico cheio de sentido. A partir da inscrição da atividade onírica na ordem do sentido, estabelece a

interpretação como ato de conhecimento, tendo como objetivo restaurar o sentido singular da história da subjetividade (MENDES, 2005, pg. 14).

Freud provocou um impacto decisivo na cultura do século XX ao sugerir a escuta psicanalítica como uma nova maneira de tratamento para o alívio do sofrimento psíquico. Ele elabora a psicanálise a partir da escuta atenta de suas pacientes histéricas, que ao falarem se sentiam aliviadas de seus problemas. Um método que aos poucos se foi desenvolvendo como uma cura pela palavra. Este é um processo que vai se revelando quando o próprio analisando escuta a si mesmo e percebe a verdade do seu inconsciente, negada e desconhecida, presente em suas palavras. A fala e a escuta fazem parte do único ato psicanalítico onde se elabora o sentido do sintoma ou da verdade do analisando.

O caminho empreendido por Freud deu origem a produção do conceito de inconsciente que resultou numa clivagem da subjetividade, uma realidade dividida em inconsciente e consciente, enquanto dois grandes sistemas que marcam uma luta interna do mundo psíquico. Buscando explicitar a lógica do inconsciente e o desejo que o anima, Freud fala da irreducibilidade do inconsciente explicitando a existência de duas ordens. Por um lado, está o ordenamento da razão existente no consciente, e por outro uma oposição da racionalidade ou caos do inconsciente. Ao acessar o inconsciente pela associação livre das palavras torna-se possível um percurso de alívio e tratamento do adoecimento psíquico (GARCIA-ROZA, 1985, 20 – 24). Assim, Freud percebe que a fala comunica outro lugar além da intenção consciente de dizer algo, isto é, o inconsciente. Na análise, é o inconsciente que será escutado comunicando-se por meio de complexas formulações como sonhos, sintomas físicos, lapsos, atos-falhos, entre outros fenômenos que dirão do escondido e desconhecido que há no paciente.

A estruturação do inconsciente foi fruto de um longo estudo, e o fato importante para o desenvolvimento futuro da psicanálise se deu primeiramente pela redação de um trabalho que alcança mais tarde um estatuto bastante peculiar na genealogia da psicanálise, o *Projeto de uma psicologia científica* (1895), que propõe a elaboração de “uma teoria do funcionamento psíquico segundo uma abordagem quantitativa, ‘uma espécie de economia da força nervosa’, e a transposição de certas conclusões retiradas da psicopatologia para psicologia do indivíduo normal” (GARCIA-ROZA, 1985, 43). Outro escrito de relevância para a descoberta do inconsciente é a *A Interpretação dos sonhos* (1900), tornando-se um dos livros mais importantes da obra de Freud. Nele, Freud destaca a possibilidade de se fazer uma psicologia interpretativa dos relatos dos sonhos. Para Freud, os sonhos, realização de desejos, são carregados de sentido e interpretação. Ele afirmava que os sonhos têm realmente um sentido e que há possibilidade de um método científico de interpretação.

Deve então valer aquele sentido que se pode referir às ideias dos sonhadores e à avaliação da situação, sem que por isso a cada vez se possa negar o outro sentido. Ele permanece possível, mesmo que não demonstrado; é preciso familiarizar-se com tal ambiguidade dos sonhos. De resto, esta não deve ser sempre atribuída a uma incompletude do trabalho de interpretação, ela pode, do mesmo modo, aderir aos pensamentos oníricos latentes. No caso de ficarmos

inseguros se uma manifestação que ouvimos, uma informação que recebemos permitem essa ou aquela interpretação falsa, elas ainda permitem adivinhar ainda algo mais além de seu sentido evidente, pois afinal isso ocorre também na vida de vigília e fora da situação da interpretação de sonhos (FREUD, 1900, edição da tradução em 2014, p. 425 – 426).

Para Freud, o ser humano é guiado por fenômenos inconscientes incontroláveis, enquanto forças ocultas que lhe escapam inteiramente. A experiência clínica e o incansável trabalho teórico demonstraram a Freud a complexidade do universo psíquico e a singularidade necessária a cada terapia psicanalítica (MENDES, 2005, pg. 15). Cada escuta é única e oferece oportunidade de tratamento das desorganizações complexas da psique humana. Um terceiro fato importante para a percepção de um inconsciente na constituição psíquica é a descoberta do *Complexo de Édipo*. Através de uma carta a seu amigo Fliess em maio de 1897, Freud escreve que “os impulsos hostis dirigidos contra os pais são um elemento integrante das neuroses e que, no filho, esse desejo de morte está voltado contra o pai, enquanto na filha está voltado contra a mãe” (GARCIA-ROZA, 1985, 62). O que importa dizer é que os estudos e a experiência clínica levaram Freud a desenvolver o conceito de inconsciente enquanto vocabulário próprio da Psicanálise. A escuta psicanalítica imprime sua razão de ser ao apresentar a possibilidade de acessar o inconsciente, elaborada, de acordo com a teoria e experiência clínica freudiana, pela associação livre das palavras.

A psicanálise só acontece na medida em que exista um psicanalista que se ocupa na escuta do analisando. Portanto, o cenário da clínica psicanalítica é marcadamente o da escuta, embora o escutar psicanalítico tem uma peculiaridade especificamente exigente, que faz da experiência psicanalítica, segundo Birmam, ser:

[...] representada como um contexto para a circulação de textos entre sujeitos. A psicanálise seria uma experiência entre alguém que fala e outro que escuta, constituindo um espaço intersubjetivo fundado na transferência, no qual a linguagem é sua condição de possibilidade, pois funda a regra fundamental dessa experiência. Com efeito, para a figura do analisante é preciso dizer tudo que lhe vem ao espírito, livre associação; para a figura do analista, a atenção flutuante (BIRMAN, 1993, p. 29).

Na sessão analítica essa circulação de falas do analisando, verbalizada enquanto associação livre das palavras, diz respeito as verdades ditas sobre o seu desejo que ultrapassa suas crenças. Importante observar que essa narrativa numa perspectiva analítica de associação livre, como recorda André Green (2001), “se serve das estruturas narrativas ou gramaticais, sem respeitar seu ordenamento hierárquico, de maneira que o encadeamento do discurso estabelece vínculos que ignoram a categorização em principal e subordinado” (GREEN, 2001, p. 41). As crenças que o analisando traz na sua história de vida permite os desvios em seu discurso causados pela resistência, e é nessa perspectiva onde se enriquece as possibilidades da técnica de associação.

A escuta propriamente psicanalítica está na atenção flutuante do analista, que permite perceber a função dos desvios, as conexões das desconexões dos caminhos seguidos, aproveitando a diminuição da censura racional no discurso. É na impossibilidade da exposição da verdade singular

do analisando na narrativa que pode ser articulada a escuta no espaço analítico a partir do texto a ser decifrado. Nesse ambiente de fala e de escuta tanto o analista como o analisando estão submetidos a mesma ordem simbólica, o que sinaliza o aparecimento de outro conceito freudiano para o encontro psicanalítico chamada experiência transferencial. O estudo sobre a importância da escuta na psicanálise e no processo analítico feito por Mônica e Carolina no artigo “A escuta na psicanálise e a psicanálise da escuta” demonstra a força da experiência transferencial enquanto lugar privilegiado do trabalho analítico, afirmando que na transferência “a palavra dirigida ao analista terá que ser remetida às suas originais determinações, evidenciando o valor de uma história sempre única e singular” (MACEDO; DE BARROS FALCÃO, 2005, p. 70).

A elaboração do conceito de transferência formulado por Freud é parte do construto fundamental que norteou as descobertas que permitiram a articulação da clínica ou escuta psicanalítica. Os textos que apresentam os estudos de Freud demarcando pontos cruciais da concepção de transferência são: “*A Dinâmica da Transferência*”, de 1912, “*Recordar, Repetir e Elaborar*”, de 1914, e as “*Conferências Introdutórias sobre Psicanálise*”, de 1916-1917. Em síntese, a escuta psicanalítica está aberta a uma relação transferencial que diz quando o paciente passa a direcionar o seu interesse à figura do analista, investindo maior importância ao terapeuta do que a suas próprias questões. Esse desvio de si para o analista marca a transferência, e essa dinâmica psíquica no processo de escuta sustenta o trabalho analítico.

Esses e outros aspectos da psicanálise apontam para o poder da narrativa e, conseqüentemente, a competência da escuta que propõe a cura pela fala. Com sua técnica própria a clínica psicanalítica tem como ferramenta fundamental o exercício da escuta, que ocupa um lugar central na terapia. O cuidado com o outro a partir da escuta representa a razão pela qual se avança os estudos e a clínica no movimento Psicanalítico desde sua origem.

3 O OUVIR NA PERSPECTIVA RELIGIOSA

Movida por um pedido de ajuda e com a finalidade do cuidado e crescimento gradual de uma pessoa em sua individualidade, a escuta religiosa é o lugar de acolhida da dor humana e espiritual desde os mais remotos períodos da história, contribuindo na saúde mental das pessoas a partir da espiritualidade. A especificidade dessa escuta está na perspectiva de oferecer um alívio espiritual com uma satisfação interior marcada pela dimensão da fé em vista de uma realidade meta-histórica de salvação. O que se busca ao procurar um líder religioso é um compartilhamento da dor, da perda, da fraqueza consentida ou pecado cometido, através da busca de uma palavra ou gesto de acolhida.

Nesse estudo está delimitada a escuta religiosa no contexto da experiência pastoral do sacerdócio católico, especificamente na confissão sacramental e na direção ou acompanhamento espiritual. O padre, na instituição Igreja Católica, é paradigma para diversas expressões religiosas

presentes na sociedade que se habilitam a ouvir a dor humana. A narrativa das pessoas que procuram um sacerdote ou um líder religioso, mesmo sendo por razões diversas, é direcionada para a busca de um aconselhamento que demanda uma intervenção concreta do guia sobre o que se deve fazer em uma determinada situação. Com isso já se torna bem definido que o discurso será usado para expressar as vivências conscientes das pessoas. Essa especificidade das realidades conscientes estará também presente na escuta feita pelo sacerdote, que numa perspectiva concreta buscará direcionar a pessoa de acordo com normas morais e religiosas professadas pela Igreja Católica. O propósito dessa escuta é indicar caminhos para ajudar as pessoas na sua conduta condizente com os direcionamentos dogmáticos confessionais.

Vejam os a seguir como acontece a escuta religiosa sacerdotal nas duas dimensões bem particulares. Primeiramente através do sacramento da confissão, lugar onde a pessoa fiel a sua fé cristã, após um pecado cometido, busca uma sincera conversão interior com o propósito de uma mudança de vida. Essa confissão é verbalizada na consciência de uma necessária satisfação ou perdão divino mediado pela Igreja, que atua na pessoa do sacerdote. Um segundo lugar de escuta sacerdotal é a direção ou acompanhamento espiritual. Aqui o sacerdote ou guia espiritual realiza um caminho pastoral com a finalidade de ajudar a pessoa a colocar em prática os valores evangélicos em vista de uma vida virtuosa que, por meio de um percurso pedagógico, possibilite a realização da vida cristã.

O sacramento da confissão é também chamado de reconciliação, pois ele é uma celebração do perdão de Deus que tem o sacerdote como mediador. Do ponto de vista da escuta, pode-se afirmar que antes da narrativa confessional, há por parte de penitente e do sacerdote uma escuta que é base para toda a experiência da celebração da reconciliação, que é a da Palavra de Deus. É a partir da sua palavra que Deus chama à penitência e conduz o pecador à conversão, e é à luz dessa mesma palavra escutada que o sacerdote oferece acolhida, discernimento e integra a pessoa para a unidade e a paz interior a partir do perdão concedido.

Para o pecador ter esse encontro com Deus através da escuta sacerdotal, onde ele celebra a reconciliação com Deus, consigo e com os outros, é preciso ter umas atitudes fundamentais: contrição ou exame de consciência, confissão dos pecados, propósito, satisfação ou penitência reparadora e a absolvição. Dessas atitudes a que nos interessa é a confissão dos pecados. Nessa perspectiva, a dissertação de mestrado de Gerson da Silva Mercês com o tema da confissão sacramental na Igreja Católica e o aconselhamento psicológico, oferece uma rica contribuição a avaliação da escuta da confissão dos pecados, onde o penitente

para demonstrar arrependimento e acusar os seus pecados, faz a confissão ao sacerdote, demonstrando um verdadeiro arrependimento, a dor de ter cometido tais pecados, a angústia de ter ofendido a Deus, o pesar pelo mal que fez ao próximo que é sua imagem e semelhança. Reconhece o mal que fez a si mesmo, aos outros e a Deus. Humanamente falando, a acusação causa libertação e facilita a reconciliação com o seu semelhante. [...] Falar todos os pecados

para o sacerdote constitui uma parte essencial do sacramento da Penitência (MERCÊS, 2012, p. 48).

Fica explicitado que o específico dessa escuta é marcado pela dimensão espiritual. Ela acontece enquanto experiência da fé em Deus como princípio central. Ao ouvir o penitente, o sacerdote assume uma posição de juiz espiritual que, ao acolher a confissão das faltas, se posiciona na escuta das disposições de arrependimento e dor pelos erros cometidos. Ao expor de forma livre e consciente seus pecados, o penitente encontra no espaço confessional um lugar onde ele pode ser ouvido e alcançar o alívio da angústia pela culpa e pesar diante de atos contrários a sua fé. A sensibilidade dessa escuta está na acolhida do reconhecimento das faltas cometidas, desprovida de acusações. Portanto, como diz a introdução geral do Ritual de Penitência, “a confissão exige do penitente a vontade de abrir seu coração ao ministro de Deus; e da parte deste, um julgamento espiritual pelo qual, agindo em nome de Cristo, pronuncia, em virtude do poder das chaves, a sentença da remissão ou da retenção dos pecados” (RITUAL DE PENITÊNCIA, 1999, n. 6).

Uma atualizada compreensão dessa escuta, aparentemente moralizante, é identificada no pensamento do Papa Francisco que tem ressaltado a dignidade desse sacramento na importância do exercício da misericórdia. Segundo Francisco, para essa escuta, exige uma adequada formação sacerdotal para que “o encontro com os fiéis que pedem o perdão de Deus seja sempre um encontro real de salvação, no qual o abraço do Senhor é percebido em toda a sua força, capaz de mudar, converter, curar e perdoar” (FRANCISCO, 2019).

Assim, o ouvir na perspectiva religiosa a partir do sacramento da confissão, é colocar-se na posição de acolhida da pessoa humana, na condição de uma ação mediadora que representa a presença divina que anima, corrige e concede o perdão. A confissão oral das culpas responde a uma necessidade que as pessoas trazem de se expressar, buscando encontrar sua própria verdade e distanciar-se da mentira. Em certa medida acontece uma libertação ou descarga da culpabilidade. É válido ressaltar, que esse espaço de escuta é buscado muitas vezes para um desabafo dos problemas e dores humanas que as pessoas carregam como um peso e, assim, exige que o sacerdote desloque o sentido da confissão para uma escuta caridosa e próxima, para ser sinal de conforto e alívio.

Por fim, essa escuta está na dimensão de uma celebração litúrgica. Ao ser sacramento, sinal sensível e visível da graça de Deus, a confissão ou penitência é um rito que, em palavras e ações, comunica o perdão divino. Quando o penitente fala voluntariamente ao sacerdote os pecados, faz a celebração litúrgica de sua entrega ao amor e misericórdia de Deus.

A escuta, na perspectiva religiosa do sacerdócio católico, também acontece na direção ou acompanhamento espiritual. Dirigir ou acompanhar espiritualmente significa fazer um caminho junto a uma pessoa que pede um aconselhamento sobre questões que necessitam de um auxílio, em vista de um discernimento. A direção espiritual é uma ajuda que capacita o dirigido a perceber a comunicação pessoal de Deus nas situações concretas de sua vida. O objetivo principal dessa escuta

consiste em auxiliar a pessoa a discernir os sinais da vontade de Deus. Na obra de Manoel Augusto Santos (2019), doutor em teologia, “Curso sobre Direção espiritual: elementos para aconselhamento pastoral e acompanhamento espiritual”, fala da direção, enquanto procura de uma orientação para alcançar uma maturidade humana e espiritual. A obra ajuda a entender o significado da direção e situa o específico desse campo de atuação pastoral.

“Fala-se de ‘direção’ porque trata-se de um dirigir no sentido de guiar, acompanhar, orientar pelo caminho da vida cristã, ensinando a corresponder livremente à graça de Deus. Não significa fabricar criaturas que careçam de juízo próprio e que se limitem a executar materialmente o que o diretor lhes disser. Antes, pelo contrário, a direção espiritual deve ter como objetivo formar pessoas de critérios, o que supõe maturidade, firmeza de convicções, conhecimento suficiente da doutrina, delicadeza de espírito e educação da vontade” (SANTOS, 2019, p. 28 – 29).

De fato, uma autêntica direção espiritual é marcada por um traço de acompanhamento que diz sobre uma escuta destituída de qualquer imposição autoritária. Sendo sua atividade indispensável, a escuta na direção espiritual é direcionada por um critério de ‘estar junto’, enquanto um companheiro de caminhada na travessia da vida. Mesmo que se espere uma palavra do diretor, ela deve ser sempre a partir do discurso ouvido, pois a direção não é uma consulta espiritual e, mesmo que haja conselhos, não substituem a consciência, a liberdade e a responsabilidade do dirigido, mas sinalizam caminhos de decisão para uma consciência mais formada ou capaz de elaborar, por si só, as opções a serem seguidas. Há, portanto, um princípio marcadamente psíquico-pedagógico que estará presente nesta escuta.

A escuta religiosa, nesse âmbito, exige uma interdisciplinaridade. Quem escuta necessita desenvolver um conhecimento da ciência psicológica, da antropologia, da teologia, e outras ciências humanas, que se unirão a sensibilidade espiritual da atuação de Deus na história pessoal do dirigido. Portanto, é uma escuta delicada que pede atenção necessária e personalizada.

A conversa, na direção, se reveste de um compromisso sério e contínuo. Três aspectos marcam esse itinerário responsável: a frequência, a duração e o local. Com isso, se demonstra seu valor demarcando o percurso, cuja meta é a maturidade humana e espiritual. Essa responsabilidade mútua pede disposições de sinceridade e confiança para um verdadeiro itinerário. Sabemos que nem sempre é assim e há situações em que a fala se reveste de dissimulações ou da fuga da verdade. Nesse caso, pedirá do diretor espiritual um cuidado paciente para com quem ele acompanha, enquanto, como diz Manoel Augusto:

“... uma atitude compreensiva, que saiba desculpar, estar a par da situação e das circunstâncias; não tem pressa, espera, humilde e pacientemente, as indicações da ação de Deus na alma. Não está preocupado apenas com esse ou aquele pecado, mas com a vida toda da alma. Não se acha interessado somente por ações, está muito mais interessado nas atitudes básicas de alma, as mais íntimas aspirações, a maneira de enfrentar as dificuldades, a maneira de reagir em face do bem ou do mal” (SANTOS, 2019, p. 252).

Contudo, a escuta na perspectiva religiosa, a partir da direção ou acompanhamento espiritual, é aquela de um amigo mais experiente, que pode se colocar ao lado para ajudar no discernimento, nas mais variadas circunstâncias da vida humana e espiritual. A escuta não se dá apenas das palavras, mas torna-se atenta também ao aspecto corporal e sensorial, que na direção torna-se perceptível como material de trabalho para o diretor. Para essa escuta é fundamental o entrelaçamento dos aspectos humanos com os espirituais, como um conjunto integrado de narrativa, em vista do crescimento na vida cristã e, conseqüentemente, nos relacionamentos humanos e concretos da existência humana.

4 INTERAÇÃO ENTRE A ESCUTA PSICANALÍTICA E RELIGIOSA

Em vista de uma interdisciplinaridade¹⁸, há uma interação entre o específico da psicanálise, enquanto um conhecimento racional do ponto de vista técnico, e o que é característico do sacerdócio católico, como um conhecimento sensível e espiritual. A interdisciplinaridade valoriza a conexão de dois ou mais saberes diferentes. Segundo o estudo de Olga Maria Pombo Martins (2008) sobre “Epistemologia da interdisciplinaridade”, que busca uma estabilização do sentido da terminologia *inter*, a importância da combinação de saberes “faz valer os valores da convergência, da complementaridade, do cruzamento”. (POMBO, 2008, p. 15).

Para essa convergência de saberes é de fundamental importância perceber o que há de comum entre eles, o que foi feito de maneira breve acima. Bem como, diante de suas especificidades, como objetivo central desse trabalho, reconhecer a contribuição do instrumental psicanalítico para a escuta que se dá no atendimento que o sacerdote faz das pessoas. Sem se deter as elaborações teóricas ou científicas, ou seja, no conteúdo, há uma aproximação das duas escutas caracterizada pela forma de escutar presente nesses conhecimentos no campo prático, seja na clínica psicanalítica ou no atendimento espiritual sacerdotal. A forma psicanalítica é aporte para a postura do religioso que escuta, na posição de inclinar-se para ouvir o sofrimento do outro. Três aspectos se convergem nessa interdisciplinaridade na perspectiva da forma de escutar: escuta, cuidado e saúde.

Primeiramente, reunindo o que já foi falado nos tópicos anteriores, fica evidente o valor da escuta como condição central do exercício da função do analista e do sacerdote. O dito e não dito pela pessoa é o objeto de trabalho de ambos os espaços de escuta. Escutar, nas duas perspectivas, pode ser comparado a um *cata-vento*, um dispositivo que aproveita a *energia dos ventos*, ou simples indicador

¹⁸ “A interdisciplinaridade é um conceito que invocamos sempre que nos confrontamos com os limites do nosso território de conhecimento, sempre que topamos com uma nova disciplina cujo lugar não está ainda traçado no grande mapa dos saberes, sempre que nos defrontamos com um daqueles problemas imensos cujo princípio de solução sabemos exigir o concurso de múltiplas e diferentes perspectivas.” (POMBO, 2008, 15).

de direção do vento, como setas que giram sobre um eixo vertical. Os que escutam estão na posição de cata-ventos da narrativa que se ventila, enquanto carga de energias positivas ou negativas lançadas. Esses ventos variam de brisas leves a vendavais. Cabe ao que escuta posicionar-se atento a ventania, perceber a direção e discernir de onde vem e o que está indicando a intensidade do vento feito palavras. Penso que os dois pontos de vista de escuta trazem um mesmo ponto de convergência: ser esse cata-vento que elabora um discernimento sobre as energias dos ventos presentes nas mais variadas formas do discurso feito na sessão ou na confissão ou direção espiritual, isto é, a própria escuta.

O segundo aspecto presente para a contribuição da forma psicanalítica de escuta para a religiosa é o cuidado. O psicanalista e o sacerdote são marcados pela atenção no cuidar das pessoas. Cuidar vem do latim “cogitare”, que significa pensar e, sua definição mais direta diz respeito a dar atenção, diligência ou ser solícito na execução de algo. Aqueles que escutam prestam um serviço de cuidado com o semelhante tornando-se suporte em seus sofrimentos, dilemas e problemas diversos. Esse cuidar coloca a clínica psicanalítica e a escuta sacerdotal em convergência de promover o bem-estar das pessoas.

A ausência do bem-estar psíquico ou espiritual leva as pessoas a procurarem um psicanalista ou mesmo um sacerdote. Esse é o terceiro aspecto que une as duas escutas: a busca da saúde. A Organização Mundial da Saúde (OMS) define saúde como um estado de bem-estar, que permite o ser humano realizar suas capacidades, lidar com o stress do dia a dia, trabalhar com produtividade e contribuir para a harmonia social. Os que se colocam na posição de escuta promovem a saúde das pessoas na forma de pensar, sentir, avaliar as situações nos relacionamentos com os outros e nas decisões a serem tomadas.

Na perspectiva interdisciplinar tem-se verificado em estudos contemporâneos a importância da religiosidade ou espiritualidade das pessoas como suporte qualificado para tratamento de adoecimentos psíquicos. Refletindo sobre religiosidade e saúde mental a farmacêutica-bioquímica e médica pediatra, Valdelene Nunes de Andrade Pereira (2015), em sua obra “Medicina e Espiritualidade: a importância da fé na cura de doenças”, ajuda a entender que “as práticas religiosas auxiliam na interpretação dos acontecimentos que se sucedem no adoecimento mental, dando novo significado à vida, amenizando a dor e dando uma maior esperança de cura, funcionando como verdadeiro remédio na desestruturação psíquica” (PEREIRA, 2015, p. 45). Doenças como depressão, isolamento, stress, entre outras, quando relacionadas com a prática regular de alguma atividade religiosa, sobretudo uma confissão ou direção espiritual, ajudam no controle e, possibilitam um bem-estar espiritual como experiência que fortalece no enfrentamento das dificuldades.

Todavia, como vimos, a escuta, numa perspectiva interdisciplinar, é o instrumento de trabalho seja do analista ou do sacerdote. O percurso que uma sessão terapêutica faz, bem como um atendimento religioso, é marcado por um processo de cuidados em sua forma específica de acontecer.

Por fim, escutar e cuidar tem como finalidade a saúde integral da pessoa humana. Essa busca de saúde é desejada por todas e, para que isso aconteça, exige acolhimento e contínua disposição de estar à escuta como um ciclo permanente de gestação da saúde.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo corrobora a situação cada vez mais evidente de uma sociedade onde as pessoas sentem a necessidade de procurar um lugar onde elas possam expor suas dores e angústias. Para suprir essa demanda constatamos que a escuta psicanalítica e a escuta religiosa são lugares que favorecem a acolhida em vista de um cuidado que gera saúde psíquica e espiritual. Através dessa pesquisa considera-se uma indispensável interdisciplinaridade das duas escutas que oferece, sobretudo no âmbito sacerdotal através da escuta religiosa, um contributo dos aportes psicanalítico.

A problematização desse estudo questiona sobre até que ponto a escuta religiosa, fechado em seu enquadramento doutrinal, pode dialogar com a escuta na perspectiva psicanalítica. Em resposta, conclui-se primeiramente que, mesmo diante de duas culturas, duas sensibilidades, dois campos diferentes de atividade, mas, do ponto de vista do cuidado com a saúde humana, são duas procedências de importante valor social, sendo concordes na forma de exercer a escuta propriamente dita. Depois, é demonstrado que há uma indispensável contribuição da escuta psicanalítica para a escuta religiosa, onde se ampliará a extensão da escuta do sacerdote ao estar disposto a interpretar o que é próprio do campo inconsciente, tanto na confissão quanto na direção espiritual. Essa contribuição não destitui o campo do consciente por onde acontece a escuta religiosa, mas, com a visão ampliada da percepção também do inconsciente, torna a escuta muito mais amplificada em vista do cuidado integral da pessoa humana.

Observa-se hoje uma maior demanda de pessoas que apresentam um sintoma de sofrimento com necessidade de encontrar espaços onde elas possam falar e encontrar alívio ou respostas para seus mais profundos questionamentos. Com certa semelhança ao espaço de escuta psicanalítica, a confissão sacramental ou a direção espiritual tornam-se espaços de busca sempre mais frequentes no contexto atual. O estudo dessa temática é fundamental para se ter uma escuta religiosa qualificada e com maior eficiência do ponto de vista da saúde psíquica e espiritual. Essa pesquisa abre uma reflexão com uma esperança de melhor oferecer um cuidado com a pessoa humana que grita por socorro.

Por ser do universo religioso, a escuta que o sacerdote exerce em seu lugar de confessor ou diretor espiritual tem um alcance de maior proximidade com a classe social de baixa renda. Torna-se ainda mais importante a contribuição da escuta psicanalítica para a escuta religiosa nessa realidade da sociedade sem acesso tanto as necessidades básicas de saúde e educação, e muito menos a um tratamento terapêutico. A escuta sacerdotal unida aos aportes da psicanálise possibilita o alcance do manejo psicanalítico para os que não têm condição de custear uma sessão terapêutica. Tantas vezes é

somente o sacerdote aquele a quem essa gente tem para desabafar seus dilemas, pois encontra no guia espiritual o inclinar-se para ouvir o seu sofrimento.

Contudo, a arte da escuta é própria dos que, movidos por uma paixão, se permitem oferecer a si próprios por inteiros e, mesmo com neutralidade, estarão doando seus ouvidos, ocupando um lugar que protege e dá alívio a tantas narrativas dolorosas. Que na nossa sociedade possam surgir cada vez mais os que a vida proporcionou aptidões para a escuta, e assim, a esperança de muitos em alcançar o conforto de seus sofrimentos seja possibilitado, tanto na clínica psicanalista quanto na escuta religiosa.

Torna-se claro que a escuta psicanalítica oferece um encontro marcado pela criação de um espaço de fala cuja narrativa do paciente deve ser movida pela associação livre e o psicanalista deve buscar uma atenção flutuante. Isso marca uma diferença radical em relação à escuta confessional, cuja narrativa é guiada pelo princípio de contar ações que fez o fiel se afastar de Deus. Isso marca a diferença entre essas duas escutas. Todavia, tais escutas se encontram, quando consideramos que ambas, com visões diferentes, buscam criar um espaço de compartilhamento do sofrimento humano. Na condição de sacerdote, a psicanálise me possibilitou construir uma sensibilidade de escuta capaz de acolher o sofrimento do outro de maneira mais humana. A psicanálise criou em mim uma escuta humanizada, mesmo no meu lugar de sacerdote. Essa escuta possibilita um espaço em que as pessoas possam livremente narrar seus sofrimentos. Ouvir é precioso para o ofício sacerdotal.

REFERÊNCIAS

BIRMAN, Joel. A prosa da psicanálise. In: **Ensaio de teoria psicanalítica**, 1. parte: metapsicologia, pulsão, linguagem, inconsciente e sexualidade. Rio de Janeiro. Zahar, 1993. p. 25-37.

FRANCISCO. Discurso do Papa Francisco aos participantes de um curso organizado pela Penitenciaria apostólica. Cidade do Vaticano, 2019. Disponível em http://www.vatican.va/content/francesco/pt/speeches/2019/march/documents/papa-francesco_20190329_penitenzieria-apostolica.html Acessado em 30 de julho de 2020.

FREUD, Sigmund. **A Interpretação dos sonhos** (1899 – 1909), Parte I e II. Tradução Constantino Korovaeff. São Paulo. Lafonte, 2014.

GARCIA-ROZA, Luiz Alfredo. **Freud e o inconsciente**. Zahar, 1987.

GREEN, A. A posição fóbica central. **Psicanalise-Revista da Sociedade Brasileira de Psicanalise de Porto Alegre**, v. 3, n. 1, p. 35-70, 2001.

MACEDO, Mônica Medeiros Kother; DE BARROS FALCÃO, Carolina Neumann. A escuta na psicanálise e a psicanálise da escuta. **Psychê**, v. 9, n. 15, p. 65-76, 2005.

MENDES, Elzilaine Domingues. **Os significantes da escuta psicanalítica na clínica contemporânea**. 2005. 138 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2005.

MERCÊS, Gerson da Silva. **A confissão sacramental na Igreja Católica e o aconselhamento psicológico**. 2012. 91 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

MORANO, Carlos Dominguez. **Crer depois de Freud**. São Paulo. 3ª Edição, Edições Loyola, 2014.

PEREIRA, Valdelene Nunes de Andrade. **Medicina e espiritualidade: a importância da fé na cura de doenças**. Aparecida, SP. Editora Santuário, 2015.

POMBO, Olga. Epistemologia da interdisciplinaridade. **Ideação**, v. 10, n. 1, p. 9-40, 2008.

RITUAL DE PENITÊNCIA. **Introdução Geral**. São Paulo. Paulus, 1999.

SANTOS, Manoel Augusto. **Curso sobre direção espiritual: elementos para aconselhamento pastoral e acompanhamento espiritual**. São Paulo. Cultor de Livros, 2019.

GÊNESE DA SUPERVISÃO EDUCACIONAL E SUA EVOLUÇÃO AO LONGO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

Manuela Feliciano da Silva
Edilene Araújo Firminio da Silva
Sheylene Tathiana Lages da Silva
Rosilene Felix Mamedes

RESUMO

Este trabalho intitulado como: Gênese da supervisão educacional e sua evolução ao longo da história da educação no Brasil, foi desenvolvido com intuito de mergulhar na história da supervisão, descobrir como esse profissional foi introduzido na educação brasileira, relatando a origem do nome supervisão, e de quais outras formas ele era chamado, destrinchando algumas funções do supervisor, quais seus impasses, a evolução de atuação do mesmo, e qual deve ser a postura do supervisor, no novo contexto escolar social. Convido a você leitor, à juntos mergulharmos nessa história tão importante para a nossa educação.

Palavras-chave: supervisão; história e novo contexto escolar.

1 INTRODUÇÃO

A supervisão educacional tem um papel de grande destaque na educação, importância essa que vem se fortalecendo ao longo da história. Historicamente o supervisor é aquele que supervisiona, para ver se o trabalho dos supervisionados estão saindo como se espera. No entanto ao longo da evolução da educação no Brasil, o papel do supervisor vem se abrangendo, para o bem da educação.

Inicialmente o supervisor apenas supervisionava, limitando sua atuação, mas questionamentos surgiram, tais como: Atuando dessa forma de que maneira então o supervisor contribuiria para o processo pedagógico? E como ele poderia somar junto ao professor para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem, atuando de forma tão técnica?

Esses impasses fizeram com que a supervisão ao longo da história tomasse um aspecto mais pedagógico, fugindo assim do aspecto técnico. Espera-se atualmente que o supervisor não seja apenas um profissional que supervisione, mas que ele ultrapasse essa barreira, desenvolvendo um trabalho que una todos os profissionais da instituição educacional e a comunidades de pais, em seu contexto político social e cultural, e ofereça subsídios que estimulem, aprimorem e favoreça o trabalho docente.

No Brasil por grande tempo, era atribuída ao supervisor uma função apenas burocrática deixando de lado as atribuições educativas, transformando-os em um profissional que trabalhava em função do poder público.

Mediante ao que foi citado mais acima, essa pesquisa de cunho bibliográfico, procura relatar e investigar a origem da supervisão, seu processo evolutivo no Brasil, seu conceito e função e a atuação do supervisor no novo contexto social escolar.

2 ORIGEM DA SUPERVISÃO ESCOLAR

O processo de surgimento do supervisor teve seus Marcos, e a sua atuação durante os tempos, teve várias mudanças que iremos conhecer a partir de agora.

De acordo com Andrade (2014), o supervisor teve sua origem com o surgimento do capitalismo a partir do século XVIII, com as inovações tecnológicas e para garantir a produção nas fábricas e as qualidades e quantidades dos produtos, surgiu a ideia de supervisor, que era empregado nas indústrias para fiscalizar as produções, graças a essa origem, que por muito tempo o supervisor adotou a postura de fiscalizador que mete medo em seus subordinados.

Foi a partir da indústria que o supervisor foi adotado em outras áreas, se estendendo para o âmbito educacional. Foi em meados de 1900 que a supervisão foi introduzida na educação, com intuito de melhorar o processo educativo, mas somente em 1920, que ela foi estreitando os laços com os professores, para trabalharem em conjunto, buscando meios e métodos para melhorar o rendimento escolar do aluno.

Segundo os estudos de Carlos e Lodi (2012) no período da década de 30, a supervisão foi influenciada por alguns estudiosos sociais, dando ao supervisor um olhar mais atento para a coordenação dos professores, e mais tarde na década de 70, a supervisão se desprende da concepção de fiscalização e adota uma postura, voltada para a concepção pedagógica. Na década de 50 por meio de “uma política de alianças” entre Brasil e Estados Unidos, a supervisão teve um olhar mais contemporâneo, com uma política de desenvolvimento voltado para o social, foi então com o método americano que a supervisão foi classificada e legalmente reconhecida.

De acordo com Oliveira (2010), com o primeiro a regulamentar do curso de pedagogia no Brasil, na criada da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, que formava bacharéis e licenciados, a faculdade utilizou a forma “3+1”, que significa que as disciplinas de conteúdo terminariam no período de 3 anos e no outro ano era acrescentada as disciplinas pedagógicas, ao termino, os bacharéis podiam atuar como técnico em educação e os licenciados atuava em sua área normal, a partir de então, baseados nessa perspectiva foram criadas as habilitações. Com essas formulações foi instituída a habilitação de supervisor escolar, que firmou o supervisor no contexto educacional brasileiro e expandiu seu campo de atuação para o primeiro e

segundo grau, formando esses profissionais em um modelo tecnicista atendendo as regras da economia vigente.

Segundo os estudos de Carlos e Lodi (2012), a supervisão ganhou novos caminhos aqui no Brasil, com o Programa Americano-Brasileiro de Assistência ao Ensino Elementar (PABAE), esse programa foi o primeiro a formar supervisores para atuarem no ensino primário brasileiro, foi considerada uma grande conquista para o cenário da educação brasileira, onde teve repercussão durante os anos de 1957 à 1963, trazendo um caráter inovador para educação, tinha como objetivo treinar professores em cursos nos Estados Unidos, para que os mesmos adquirissem inovações metodológicas.

Com base nos estudos de Andrade (2010), o PABAE, era um programa que formavam os supervisores no modelo americano, treinando-os para executar um trabalho burocrático, tornando o processo educativo uma rotina cansativa e pouca criatividade, era um método que não era voltado para uma análise dos problemas educativos em fim de solucioná-los, e sim voltados para uma alta valorização dos métodos de ensino que se fundamentava na teoria e técnica.

De acordo com Oliveira (2010), foi na década de 70, que se originou as Associações de Supervisão Educacional no Brasil, aonde com a mesma veio várias denominações como: supervisor escolar, supervisor pedagógico, supervisor de ensino, supervisor de educação e supervisor educacional.

O supervisor ao longo dos anos foi muito criticado por sua postura fiscalizadora e neutra aos processos de aprendizagem e se viu a necessidade de que se reformulasse essa postura. Para Andrade (2010) na década de 80 foi questionada essa prática sob o aspecto funcionalista do supervisor, vista como uma atuação tecnoburocrática, tendo a escola como algo passivo em um caráter pouco dinâmico. Toda via não se podia negar a importância desse profissional para o âmbito escolar, mediante a todo processo evolutivo e as transformações do trabalho escolar, se faz necessário esse profissional para **organização das práticas pedagógicas**.

Mediante ao estudo de Andrade (2014), também é acrescentado que a LDB 9.394/96(Lei de Diretrizes e Bases) em seu texto, não deixa explícita as atribuições do supervisor, com tudo trouxe uma valorização e importância desses profissionais, para a qualidade do ensino, passando a interagir de forma contextualizada, voltando seus esforços para atender, auxiliar e contribuir para o trabalho pedagógico do professor.

Como expõe Carvalho apud Nérici (2010), para que estivéssemos à supervisão que temos hoje, a supervisão passou por algumas fases. A primeira fase foi a fiscalizadora, que era confundida como inspeção escolar, que tinha como objetivo cumprir as leis de ensino, datas e prazos, fiscalizar as matrículas, provas, transferências, férias documentos dos professores e alunos. A outra é a fase construtivista, que também era conhecida como fase orientadora, onde foi despertada a necessidade de melhorar as ações dos professores, com isso os inspetores escolares passaram a promover cursos

de aperfeiçoamento dos professores, com intuito de amenizar as práticas equivocadas de alguns professores. E por último, a fase criativa, que é a fase atual, onde são rompidos os laços com a inspeção, comprometendo sua atuação para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem, envolvendo toda a comunidade, em uma prática democrática.

Podemos perceber diante de tudo que foi exposto nesse breve histórico, que a supervisão vem acompanhando as mudanças do seu tempo para melhor atuar e atender a sua clientela, como podemos confirmar mais abaixo.

3 CONCEITO E FUNÇÃO DO SUPERVISOR

Historicamente a palavra supervisão significa “ação de ver sobre”, ou seja, ação de supervisionar, no contexto sócio-político-econômico é uma função que exerce controle.

Mediante aos estudos de Andrade (2014) as várias nomenclaturas existente em relação ao supervisor, que é chamado supervisor educacional, inspetor escolar, orientador pedagógico e coordenador pedagógico traz uma confusão das reais competências do supervisor, pois esses profissionais citados mais acima, atuam de formas semelhantes, e que autores classificam o supervisor como aquele que coordena, supervisiona, acompanha e uni esforços para subsidiar o trabalho docente.

Conforme Rangel (2001) o supervisor é responsável pelo funcionamento de todos os setores da instituição escolar, tais como: administrativo, burocrático, financeiro, cultural e de serviços. No entanto, as transformações na capacitação da autonomia do professor e da escola também, passa-se a ter um novo olhar para o papel do supervisor, deixando de lado o poder controlador e agregando uma concepção mais pedagógica, estreitando os laços com os professores, passando a integrar e exercer um trabalho em grupo, passando assim, de uma supervisão escolar para uma pedagógica, acompanhando os professores, na forma de planejamentos, avaliações, coordenando o processo de ensino e aprendizagem, continuando a ter uma atuação política, mais agregando o sociopolítico e o caráter crítico. É também função do supervisor atender os alunos, está sempre perto do professor, levando meios para acrescentar o trabalho pedagógico do professor, de ser um profissional aberto ao diálogo, e que a função do supervisor está atrelada ao objetivo a ser alcançado no âmbito escolar, objetivo esse que é o aprendizado.

Baseando-se nos estudos de Azeredo (2010), é de função do supervisor ajudar nas formulações de projetos e garantir sua execução, ajudar na formação contínua dos professores, orientando em questões pedagógicas.

As pesquisas de Junior e Rangel (1997) com supervisores destacou que o trabalho do supervisor também é muito importante na direção da escola, contribuindo nas elaborações de atividades, para o plano global da escola, organização do quadro de profissionais da escola, distribuir os professores nas séries a serem lecionada, organização dos eventos na escola, planejamentos das

atividades de passeio, visitas, exposições e outras, planejamento das reuniões administrativas, contribuir para as decisões administrativas e pedagógicas, presenças em reuniões e atender os pais e resolver as indisciplinas dos professores levadas para a secretaria de educação.

De acordo com Carlos e Lodi (2012) as inter-relações entre o supervisor e o corpo docente é de suma importância para o desenvolvimento de seu trabalho, para que possam construir uma educação transformadora e humanista. Mas essas inter-relações é ainda um dilema que interfere muitas das vezes para o desenvolvimento do trabalho escolar, pois os resquícios do tradicionalismo trazem o supervisor como um fiscal, um investigador, um juiz, que aponta o que deve ou não a ser feito, dessa maneira o professor fica meio desconfiado, até mesmo constrangido interferindo assim a saúde dessa inter-relação.

A importância dessa relação também é abordada por Rangel (2001), onde aponta que a proximidade do supervisor com seu corpo docente, seu entusiasmo, a capacidade de liderança, de compreender as pessoas, de apaziguar os conflitos, saber se colocar no lugar do outro, ser discreto, modesto, ponderado, inspirar confiança, saber ouvir e se fazer ouvir, faz com que o supervisor exerça suas funções com melhor êxito.

De acordo Carvalho apud Rangel (2010), a função do supervisor tem um único objetivo, que é o processo de ensino- aprendizagem, e para isso se dá, é necessário que o supervisor supervisione o currículo fazendo uma análise para saber se o mesmo apresenta clareza; supervisão também dos programas a serem executados, para incentivar planejar e reunir professores de todas as áreas; orientar a escolha do livro a serem usados; supervisionar o planejamento de ensino e avalia-lo, dinamizando esse processo, traçar os critérios, ações didáticas, que possibilitem a chegada dos objetivos traçados; observar os métodos de ensino adotados pelos professores na sala de aula, e se for constatado um método de ensino, tradicional monótono, é necessário que ofereça ao educador oportunidades de aprimorar seus métodos, através de reuniões com relatos de experiências de outros professores, cursos, palestras; estimular a pesquisar para que a mesma possa contribuir para novos horizontes.

Mas acima foram citadas uma gama enorme da função do supervisor, que nos possibilita a compreender melhor o papel do mesmo na instituição de ensino, e sua importância frente ao grupo de trabalho.

4 NOVO CONTEXTO ESCOLAR SOCIAL E A SUPERVISÃO

À medida que o país vem se evoluindo, é necessário que a educação ande junto, com isso a atuação do supervisor tem que condizer com a realidade. O mundo vem ficando cada dia mais globalizado, aonde cada vez mais a tecnologia vem tomando conta do nosso dia-a-dia, por isso que o supervisor, tem que ser um profissional antenado, pesquisador, que sempre está buscando novos saberes.

Para Azeredo (2010), é esperado do supervisor, que acompanhe as transformações do processo de globalização do nosso país, para não ficar estagnado, e que assim possa ser um profissional articulador, oferecendo subsídios condizentes com o contexto social de sua clientela, favorecendo uma construção de um currículo atual que abranja o contexto político social, econômico e cultural dos educandos. Para isso esse profissional deve ser comprometido com educação, não achando que seu conhecimento está pronto, mas se reciclando cada dia mais para abranger seus conhecimentos que servirá como instrumento de seu trabalho repassando e somando esses saberes com os professores, por esse motivo o supervisor deve sempre procurar se forma cada vez mais, pois meios de curso, seminário, congressos, internet, livros etc.

Conforme Carvalho (2011), a supervisão moderna deve ser planejada, pois esse planejamento é primordial para atuação do supervisor, é importante que o mesmo seja aceito pelo seu grupo de trabalho, agindo de forma burocrática não impositiva, e que conheça cada um do seu grupo, para assim poder ajudá-los, buscando seu desenvolvimento.

De acordo com Andrade (2014), ao longo do tempo o supervisor vem se comprometendo mais com o processo de ensino-aprendizagem, deixando aquela postura da década de 70, que atuava de forma controladora, que causava medo. No novo contexto social o supervisor deve trabalhar de forma mútua, com professores, pais e comunidade, agindo de forma democrática, exercendo seu papel social para formação de cidadãos.

Baseados nos estudos de Vieira (2009), a pedagogia é estruturada na visão, ação, reflexão e contexto, essa estruturação faz com que a teoria se transforme em prática, e é papel do supervisor ter uma visão atenta, reflexiva, para expressar através das ações, se tornando assim uma supervisão transformadora e emancipatória.

Mediante a pesquisa de Alarcão (2001), as mudanças social, cultural e profissional que a globalização traz influência a educação, e para não ficar de fora sentindo um intruso é preciso fazer uma análise e reflexão sobre essas mudanças, essa reflexão é importante na educação, por que é o educador juntos com todos que fazem educação, responsáveis de compreender o presente para preparar as crianças para o futuro. E que é importante a escola reflexiva, pois possibilita refletir sobre as vidas e relações contidas na mesma, possibilitando o diálogo com o seu pensamento e o pensamento do outro, uma escola que pensa e avalia, e esse pensar reflexivo é refletido na ação, contribuindo não só para os alunos, mas também aqueles que lá ensinam, e que, portanto, escola reflexiva é uma escola que pensa a si própria e sua missão social.

O supervisor é um dos fios condutores nessa escola reflexiva, fazendo com que suas funções possam levar aqueles com quem trabalha essa ação reflexiva, estimulando os professores a exercer esse olhar mais atento a escola para poder transformar esse pensar em ações.

Segundo Junior e Rangel (1997), nesse novo contexto a supervisão deve trabalhar os conflitos e as boas relações, respeitar as diferenças, observar a escola, em sua singularidade, buscar novos

conhecimentos próprios, enxergar na proposta pedagógica uma nova forma de crescimento para a escola, ser um profissional que aja com clareza, tendo como alicerce do seu trabalho o ser humano em todo seu aspecto de vida.

Para Carlos e Lodi (2012) no século em que vivemos, é preciso uma nova escola e um novo supervisor, que construa junto com o corpo docente uma escola cidadã, que leve em conta as particularidades de cada indivíduo, lhe oferecendo uma educação de qualidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muito se indaga sobre a função do supervisor e sua atuação, podemos perceber diante dessa pesquisa a importância desse profissional para a educação, é ele responsável pelas ações pedagógicas exercidas na instituição de ensino, atuando não apenas com os professores, mas com todos os profissionais que lá trabalham, presando pelo bom convívio de todos. Como foi citado nessa pesquisa, às inter-relações é de bastante relevância para o trabalho do supervisor, pois ele deve ter uma boa relação com as pessoas, ser transparente, afetuoso e prestativo. Por muito tempo o supervisor exercia o papel de fiscalizar o que estava certo ou errado no trabalho do professor, com uma postura apenas administrativa, fazendo com que, as relações entre o professor e supervisor sejam de desconfiança. Ao longo do tempo, essa postura em relação ao supervisor foi tentada insistentemente ser mudada, fazendo com que deixasse um pouco de lado a função de fiscalizar e dessa preferência ao processo de ensino e aprendizagem, com isso aproximando-se mais do professor, houve êxito ao longo da história para que isso acontecesse, toda via, ainda há essa desconfiança entre esses dois profissionais infelizmente.

REFERÊNCIAS

- OLIVEIRA, A. S. G.; GRINSPUN, M. P. S. Z.; Princípios e métodos de supervisão e orientação educacional. **ISEDE – Inteligência Educacional**. Curitiba – PR, 2010.
- SILVA JÚNIOR, C. A.; RANGEL, M.; Nove Olhares Sobre A Supervisão. **Papiros editora, 14ª Ed.** Campinas-SP. 2008.
- AZEREDO, M. C.; A mediação do supervisor na atuação docente. **Trabalho de pós-graduação apresentado na Universidade Candido Mendes**. Niterói-RJ. 2010.
- CARVALHO, K. L. A. S.; Supervisor educacional: Articulador da educação de qualidade: **UNIPAM**, v.8, p. 155-172, Patos de Minas 2011.
- VIEIRA, F.; Para uma visão transformadora da supervisão pedagógica. **Revista Educação Social**. V. 29, p. 197-217. Campinas-SP. 2009.
- ALARÇÃO, I.; Escola reflexiva e nova racionalidade. **Autmed Editora**. Porto Alegre. 2001.

CARLOS, J. A.; LODI, I. G.; A prática pedagógica em supervisão escolar: a importância da inter-relação entre o supervisor pedagógico e o corpo docente. **Revista Evidência**. V. 8, p. 55-66, Araxá, 2012.

LDB, (Lei de Diretrizes de Base Nº 9.394. de 20 de dezembro de 1996).

ANDRADE, W. M. L. L.; Plano de curso de especialização em supervisão e orientação, da disciplina: Gênese da supervisão educacional. **Cintep** (Centro Integrado de Tecnologia e Pesquisa). P, 1-25, João Pessoa, 2015.

A ATUAÇÃO DO SUPERVISOR ESCOLAR E SUAS RESSIGNIFICAÇÕES

Heloíza Cristina de Araújo Andrade Coutinho¹⁹

Maria de Fátima Almeida

Rosilene Felix Mamedes

RESUMO

Este estudo tem como objetivo compreender os aspectos relacionados à atuação do supervisor no município de João Pessoa – PB e se justifica pela necessidade de explorar o universo de trabalho destes supervisores, visto que historicamente falando, esta função passou de uma simples fiscalização até incorporar o perfil de um agente de mudanças, um mediador que se faz imprescindível para o desenvolvimento pedagógico de toda e qualquer unidade de ensino. Para tanto, foi desenvolvida uma pesquisa descritiva de abordagem quali-quantitativa, cujos procedimentos englobam a pesquisa bibliográfica que serviu para embasar o contexto teórico do estudo e de campo, cujos participantes precisavam ser supervisores escolares atuantes na rede de ensino do município de João Pessoa e se dispôs a responder um questionário de múltiplas escolhas disponibilizado no Google Formulário. Ao término do estudo, foi possível compreender que supervisionar nesse contexto, se desprende da fiscalização e se encaminha a ação de encurtar a distância entre o discurso teórico e as circunstâncias concretas do fazer, da realidade que constitui o cotidiano escolar. Afinal, o supervisor na rede de ensino de João Pessoa se constitui como um profissional de ampla atuação, com grande influência e significação na efetivação do processo de ensino-aprendizagem, pois estabelece inter-relações com todos os agentes participantes desse processo e que os desafios enfrentados podem impulsionar o aperfeiçoamento que conduz ao êxito.

Palavras-chaves: Supervisão escolar; Atribuições; Desafios.

1 INTRODUÇÃO

Alarcão (2001, p. 35), destaca o supervisor como um líder, definindo o objeto da supervisão como “o desenvolvimento qualitativo da organização escolar e dos que nela realizam seu trabalho de

¹⁹ Mestranda do Curso de Linguística da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, helocris_andrade@yahoo.com.br;

estudar, ensinar ou apoiar a função educativa por meio de aprendizagens individuais e coletivas, incluindo a formação de novos agentes”.

Nesses aspectos, se evidencia a importância do supervisor no ambiente escolar onde ocorrem as múltiplas aprendizagens embasadas na ação reflexão ação inerentes à prática deste profissional e instigadora de novos rumos.

Diante disso, esse estudo nasce do seguinte questionamento: Como se configura o panorama de atuação do supervisor no município de João Pessoa – PB? E para respondê-lo buscamos descrever o contexto histórico da supervisão escolar, elencar as atribuições dos supervisores, identificar os desafios vivenciados na sua rotina e investigar pontos que podem contribuir com a melhoria da sua prática no ambiente escolar.

Nesse contexto, os pressupostos teóricos que fundamentaram a pesquisa dizem respeito às contribuições de Alarcão (2001), Libâneo (2002), Alonso (2003), Holffman (2005), Rangel (2007), Ferreira (2007) entre outros autores que fazem referência a temática e seus desdobramentos.

Sendo assim, o referido estudo se justifica por despertar a reflexão sobre a atuação do supervisor, buscando compreender aspectos relacionados ao seu universo de trabalho, mais especificamente na rede municipal de ensino de João Pessoa, além de pensar sobre as ressignificações vivenciadas por estes profissionais ao longo da história, visto que, a função passou de uma simples fiscalização a incorporação do perfil de um agente de mudanças, um mediador que se faz imprescindível para o desenvolvimento pedagógico de toda e qualquer unidade de ensino. Desse modo, a sua relevância do estudo se ancora na ampliação do conhecimento acerca do trabalho desenvolvido pelos supervisores escolares.

Para tanto, o presente trabalho foi organizado em tópicos, nos quais se apresentam a introdução apresentando as informações iniciais, seguido pelo referencial teórico que se desdobra em três pontos, dos quais o primeiro faz uma abordagem do contexto histórico da supervisão escolar. O segundo traz as atribuições do supervisor escolar previstas em Projeto de Lei, com alcance nacional, bem como, as específicas do município de João Pessoa, descritas na diretriz normativa aprovada pelo Conselho Municipal de Educação, o terceiro, apresenta os desafios supervisor. Em seguida, vêm os resultados e discussões que discorrem sobre a análise dos dados coletados na pesquisa sobre a atuação do supervisor escolar na rede municipal de ensino de João Pessoa e por fim, as considerações finais que consolidam a pesquisa.

2 METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa descritiva de abordagem quali-quantitativa, cujos procedimentos englobam a pesquisa bibliográfica que serviu para embasar o contexto teórico do estudo e de campo, de modo que participantes precisavam ser supervisores escolares atuantes na rede de ensino do

município de João Pessoa, e se dispôs a responder um questionário de múltiplas escolhas disponibilizado no Google Formulário, o qual esteve disponível para a coleta de dados no período de 01/05 a 25/05 do ano em curso.

Os resultados obtidos por meio do questionário subsidiaram as discussões que revelam particularidades do universo de atuação do supervisor nas escolas de João Pessoa, bem como, evidenciam os aspectos que ressignificaram e ainda podem ressignificar a prática destes profissionais.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

“Na transformação, o que se revê e atualiza o que se transpõe, do sonho a fatos da realidade. Na ação, o que efetivamente se faz, na supervisão da escola, nas práxis que desafiam que buscam entender e realizar, constituindo-se em objeto tanto do cotidiano do trabalho quanto do cotidiano da formação, de modo a superar a resistente, a teimosa diferença e distância entre o “falar” do discurso teórico e as circunstâncias concretas do fazer”. (RANGEL, 2000).

3.1 CONTEXTO HISTÓRICO DA SUPERVISÃO ESCOLAR

De acordo com Lima (2002, p. 69) “a ideia de supervisão surgiu com a industrialização, tendo em vista a melhoria quantitativa e qualitativa da produção, antes de ser assumida pelo sistema educacional, em busca de um melhor desempenho da escola em sua tarefa educativa”.

Desta forma, a ideia de supervisão surgiu no contexto industrial para atender uma das necessidades do capitalismo e apenas em 1931, com a Reforma de Francisco Campos, por meio do Decreto Lei nº 19.890, pode-se dizer que a supervisão foi importada para as escolas. Nessa época, esses profissionais eram chamados de orientadores pedagógicos ou orientadores de escola e executavam as normas prescritas pelos órgãos superiores, sendo assim, tinham por função básica a inspeção.

Em 1950, a supervisão escolar inicia-se com um programa de aliança entre Brasil e Estados Unidos que por meio do Programa América- Brasileiro de Assistência ao Ensino Elementar (PABAE) promovia cursos com ênfase nas metodologias e técnicas de ensino que visassem solucionar a evasão e repetência comuns no ensino primário.

Na década de 1960, as diversas mudanças políticas e educacionais desencadearam uma crise no sistema educacional ocasionando a reformulação nos Cursos de Pedagogia, através do Parecer nº 252, incorporado à Resolução CFE nº2 de 12 de maio de 1969, o qual instituía no Curso as habilitações em: Administração Escolar de 1º e 2º Graus, Supervisão Escolar de 1º e 2º Graus e Orientação Educacional.

Na década de 80, quanto mais a supervisão fosse utilizada ou defendida como função essencialmente técnica mais ela servia aos interesses da elite. Na década de 1990, com uma visão diferenciada para a função do supervisor escolar evidencia-se a reformulação da legislação

educacional com o surgimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB – nº 9394/96 de 20 de dezembro, na qual consta que:

Art. 64. A formação de profissionais de educação para a administração, planejamento, inspeção, supervisão orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

A partir da Resolução CNE/CP 1/2006, os cursos de graduação em pedagogia deixaram de oferecer as habilitações em orientação e supervisão escolar, as quais passaram a ser ofertadas em cursos de nível de especialização.

Ao longo da história, prevaleceu uma imagem da supervisão ligada à fiscalização e ao controle. Contudo, alguns estudos evidenciam que se muitas vezes eles pareciam ligados aos políticos pela hierarquia administrativa e enfrentando os docentes, outras vezes se reportavam com independência dos mandatos governamentais e se uniam às lutas do magistério. Este leque de posições em torno do vínculo com as gestões políticas e com os professores também está presente nos discursos e práticas que hoje os supervisores realizam. (FERREIRA, 2010 p.149).

Portanto, a supervisão hoje assume um caráter de apoio, de orientação na trajetória que conduz aos resultados, sejam na aprendizagem ou nas conquistas que favorecem a classe.

3.2 ATRIBUIÇÕES DO SUPERVISOR ESCOLAR

Na busca pela compreensão de qual é a função mais importante que o supervisor deve desempenhar, Ferreira (2007, p. 327) afirma que o significado essencial do supervisor escolar está na “formação humana” do processo educacional.

E Libâneo (2002, p. 35) acrescenta descrevendo o supervisor escolar como “um agente de mudanças, facilitador, mediador e interlocutor”. Portanto, seria um profissional apto a realizar a interlocução entre direção escolar, educandos, educadores e todos os demais indivíduos que, de alguma forma, fazem parte da comunidade escolar. Contribuindo assim, para o desenvolvimento individual, político, econômico e ético.

Diante desse panorama, Projeto de Lei n.º 4.106-A, de 2012 em seu art. 4º elenca as seguintes atribuições ao supervisor escolar:

- I – Participar, junto com a comunidade escolar, do processo de elaboração e atualização do Regimento Escolar e utilização deste como instrumento de suporte pedagógico;
- II - Coordenar, junto com os professores, o processo de sistematização e divulgação das informações sobre o educando, para conhecimento dos pais, criando processos de integração com a escola;
- III – Mobilizar os professores da unidade escolar para qualificação do processo ensino-aprendizagem, através da composição, caracterização e acompanhamento das turmas e horário escolar;

- IV – Supervisionar o cumprimento dos dias letivos e horas/aula estabelecidos legalmente;
- V - Assessorar os sistemas educacionais e instituições públicas e privadas nos aspectos concernentes à ação pedagógica;
- VI – Propiciar condições para a formação permanente dos educadores em serviço;
- VII – Orientar e acompanhar os professores no planejamento e desenvolvimento dos conteúdos, bem como sugerir novas metodologias que os avaliem na prática pedagógica e aperfeiçoem seus métodos didáticos;
- VIII – Planejar e coordenar atividades de atualização no campo educacional;
- IV – Coordenar o processo de sondagem de interesses, aptidões e habilidades do educando;
- X - Acompanhar o desenvolvimento da proposta pedagógica da escola e o trabalho do professor junto ao aluno auxiliando em situações adversas.
- XI- Participar da análise qualitativa e quantitativa do rendimento escolar, junto aos professores e demais especialistas, visando reduzir os índices de evasão e repetência, e qualificar o processo ensino-aprendizagem;
- XII – Valorizar a iniciativa pessoal e dos projetos individuais da comunidade escolar.

Art. 5º Supervisor Educacional é sinônimo de Supervisor Escolar e Supervisor Pedagógico, para todos os efeitos dessa Lei. Art.

Ou seja, atribui ao supervisor funções que o caracteriza como um profissional de ampla atuação, com grandes responsabilidades e que é indispensável no ambiente escolar para que o processo de ensino-aprendizagem se consolide de maneira organizada e efetiva, contribuindo para uma atuação mais expressiva de todos que participam desse processo. Ainda em seu artigo quinto, deixa claro que supervisor educacional, supervisor escolar e supervisor pedagógico, são expressões sinônimas e, portanto, se refere ao mesmo profissional.

Na rede municipal de ensino de João Pessoa, os supervisores são integrantes da equipe de especialistas que é formada pelo supervisor de ensino, orientador educacional, psicólogo educacional e assistente social. Configura-se como uma equipe multidisciplinar atuando no ambiente escolar para qualificar o processo de ensino-aprendizagem.

Nesse panorama, a Resolução de nº 019/2019 do Conselho Municipal de Educação do município de João Pessoa, atribui a equipe de especialistas as seguintes funções:

- Trabalhar em comum acordo com a gestão da unidade;
- Cumprir carga horaria estabelecida legalmente;
- Participar de reuniões, encontros de formação e eventos promovidos pela coordenação ou Diretoria de Gestão Curricular;
- Zelar pela harmonização das relações humanas dentro da Unidade de Ensino;
- Colaborar na construção e acompanhamento dos projetos pedagógicos e planejamentos;
- Zelar pelo bom andamento da Unidade;
- Acompanhar os diários de classe, evitando transtornos posteriores, observando (os registros de aulas, o diagnostico e a frequência das crianças, entre outros);
- Ser parceiro, ajudando os professores e monitores no desenvolvimento de suas atividades e em especial nas dificuldades;
- Elaborar a cada reunião de planejamento uma ata em livro destinado a esse fim com as discussões e encaminhamentos;

- Acompanhar de forma sistemática e eficaz a frequência das crianças nas unidades;
- Participar da elaboração ou implementação e acompanhamento do Projeto Político Pedagógico (PPP);
- Participar das reuniões de pais;
- Trabalhar com a comunidade, buscando parcerias;
- Colaborar na construção dos documentos da Escola nota 10;
- Elaborar e executar plano de ação.

OBS: As questões pedagógicas estão destinadas em especial aos pedagogos (supervisores e orientadores educacionais) ficando o psicólogo e assistente social de apoiar dentro de seus conhecimentos.

Neste contexto, o supervisor é visto como o pedagogo responsável em orquestrar o processo de ensino-aprendizagem, ou seja, ele planeja, orienta, acompanha, avalia e busca melhorias contínuas para que a aprendizagem se consolide tanto no espaço docente quanto discente.

Todo esse processo, portanto, remete os indivíduos a sucessivas avaliações, as quais permitem pensar no fazer e refazer das ações conforme o processamento das necessidades suscitadas. Nesse sentido, Hoffmann, nos lembra de que a avaliação é:

[...] a reflexão transformada em ação. Ação essa, que nos impulsiona a novas reflexões. Reflexão permanente do educador sobre sua realidade, e acompanhamento de todos os passos do educando na sua trajetória de construção do conhecimento. Um processo interativo, através do qual educandos e educadores aprendem sobre si mesmos e sobre a realidade escolar no ato próprio da avaliação. (HOFFMAN, 2005, p.17).

Assim, o supervisor escolar precisa ser habilitado e capacitado para realizar suas atividades de assessoria ao professor principalmente no planejamento, no desenvolvimento curricular e no processo avaliativo. Afinal, ele é o profissional que sustenta o fazer pedagógico na escola através da ação orientadora e de acompanhamento da equipe, através de um contínuo processo ação-reflexão-ação.

3.3 DESAFIOS INERENTES À ATUAÇÃO DO SUPERVISOR

Os desafios intrínsecos a atuação do supervisor estão diretamente relacionados à ressignificação da sua função, pois, mudando as concepções que designam a função, mudam também as ações e a forma de interagir, de criar condições de trabalho, a própria forma de perceber a relação a ser estabelecida com a equipe de trabalho/professores.

Logo, tendo por base esse novo panorama de atuação onde a ação-reflexão-ação impulsionam as novas práticas, Alonso (2003, p. 179- 180) propõe:

- promover o trabalho coletivo entre professores estimulando as lideranças e mantendo um clima de cordialidade, propondo novos caminhos e outras alternativas;

- criar laços com a comunidade e conhecer profundamente a legislação a fim de beneficiar-se da mesma;
- criar espaços para novas experiências e socialização das mesmas com o grupo;
- observar as dificuldades dos professores oportunizando discussão do assunto com o objetivo de buscar alternativas para solucioná-los;
 - estimular leituras e aprofundamento teórico sobre temas atuais e promover encontros com especialistas das respectivas áreas;
- viabilizar intercâmbio entre professores dos vários sistemas de ensino a fim de aprofundar discussões e compartilhar conhecimentos e experiências.

Assim, a organização de espaços que viabilizem o crescimento profissional, o diálogo, a formação efetiva do professor em serviço, são desafios postos ao Supervisor Escolar com base nas suas atribuições e uma prática qualificada destas ações desencadeia a organização de uma equipe comprometida com a execução de uma educação de qualidade.

Ainda nesse panorama, a liderança se configura como um aspecto fundamental e segundo Bennis *et. al.* (1998), esse processo se constrói ao longo da vida, a partir das experiências e vivências, mas depende, também, do caráter, das relações interpessoais, do conhecimento, da intuição, de sucessos passados, das habilidades, dos valores, da flexibilidade, da perseverança e da autodisciplina de quem assume este papel.

Pensando no exercício da liderança e refletindo sobre as adversidades que existem na escola Freitas *et. al.* (2003, p. 19), afirma que o líder trabalha com processos auto fortalecedores do crescimento individual e coletivo, em condições limitantes e favoráveis ao mesmo tempo, exercendo o papel de jardineiro que acredita que as sementes têm o potencial para crescer.

Dessa forma, evidencia-se a complexidade da atuação do supervisor, pois não é suficiente organizar e controlar a burocracia que direciona o funcionamento da escola e acompanhar o processo pedagógico. É necessário, sobretudo, configura-se como um líder educacional.

Nesses aspectos é importante frisar que “O líder em educação lidera líderes em potencial” (FREITAS *et al.*, 2003, p. 16). Fazendo uma correlação dessa afirmativa com a função do Supervisor, compreende-se que ele lidera líderes, pois os professores se configuram como tais, frente aos seus alunos.

Todo bom líder procura conhecer as características e potencialidades de sua equipe e mediante suas necessidades busca motivá-los. Nesse sentido, Blanchard (1999, p. 71) afirma que:

Um modo importante de motivar seus funcionários é certificar-se de que eles sabem para onde estão indo. Atente para que os objetivos de cada pessoa estejam claramente definidos e que ela saiba o que será considerado um bom desempenho. Isso dará a cada uma delas um foco nítido para sua energia e a colocará no caminho certo, para se tornar eficiente e capacitada.

Enfatizando a necessidade de ‘saber para onde se está indo’, Robbins (2004, p. 151) afirma que a motivação “é um processo responsável pela intensidade, direção e persistência dos esforços de uma pessoa para o alcance de uma determinada meta.” Em outras, palavras, é fundamental saber o caminho a seguir para pode reunir forças, executar o melhor e, conseqüentemente, alcançar o êxito desejado.

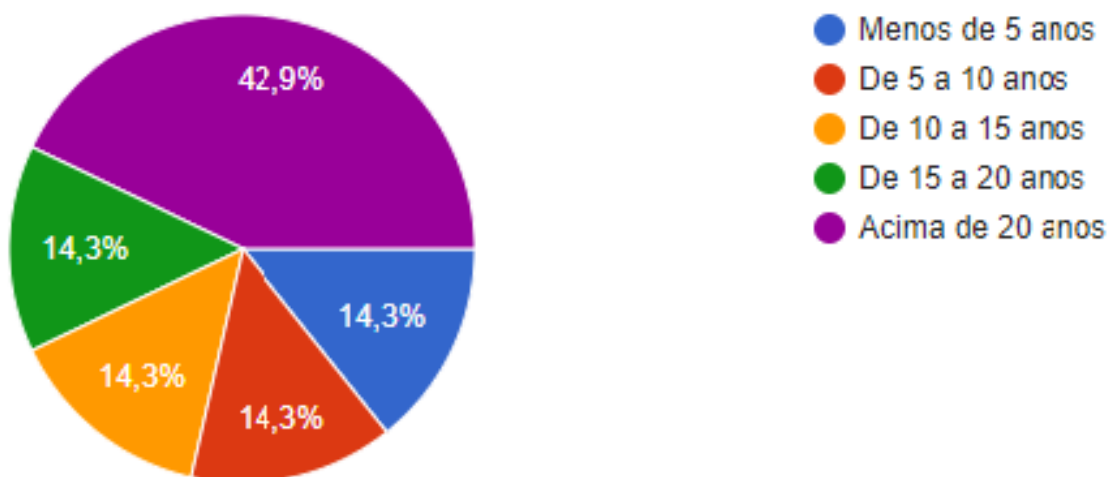
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O município de João Pessoa possui uma rede de ensino composta por 99 Centros de Ensino Infantil (CREIs) e 101 Escolas, sendo que 31 destas oferecem o ensino em tempo integral. Para atender a essa demanda cada Unidade de Ensino conta com a atuação de uma equipe de especialista na qual o supervisor estar inserido e desempenha um papel importantíssimo visando garantir eficácia no processo de ensino-aprendizagem. Sendo assim, a rede funciona com a atuação 117 supervisores escolares.

De acordo com os dados coletados no questionário disponibilizado no Google formulário, 70 dos supervisores do município se dispuseram a contribuir com a pesquisa e a partir disso foi possível constatar que 42,8% dos participantes possuem graduação em Pedagogia com habilitação em supervisão escolar e 57,2% são habilitados em nível de especialização.

Em relação à faixa etária 14,3% se enquadram na variação de 20 a 30 anos, 42,9% de 40 a 49 anos e 42,9% acima de 50 anos. A partir desse panorama foi questionado também o tempo de experiência dos participantes e o resultado está expresso no gráfico 1, apresentado a seguir:

GRÁFICO 1: TEMPO DE EXPERIÊNCIA DOS SUPERVISORES



Fonte: Google Formulário

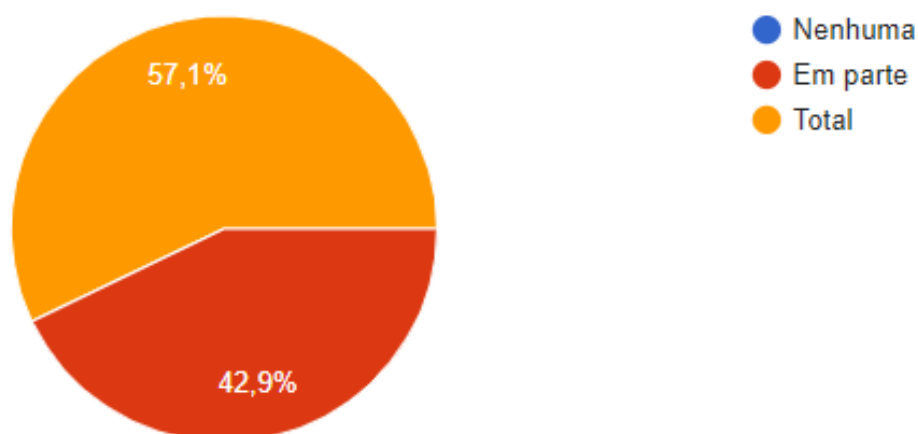
De acordo com o gráfico, existe uma variação significativa no tempo de experiência dos supervisores atuantes no município de modo que a maioria tem mais de 20 anos de experiência, o que confirma que a formação destes, em supervisão, se deu como uma habilitação do curso de graduação, estando atrelada a um contexto diferente do panorama atual. Dessa forma, estes profissionais são impulsionados continuamente a ressignificarem suas práticas, e para tanto, precisam participar das

formações continuadas e transcrevê-las no cotidiano. Este último ponto representa, portanto, um grande desafio, pois são poucos os profissionais que de fato se abrem às mudanças, afinal, manter a linearidade da prática é cômodo para muitos e ao mesmo tempo, é critério de travamento dos resultados.

Em relação ao regime de trabalho, 14,3% são prestadores de serviço, ou seja, atuam com contrato temporário de serviço que pode ser renovado a cada 12 meses, já 87,7% fazem parte do quadro efetivo de funcionário garantido por meio de concurso público. Quando questionados acerca do salário recebido todos os entrevistados o consideraram bom, mesmo havendo diferenciação em relação ao regime de trabalho.

Freire (2006, p. 59) afirma que “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”. Levando em consideração a importância da autonomia para a atuação do supervisor questionamos se eles a vivenciam no seu ambiente de trabalho e constatamos o seguinte resultado:

GRÁFICO 2: AUTONOMIA DO SUPERVISOR EM SEU AMBIENTE DE TRABALHO



Fonte: Google Formulário

Tendo como referência o gráfico acima, 57,1% dos supervisores possuem total autonomia no ambiente de trabalho e 42,9%, vivenciam em parte essa autonomia. Levando em consideração que não há registro da ausência de autonomia, é possível considerar que a rede de ensino considera o supervisor educacional como sujeito ativo e responsivo em sua função, outorgando-lhe liberdade em sua prática.

Concordando com a afirmativa de Parente Filho (2003, p. 63) em que o planejamento “é entendido como processo de mobilização dos meios para a realização de missão setorial ou organizacional”, questionamos aos supervisores se as orientações dadas nos planejamentos são executadas pelo corpo docente e obtivemos como resultado os dados em que 14,3%, às vezes,

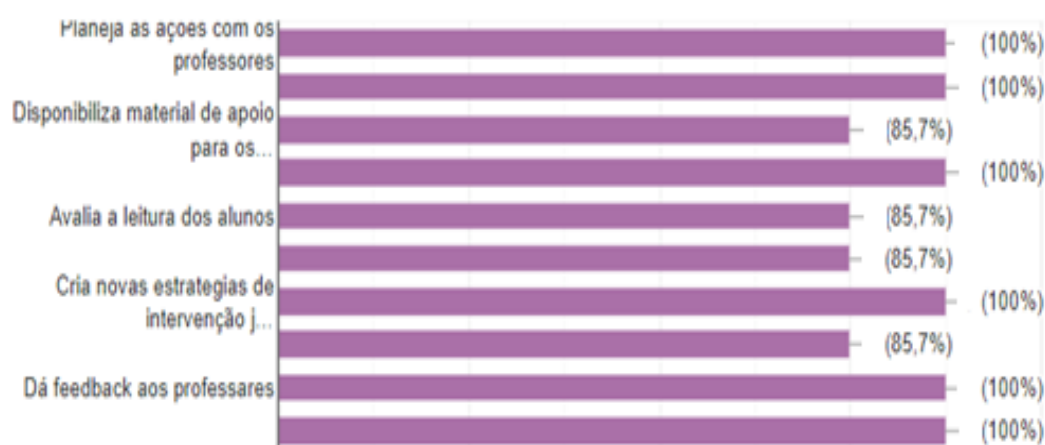
executam as orientações; 42,9% quase sempre e os demais 42,9% sempre cumprem o que é discutido e acordado nos planejamentos. O percentual de “às vezes”, está relacionado a maioria dos casos aos professores efetivos geralmente afirmam que decidir por si só o que será executado é um dos seus direitos e, por conseguinte, sinônimo de liberdade. No entanto, tal postura termina ferindo as relações interpessoais por se configurar como falta de respeito aos colegas que propõem, analisam e decidem em favor do crescimento da instituição. Essa situação, portanto, representa um grande desafio a ser trabalhado pelo supervisor e gestor, pois além de afetar o convívio dos profissionais, interfere negativamente em todo o processo de ensino-aprendizagem.

Querendo entender a amplitude da atuação do supervisor, foi questionado se o mesmo participa da construção/atualização do Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição em que atua. Neste quesito, obtivemos 28,6% atuando parcialmente e 71,4% atuando ativamente desse processo o que evidencia um ambiente de trabalho democrático no qual as vozes são valorizadas.

Pensando em Ferreira (2007, p. 327) ao afirmar que o significado essencial do supervisor escolar está na “formação humana” do processo educacional (citado anteriormente no tópico 2.2), perguntamos com qual frequência o supervisor participa de cursos de atualização para garantir que a sua equipe se mantenha atualizada. Como resultado, 85,7% dos participantes afirmaram buscar atualização frequentemente enquanto, 14,3% participam de cursos dessa natureza esporadicamente.

Perguntamos, ainda, como era a participação dos supervisores no processo de ensino-aprendizagem e o gráfico a seguir nos traz as informações de que:

GRÁFICO 3: ASPECTOS DA ATUAÇÃO DO SUPERVISOR NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM



Fonte: Google Formulário

Todos os supervisores participantes afirmaram planejar as ações a serem desenvolvidas para a efetivação e/ou melhoria do processo de ensino-aprendizagem juntamente com os professores. Disseram ainda que sugerem atividades que contibuem com o processo de alfabetização dos alunos,

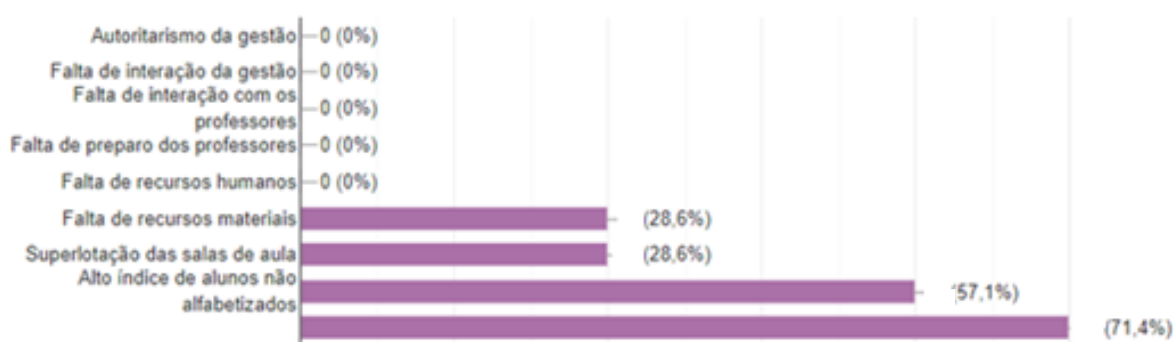
acompanham o processo de avaliação dos alunos, criam novas estratégias de intervenção junto ao professor, dão feedback aos professores assim como, planejam, acompanham e avaliam os projetos da escola bem como, aqueles que são sugeridos e/ou implementados pela Secretaria de Educação.

Dos participantes, 85,7% afirmaram que disponibilizam material de apoio para auxiliar o trabalho do professor levando em consideração as particularidades dos alunos, avalia a leitura dos alunos, analisa junto aos professores o resultado dessas avaliações

(leitura e escrita), atuam com equidade em relação as necessidades dos professores e alunos.

Ao pensarmos nos desafios inerentes à função, o gráfico 4 apresenta os principais pontos:

GRÁFICO 4: DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS SUPERVISORES ESCOLARES



Fonte: Google Formulário

A falta de recursos materiais e a superlotação das salas representam 28,6% dos desafios vivenciados pelos supervisores. O alto índice de alunos não alfabetizados culmina em 57,1% dos fatores desafiadores e 71,4% correspondem à falta de acompanhamento das famílias, o que sinaliza a despreocupação desse público em relação à formação dos alunos. Essa situação recai na prerrogativa de que os pais/responsáveis, em sua maioria, não se enxergam como sujeitos responsáveis pela alfabetização e formação dos alunos, atribuindo unicamente essa responsabilidade a escola e invertendo os papéis em relação à educação e a escolarização.

Por fim, suscitamos a discussão acerca do que poderia contribuir positivamente para a atuação do supervisor e 28,6% afirmaram que seria favorável uma melhor remuneração, 57,1% fez menção à disponibilização de mais recursos materiais e 71,4% a necessidade de realizar mais cursos de aperfeiçoamento, visto que manter-se atualizado é prerrogativa para desenvolver um bom trabalho.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar no supervisor escolar após esse estudo é pensar em um profissional de ampla atuação que tem o poder de orquestrar o trabalho pedagógico desenvolvido nas Unidades de Ensino, conduzindo habilidosamente a sistematização de todo o processo de ensino-aprendizagem.

Supervisionar nesse contexto, se desprende da fiscalização e se encaminha a ação de encurtar a distância entre o discurso teórico e as circunstâncias concretas do fazer, da realidade que constitui o cotidiano escolar.

Cabe ao supervisor, portanto, desenvolver a assessoria ao professor no planejamento, no desenvolvimento curricular e no processo avaliativo, subsidiada pela ação-reflexão contínua que direciona o fazer consciente e responsável para a construção de novos saberes.

A partir dos dados obtidos com os profissionais que atuam no município de João Pessoa foi possível compreender que a rede possui um quadro de profissionais misto no que se refere à faixa etária, ao tempo de experiência e ao regime de trabalho, dando a muitos profissionais a oportunidade de se efetivar por meio de concurso público o que não é comum para muitos outros municípios.

Também foi constatada autonomia deste profissional no que se refere à organização do processo de trabalho, efetivação dos planejamentos pedagógicos, participação na elaboração/atualização do PPP como exemplo de documento oficial que rege o funcionamento das unidades de ensino.

Há evidências de que o supervisor participa de cursos de aperfeiçoamento e compreendem a sua importância na atualização da equipe pedagógica bem como, atuam ativamente efetivação do processo de ensino-aprendizagem.

Os desafios comuns à rede de ensino dizem respeito à falta de recursos materiais, a superlotação das salas de aulas e, sobretudo, ao alto índice de alunos não alfabetizados e a ausência de assistência das famílias, sendo que estes dois últimos têm relação de causa e consequência. De modo geral, todos os desafios enfrentados podem impulsionar o aperfeiçoamento, pois instiga o profissional e buscar respostas e/ou novos caminhos para conduzir o trabalho e alcançar o êxito.

Ainda foi possível compreender que os supervisores em ação, embora considerem a remuneração atual boa, almejam melhorias salariais. Também, fazem referência a necessidade da rede disponibilizar mais recursos materiais e de intensificar a formação continuada em serviço.

Sendo assim, o supervisor na rede de ensino de João Pessoa se constitui como um profissional de ampla atuação, com grande influência e significação na efetivação do processo de ensino-aprendizagem, pois estabelece inter-relações com todos os agentes participantes desse processo.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel (Org.). **Escola Reflexiva e Nova Racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- ALONSO, Myrtes. **A Supervisão e o desenvolvimento profissional do professor**. In: FERREIRA, Naura Carapeto (org). *Supervisão Educacional para uma escola de qualidade*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 167-182.
- BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LEI nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 15 de março de 2020.
- _____, Decreto nº 19.890, de 18 de Abril de 1931. **A organização do ensino secundário**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>. Acesso em: 13 de março de 2020.
- _____. Conselho Federal de Educação. Parecer n. 252/1969. **Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdos e duração para o curso de graduação em pedagogia**. Relator: Valmir Chagas. Documenta, Brasília, n. 100, p. 101-179, 1969 a.
- _____. Conselho Federal de Educação. Resolução n. 2, de 11 de abril de 1969. **Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados na organização do Curso de Pedagogia**. Documenta, Brasília, n. 100, p. 113-117, 1969b
- _____, Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 20 de março de 2020.
- BENNIS, Warren et al. **Estratégias para assumir a verdadeira liderança**. São Paulo: Harbra, 1998.
- BLANCHARD, Ken. **O coração de um líder: reflexões sobre a arte de influenciar pessoas**. Tradução de Maria Emília de Oliveira. Campinas: United Press, 1999.
- DIRETRIZ NORAMATIVA**. Resolução nº 019/2019 do Conselho Municipal de Educação. João Pessoa. 2019.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- FREITAS, Kátia Siqueira de et al. **Liderança educacional**. Gerir. Salvador: UFBA, v. 9 n. 33, p. 13-43, set./out. 2003.
- FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**. São Paulo: Cortez, 2007.
- FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**. 8ª ed. Cortez Editora. São Paulo, 2010.
- GOOGLE FORMULÁRIO. **A atuação do supervisor educacional na rede de ensino do município de João Pessoa – PB**. Disponível em: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfKrpjwLZ4YINbKeQthYJjR7zAQQZMquRLGRgpDaAiAvJ7w/viewform?usp=sf_link. Acesso: 31 de maio de 2020.

HOFFMANN, Jussara. **A avaliação e a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação. In pontos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação.** Porto Alegre: mediação, 2005.

LIBANEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos para quê?** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA, Elma Corrêa de. **Um olhar histórico sobre a supervisão.** In: RANGEL, Mary (Org.). *Supervisão pedagógica: princípios e práticas.* Campinas Papyrus, 2002. Pág. 69-80.

PARENTE FILHO, José. **Planejamento estratégico na educação.** Brasília: Plano, 2003.

PROJETO DE LEI n.º 4.106-A, de 2012. **Atribuições do supervisor escolar.** Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=B9C806A3F2D2BDD6E9A016381F83D71F.node2?codteor=1174379&filename=Avulso+-PL+4106/2012. Acesso em: 02 de abril de 2020.

RANGEL, Mary; SILVA, Celestino Alves da (Orgs). **Nove olhares sobre a supervisão.** Campinas, SP: Papyrus, 2000.

ROBBINS, Stephen P. **Fundamentos do comportamento organizacional.** 7. ed. Tradução técnica Reinaldo Marcondes. São Paulo: Prentice Hall, 2004.

GÊNERO: O OLHAR DE CINCO PROFESSORAS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Edilene Araújo Firminio da Silva

Maria de Fátima Ferreira Bandeira

Christianne Nogueira Donato Formiga

Manuela Feliciano da Silva

Rosilene Felix Mamedes

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho é um recorte do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) que demonstra o olhar de cinco docentes sobre o debate sobre gênero. Sabe-se que o gênero é um assunto que precisa ser discutido e debatido dentro dos espaços escolares, uma vez que faz parte do cotidiano de todas as pessoas, das mais distintas idades, mas ainda é motivo de dúvida, insegurança, compressão por parte de professoras/es e da sociedade em geral, também é motivo de preconceito e generalização. Os espaços em que vivemos e convivemos com outras pessoas, seja trabalho, escola, se constituem a partir de gênero que por vezes é visto “como modo de resistir à naturalização de regimes de verdades que apontam um lugar ‘natural’ e fixo para cada gênero” (VASCONCELOS, 2015). Para entendermos melhor como essas questões se dão no interior da escola estudada, passaremos a apresentar os dados dos questionários desta pesquisa.

No que concerne à relação à atuação quanto professora, se há diferenças entre meninos e meninas, quatro professoras/es disseram que não, que todos/as são tratados por igual e com igual oportunidades e uma delas afirmou que sim, trata-os como diferentes.

1.1 OBJETIVO GERAL:

- Analisar o olhar do professor sobre acerca do debate sobre o gênero na escola.

1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Reconhecer as diferenças de gênero.
- Compreender os conceitos de gênero que perpassam as desigualdades de gênero.
- Analisar a importância atribuída pelas professoras sobre gênero.

2 METODOLOGIA

O corpo docente da referida escola é constituído por uma diretora, uma supervisora escolar, uma secretária escolar, dois auxiliares administrativos, três merendeiras, três auxiliares de serviço, um vigia, dois auxiliares de disciplina e por fim os nossos sujeitos de pesquisa, treze professoras/es, sendo quatro homens e nove mulheres com o total de vinte e seis funcionários. Destas/es professoras/es apenas cinco participaram da pesquisa, pois atuam do 1º ao 5º ano do ensino fundamental I. A escola atende alunos/as entre seis e cinquenta e cinco anos, distribuídos nas modalidades do Ensino Fundamental I e II e a EJA (Educação de Jovens e Adultos). Sua clientela são filhos de canavieiros e agricultores/as com a situação socioeconômica em sua maioria baixa, os quais recebem auxílio governamental do Bolsa Família, em sua maioria, os pais ou responsáveis têm pouca escolaridade.

A pesquisa se enquadra no perfil quanti-quali, tendo como sujeitos de pesquisas os docentes da referida escola. Como instrumento de pesquisa usamos um questionário com dez perguntas para coleta de dados.

3 FUNDAMANTAÇÃO TEÓRICA

A escola é um espaço de convivência social, disseminação de conhecimentos, formação humana e formas de viver e conviver, é um espaço onde os direitos e deveres devem ser respeitados. Conviver com as diferenças, nos dias atuais, é um desafio bastante necessário, ainda mais em uma sociedade tão preconceituosa. Nessa perspectiva, as diferenças proporcionam a todos/as uma oportunidade de exercer a cidadania, visto que dentro da escola temos a oportunidade de pôr em prática os quatros pilares da educação: prender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros, aprender a ser; (UNESCO 2010 p.31) já que o ambiente proporciona várias culturas e formas de vida.

A escola é um excelente lugar para ensinar a conviver com a diversidade de todos os tipos, incluindo a diversidade de gênero. Gênero é aqui definido como a construção social dos papéis associados a homens e mulheres, tradicionalmente, o que se refere ao gênero masculino e ao gênero feminino.

[...] gênero é construção social e cultural, que vão marcando nossos corpos desde nossa infância quando falamos para o menino não brincar com boneca por ser considerado um brinquedo feminino, e falar para a menina não brincar de bola, por essa brincadeira ser considerada masculina. (GOELLNER, 2008, p.109).

As Ciências Sociais e a Psicologia entendem o gênero como aquilo que diferencia socialmente as pessoas, podendo ser construído, mutável e ilimitado, seguindo os padrões culturais e históricos. Ao final do século XVIII, eram utilizados manuais de boas maneiras ou de civilidade, os quais

continham recomendações para meninos e para meninas, a partir de determinadas distinções de gênero, com uma educação distinta, visto que homens e mulheres, na perspectiva desses manuais, teriam “essência” ou “natureza” impar, diferenciada; nesse mesmo contexto apresentava-se a educação da mulher voltada para a religião e para o serviço voltado a satisfação do homem, como casar, ter filho e servir ao seu marido, o qual tinha a mulher como sua propriedade; que a essência da mulher era servir a família sobre um eixo de marido e mulher, pais e filhos (FELIPE, 2000, p 117).

Segundo Guacira Louro (1999.p.15) citada por Felipe (2000, p.119)

[...] os corpos não são tão evidentes como geralmente se pensa, nem mesmo as identidades são mera decorrência das "evidências" dos corpos. Tais representações muito provavelmente instituíram sentidos, construíram identidades de gênero e identidades sexuais de meninas e mulheres, instaurando saberes, produzindo "verdades", de modo a regular e normatizar a vida das pessoas. (FELIPE, 2000, p.119).

Entende-se assim que o corpo que se tem não representa em plenitude o gênero, mas o sexo biológico. Esta representação é usada pelos grupos sociais como propósito de estabelecer a identidade do indivíduo, em uma relação de poder. Durante o século XX, esta representação de identidade era definida por pessoas de status sociais que se julgavam capazes de definir “padrões de comportamento”: eram os médicos, religiosos, psicólogos, pedagogos que detinham o saber a formação de meninos e meninas (FELIPE,2000). Como podemos entender “essa formação” relacionada ao de gênero: “[...] se constitui com ou sobre corpos sexuados, ou seja, não é negada a biologia, mas enfatizada, deliberadamente, a construção social e histórica produzida sobre as características biológicas (LOURO, 1997, p. 22)”.

O conceito de gênero serve para problematizar os lugares tradicionalmente marcados para homens e mulheres na sociedade, ele vem para desnaturalizar às relações de poder que posicionam as mulheres em situação de desigualdade em relação aos homens. Desde pequenas, as crianças vão aprendendo a dividir o mundo em coisas de homem e coisas de mulher, como a cor rosa, o jogo de futebol, a brincadeira de pião, de boneca, o jeito de sentar em cruzar as pernas, entre outras coisas. O ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) diz em seu artigo 5º que a criança não poderá ser discriminada ou oprimida de que forma for. Lei nº 8.069, de julho de 1990. Vejamos:

Art. 5º- Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais.

Como podemos perceber, conforme o ECA, as crianças não podem ser discriminadas por nenhuma razão, inserimos nesse contexto, os comportamentos de gênero. A caracterização de como meninas e meninos devem se comportar dependendo da situação “é uma forma de discriminação e opressão” uma vez que elas devem seguir padrões impostos pela sociedade sem levar em conta a sua vontade própria.

4 ANÁLISE DAS FALAS DAS DOCENTES

Não, todos são iguais

Professora Eliane

Não existe diferença na escola e nem na sociedade, todos são seres humanos iguais e merecem respeito.

Professora Elisa

Não, são todos tratados iguais.

Professora Rosemary

Sim. Porque as meninas são mais dedicadas, detalhistas, aplicadas, delicadas, entre outras qualidades.

Professora Sandra

Não, ultimamente os meninos e as meninas estão tendo comportamentos parecidos, algumas meninas se comportam como meninos.

Professora Luana

Quatro, das cinco professoras indicam que meninos e meninas não são diferentes. Podemos pensar, a partir das respostas delas, que as diferenças são impostas socialmente, ou seja, que os comportamentos diferenciados de meninos e meninas são aprendidos nas relações sociais em que estão envolvidos. Na resposta da professora Sandra, todavia, é nítida a representação social esperada das meninas: a delicadeza, o detalhe e a dedicação são atributos esperados das mulheres. A escola é um excelente espaço para ensinar as crianças que cada uma tem seu modo de ser, pensar e agir e que isso não deve ser demarcado pelo gênero, pois todos somos indivíduos únicos com direitos e deveres que devem ser respeitados na sua diversidade e diferença. Nessa perspectiva, indagamos às professoras entrevistadas/os se o tratamento de meninos e meninas deveria ser diferenciado e por quê? Ora, se na forma da Lei temos direitos iguais logo entendemos que devemos ser tratados igualmente.

Trato todos os alunos por igual.

Professora Eliane

Não trabalho de forma igual, eu procuro deixar a criança livre para vivenciar experiências diferentes, principalmente em atividades de jogos.

Professora Elisa

Eles podem ser diferentes fisicamente, mas são iguais em direitos e deveres. Devem ter as mesmas oportunidades e respeito.

Professora Rosemary

Não. Meu lado profissional não define sexo. Os vejo como alunos e procuro trabalhar com equidade.

Professora Sandra

Tento trabalhar todos da mesma forma.

Professora Luana

A Constituição Brasileira de 1988 afirma que todos/as são iguais diante da Lei e tem os mesmos direitos.

Art. 5º- Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: (EC no 45/2004)

I – homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição;

II – ninguém será obrigado a fazer ou deixar de fazer alguma coisa senão em virtude de lei.

Logo percebemos que, no discurso das professoras/es, há uma intenção de tratamento, de cuidado igual, tanto para meninas quanto para meninos, porém sabemos que, culturalmente, a escola costuma separar as atividades, brincadeira e até os espaços de meninas e meninos, é importante o que a professora Elisa coloca: “[...] deixar a criança livre para vivenciar experiências diferentes, principalmente em atividades de jogos.” Isto quer dizer que todos devem ter as mesmas oportunidades. São várias as expectativas depositadas tanto em meninas quanto em meninos, em homens e em mulheres. Estas expectativas quando não alcançadas podem gerar violências, discriminação, desconfiança, falta de respeito, entre outras.

Estamos vivendo em um tempo de rápidas mudanças ou mesmo mudanças repentinas. Não cabe mais o pensamento de que mulheres e homens devem ocupar distintas posições em virtude de seu gênero. Será que nossos professores/as estão preparados para trabalhar tal tema ou mesmo que têm entendimento do que se trata?

Ao indagarmos às professoras, tivemos as seguintes respostas:

Gênero é o que identifica e diferencia os homens e as mulheres, ou seja: o gênero masculino e o feminino.

Professora Eliane

Gênero é entendido como a diferença entre masculino e feminino.

Professora Elisa

O Gênero é construído culturalmente e socialmente, através do aprendizado de comportamento, hábito e forma de pensar.

Professora Rosemary

A palavra gênero tem origem dos gregos genes e significa “raça”. Na concepção da lógica, o termo indica “espécie”. Usualmente deveria indicar o “masculino” e “feminino”, como ocorre na gramática.

Professora Sandra

Gênero. É exercitar a cidadania para o reconhecimento da igualdade entre homens e mulheres.

Professora Luana

Como dito anteriormente, no Capítulo 2 deste TCC, "as Ciências Sociais e a Psicologia entendem o gênero como aquilo que é diferencialmente socialmente as pessoas, e que isto pode ser construído, modificado e até ilimitado, seguindo padrões culturais históricos". Louro (1997) afirma que:

[...] o gênero se constitui com ou sobre corpos sexuais, ou seja, não é negada a biologia, mas enfatizada, deliberadamente, a construção social e histórica produzida sobre as características biológicas. (LOURO, 1997, p. 22)

Como podemos ver, as professoras/es colocam gêneros como a diferença ou classificação entre homens e mulheres. As professoras Sandra e Luana, colocam a questão da construção social, o

reconhecimento de que somos iguais ao mesmo tempo únicos. O pensamento plural de análise das representações sociais e os argumentos que recorrem à biologia sempre traz os homens como referência por uma questão cultural de desigualdade.

A escola tem um papel primordial ao questionar as desigualdades entre homens e mulheres, meninos e meninas e isso deve começar desde a educação infantil. As professoras/es ajudam na construção dos saberes dos indivíduos cumprindo o papel social e é importante que se trabalhe as questões de gênero na sala de aula e na escola como o todo, uma vez que tal assunto transborda os muros da escola, no sentido de respeitar o jeito de ser e agir de cada pessoa.

Eu acho importante trabalhar esse o tema gênero, apesar das transformações que a sociedade vem vivendo, ainda é muito machista. Porém eu ainda não trabalhei com esse assunto, é um tema delicado, não tenho propriedade sobre o assunto.

Professora Eliane

O tema gênero deve ser abordado para que promova a igualdade de gênero, o direito a educação e assim seja garantido democraticamente sem atos discriminatórios de seja qual for o gênero. Já trabalho esse tema de forma parcial quando os alunos vão fazer alguma pintura e dizem: azul de meninos e rosa de meninas, eu oriento que não existe isso, desmistificando questões assim.

Professora Elisa

É muito complicado trabalhar gênero, é uma disciplina que deveria ser mais aprofundada, pois requer muito diálogo, principalmente em cidades pequenas. Eu costumo conversar sobre esse assunto quando pertinente, mais de forma “vaga”, por que não fui orientada nem tivemos formação sobre o assunto. Os pais não são flexíveis.

Professora Rosemary

Trabalhar questões de gênero na escola é importante no tocante original da palavra, ou seja, estudar o homem e a mulher. Eu trabalho essas questões, pois para conhecer a raça humana se faz necessário estudar o gênero, ou seja, como os homens se comportam e sua importância no meio onde vive como também o papel da mulher no meio em que ela está inserida.

Professora Sandra

A escola é um espaço pedagógico o qual se aprende que sexo é muito mais que natureza e biologia; então é importante trabalhar gênero, mas na minha prática não abordo muito esse tema só quando é possível, até por que é um tema muito polêmico.

Professora Luana

Diante das respostas das professoras, observa-se que a escola, como espaço social não pode se prender apenas a transmissão de conhecimentos. Cabe a ela promover o exercício dos direitos e deveres para o desenvolvimento da formação humana, dessa forma é importante que ela esteja atenta as situações do dia a dia dentro da escola, dando oportunidade a todos de serem ouvidos, observando e acolhendo as inquietações.

O Currículo escolar deve contemplar conteúdos que envolvem as questões de gênero. No entanto percebemos, nesta pesquisa, que não há má vontade por parte das professoras de trabalhar tal tema, mas uma insegurança por falta de informação e a própria educação que receberam. Por isso, acreditamos ser fundamental que essas questões sejam abordadas nos cursos de formação de professoras, com vista a prepará-las para abordagem dessas questões. Ora, se os próprios cursos de formação de professores/as não disponibilizam dessa formação, como iremos trabalhá-las em sala de aula?

Não participei de curso algum sobre esse tema, mas tenho vontade. É importante irá abrir novas portas para o conhecimento e esclarecimento que sejam pertinentes.

Professora Eliane

Nunca participei de nada voltada para gênero. Tenho vontade de participar, por que eu iria ter informações importantes para trabalhar pedagogicamente com relação ao que a escola produz e reproduz de maneira inadequada. As escolas têm dificuldades de tratar dessa temática em seu cotidiano.

Professora Elisa

Não recebi nenhuma informação sobre esse tema, mas talvez fosse interessante receber.

Professora Rosemary

Não participei e não tenho interesse.

Professora Sandra

Ainda não participei de nenhuma formação com o tema gênero, mas acho que é importante este por dentro do assunto, para melhorar minha prática em sala de aula.

Professora Luana

A sociedade na qual vivemos é complexa e vem ganhando proporções maiores devido à diversidade das relações que vem se estabelecendo, na escola, na família e nos demais espaços sociais. A escola pode proporcionar um excelente cenário para a construção de uma sociedade mais justa, na medida em que pode formar pessoas mais justas.

Nessa perspectiva, o/a professor/a é o agente que tem por função informar, orientar e assegurar o direito de todos/as interagindo com as diversidades de formas de ser e estar no mundo. Porém, para que o (a) professor/a possa atuar nesse sentido, ele/a precisa estar informado/a e sensibilizado/a. Os/as professores/as precisam compreender que trabalhar no campo da diversidade é fundamental para formar pessoas que convivem em respeito umas com as outras.

Contudo, como pudemos ver nesta pesquisa, as/os professoras/es aqui citadas não tiveram em sua formação - inicial ou continuada - uma preparação para trabalhar com as questões de gênero. Além disso, as instituições em que trabalharam também não oportunizaram essa formação. O fato é que as escolas precisam urgentemente se apropriar desse conteúdo para melhor trabalhar com seus/suas estudantes, usando de novas metodologias e até de situações vividas no cotidiano da escola para problematizar, por exemplo, preconceitos de gênero.

Das professoras entrevistadas, apenas a professora Sandra não demonstrou interesse em participar de qualquer curso voltado a esse tema, percebe-se em sua fala que se trata de uma professora com o pensamento ainda voltado para “coisas de meninos e coisas de meninas,” talvez pela forma que foi educada, por ela ter mais idade e ter vindo de uma época em que não se problematizavam lugares sociais de homens e de mulheres. É possível perceber um interesse das demais professoras em uma formação para as relações de gênero, que promova a justiça social que dê acesso a esse tema aceitando que os indivíduos de constituem em múltiplas identidades. Nesse sentido, Jeane Felix (2015) indica que:

[...] há desafios de diversas ordens, que precisam ser enfrentados conjuntamente pelas instituições de ensino superior, pelas políticas públicas e pelos/as próprios/as docentes. Assim, minha aposta é pela construção/invenção de espaços educativos mais plurais e menos desiguais e isso passa, sem dúvidas, pela formação de professoras e professores. (FELIX 2015 p. 230)

Os dados desta pesquisa, assim como outras já realizadas por outras autoras, algumas delas citadas neste TCC, indicam que a abordagem das questões de gênero se configuram tanto como um

desafio quanto como uma urgência. Trabalhar gênero na escola não deve ser uma escolha, mas uma responsabilidade que as escolas e seus/suas profissionais devem assumir.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este Trabalho de Conclusão de Curso traz como tema as relações de gênero na perspectiva de cinco professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, de uma escola localizada no município de Pitimbu/PB. O estudo foi realizado a fim de refletir sobre o que elas pensam sobre o tema.

O interesse por tal tema veio a partir de uma visita realizada a escola de pesquisa para perceber brincadeiras dos alunos/as nos corredores e manifestações acerca da identidade de gênero, essas manifestações acontecem (ou podem acontecer). A escolha deste tema, também veio a partir de minha curiosidade e interesse, desde a disciplina Estágio Supervisionado estudado no curso de Pedagogia, ofertado pela UFPB Virtual, onde tive a oportunidade de perceber o comportamento de alguns alunos desde a infância, o jeito de andar, falar e sua identificação por "brincadeiras de meninas", sendo estes discriminados por seus colegas e até mesmo sendo reprimido pelo professor/a regente no sentido de pedir para o aluno/a se "comportar direito".

Trata-se de um tema ainda muito complexo e amplo, sujeito a preconceitos e a empatia. O que não podemos ignorar é que é de fundamental importância discutir, informar, debater, construir e desconstruir (pré) conceitos e realidades envolvidos no tema e a escola é um espaço fundamental para isso.

Pudemos observar, a partir das respostas aos questionários, que as professoras não se sentem capacitadas o suficiente para aprofundar o tema em sala de aula, pois suas formações pessoais e acadêmicas não foram suficientes para prepará-las para abordar tais questões. A falta de preparo e sensibilidade para o tema pode reverberar, "às vezes", em atitudes sexistas ou machistas classificando menino e meninas ou coisas de menino e de menina, na maioria das vezes sem se darem conta do seu ato.

Atualmente, gênero é um tema abordado com frequência, mas ainda é visto com preconceito, discriminação, exclusão e segregação. A escola tem um cenário propício para discutir e apropriar-se do tema utilizando métodos, implementando o currículo, elaborando um PPP que atenda às necessidades dos educandos/as e educadores/as, em parceria com as famílias e a sociedade em geral.

É fato que os cursos de formação não têm atendido a necessidade de capacitar professoras/es que domine temas como gênero, sexualidade e preciso que os professoras/es compreendam a importância de contribuir com uma sociedade que promova a igualdade, participando ou até mesmo exigindo que a formação continuada atenda a essa necessidade.

REFERÊNCIAS

AUAD, Daniela. **Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola**. São Paulo: Contexto, 2006. Citado por. Aline Galvão Lima. Disponível em: < <http://www.scielo.br/scielo.php>> Acesso em 02 mai 2018.

ARAÚJO, J.C. **As intencionalidades como diretrizes das práxis pedagógicas**. In: VEIGA, I.P.A. e CASTANHO, M.E. L. M. (orgs.). **Pedagogia universitária: A aula em foco**. Campinas, SP: Papirus, 2000.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília: Congresso Nacional, 1990.

BRENNAND, José de Góes. MEDEIROS, José Washington de Moraes. FIGUEIREDO, Maria do Amparo Caetano. **Metodologia Científica na Educação a Distância**. João Pessoa, PB: Ed. Universitária da UFPB, 2012.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

Educação: Um tesouro a descobrir, relatório para a **UNESCO** da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Brasília, Julho de 2010 p. 31. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>.> Acesso em 02 abr 2018

FELIPE, Jane. Salto para o Futuro/**Educação para a igualdade de gênero** Ano XVIII - Boletim 26 – Novembro de 2008

FELIPE, Jane. **Sexualidade na infância: Dilemas da formação docente**. In: XAVIERFILHA, Constantina (org.) **Sexualidade, gênero e diferenças na educação das infâncias**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2012.

FELIX, Jeane. **Espaço do Currículo**, v.8, n.2, p. 223-231, Maio a Agosto de 2015.

FELIPE, Jane. **Infância Gênero e sexualidade**. jan/Jun2001 Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/educacaoe realidade>>. Acesso em 14 abr 2018

FOGAÇA, Jennifer. **Currículo no contexto escolar**. Disponível em: <<https://educador.brasilecola.uol.com.br/orientacao-escolar/curriculo-no-contexto-escolar.htm>.> Acesso em 09 mai 2018

GOELLNER, Silvana. **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

GAGLIOTTO, Giseli Monteiro. **A Educação Sexual na Escola e a Pedagogia da Infância: matrizes institucionais, disposições culturais, potencialidades e perspectivas emancipatórias**. 257 f. Teses (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre o currículo, Diversidade e Currículo**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica - Brasília 2008

HORNBURG e SILVA, 2007, p.1. Citado por, FOGAÇA 2018. Disponível em: <<https://educador.brasilecola.uol.com.br/orientacao-escolar/curriculo-no-contexto-escolar.htm>> Acesso em 27 abr 2018)

IBGE(Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) Disponível em:<<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pb/pitimbu/panorama>> Acesso em 27 abr 2018)

LIMA, Elvira Souza. **Indagações sobre o currículo, Currículo e Desenvolvimento Humano.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica - Brasília 2008

Louro, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação -Uma perspectiva pós-estruturalista /** Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____**MEC MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais: Orientação Sexual.** MEC, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília:MEC/SEF, 1997.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade.** 18ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: temas transversais terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO.** Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/ Diretoria de Política de Educação em Direitos Humanos e Cidadania. Coordenação Geral de Direitos Humanos. **Nota Técnica Nº24/2015.** Disponível em: <<http://www.spm.gov.br/assuntos/conselho/nota-tecnica-no-24-conceito-genero-no-pne-mec.pdf>> Portal da educação. Disponível em: <<https://www.portaleducacao.com.br/>> Acesso em 09 mai 2018.

Significados.com.br. Disponível em: <<https://www.significados.com.br/genero>> Acesso em 02 mai 18.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto Político-pedagógico da Escola de Ensino Médio e suas Articulações com as ações da Secretaria de Educação.** Universidade de Brasília Centro Universitário de Brasília. 2010.

VASCONCELOS, M. de F. F. de; SEFFNER, F. **A pedagogia das políticas públicas de saúde: norma e fricções de gênero na feitura de corpos.** Cadernos Pagu (44), p. 261-297, jan.-jun. 2015.

COMPÓSITOS DE GESSO COM RESÍDUOS DE POLIESTIRENO EXPANDIDO (EPS) E ADITIVO DE SISAL PARA PROTEÇÃO TÉRMICA

Me. Thiago Almeida Medeiros
Dr. Normando Perazzo Barbosa

RESUMO

O avanço tecnológico e a industrialização têm como consequência o aumento da produção de resíduos. Cada vez mais se crescem as discussões sobre o descarte e destinação desses resíduos, uma vez que, se não forem oferecidas alternativas para este descarte e destinação, danos irreparáveis ao meio ambiente são gerados. Dentro desse contexto surgem os materiais compósitos que possuem uma matriz com duas ou mais fases distintas. Estes materiais além de contribuírem para a sustentabilidade do planeta ainda possuem propriedades que superam os materiais convencionais. Neste trabalho formou-se um material compósito à base de gesso e EPS, que é um material sintético proveniente do petróleo, possuindo natureza finita e podendo levar 150 anos para ser degradado. É bastante utilizado por possuir um baixo peso específico, além das propriedades de elasticidade, baixa condutibilidade térmica, isolamento acústico, dentre outras. Usou-se uma relação água/gesso de 0,56, e três teores em massa de resíduos: 2%, 3% e 4%. Além disso, foi utilizado um aditivo à base de sisal com percentual de 2,5% em relação a massa de gesso, para retardar a pega e melhorar a trabalhabilidade do material. Foram feitos ensaios mecânicos, térmicos e microscópicos, onde se podem obter resistências adequadas para confecção de placas para foro ou revestimento de paredes e que a condutividade térmica do compósito é reduzida em relação à matriz de gesso.

Palavras-chave: Gesso; Materiais Compósitos; Proteção Térmica; Resíduos de EPS; Sustentabilidade.

1 INTRODUÇÃO

A procura por materiais sustentáveis é crescente no mundo todo e vem se tornando uma realidade de mercado. O segmento da construção civil está entre os maiores poluidores do meio ambiente, principalmente em função dos resíduos sólidos e detritos resultantes desse processo. O impacto gerado pela construção civil a nível mundial é significativo, sendo este responsável por 50% do consumo dos recursos naturais e 40% dos recursos energéticos nas mais diversas fontes de energia

A construção sustentável é um grande desafio para um equilíbrio harmônico entre meio ambiente e a indústria da construção. Este conceito de sustentabilidade deve estar presente em todas as etapas do projeto construtivo (BARBOSA, 2022).

O Poliestireno Expandido (EPS) geralmente é depositado como lixo nos aterros sanitários, mas pode ser reaproveitado em concretos leves, em processos de compostagem e em materiais compósitos formados com gesso, formando um material com melhores propriedades térmicas e acústicas (MEDEIROS, 2017).

Ao longo dos anos o gesso vem sendo utilizado como matriz para a incorporação de diferentes tipos de resíduos. Logo, a produção de pesquisas que tratam de materiais compósitos é cada vez mais crescente em todo o mundo. Dentre os trabalhos publicados temos: Tavares et al (2010) desenvolveram um trabalho com reaproveitamento de resíduo de gesso na execução de revestimento interno de vedação vertical, Macedo et al (2011) desenvolveram um trabalho com materiais compósitos à base de gesso e EPS com o objetivo de substituir os tradicionais tijolos cerâmicos usualmente utilizados em casas populares, Camões, C. et al (2012) desenvolveu um estudo com compósitos à base de gesso FGD que são diversos subprodutos industriais como o gesso da dessulfuração de gases de combustão das centrais termoeletricas, designado convencionalmente por gesso FGD (“flue gas desulfurization”), Noronha (2014) desenvolveu um compósito à base de gesso com resíduos agroindustriais, Medeiros (2017) desenvolveu compósitos à base de gesso com diferentes resíduos, Luciana et al (2020) desenvolveu um compósito reforçados com embalagens multimarcas trituradas.

Neste sentido, o presente trabalho objetivou a caracterização mecânica, térmica e microscópica do compósito formado por uma matriz de gesso e EPS (Poliestireno Expandido) e investigar que é possível desenvolver um material sustentável e com melhores propriedades que o material convencional.

2 MÉTODOS

O experimento foi realizado no Laboratório de Ensaio de Materiais e Estruturas (LABEME) da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB. Para confecção do material foi utilizado gesso do tipo hemi-hidratado, adquirido no comércio local, tendo como centro de origem o polo Gesseiro do Araripe, localizado no estado de Pernambuco.

O aditivo foi utilizado para dar melhor a plasticidade e retardar a pega do gesso, de forma a aumentar o tempo para o manuseio das misturas. Sendo obtido através do processo de prensagem do resíduo de desfibramento do sisal, resultando em um líquido de coloração esverdeada que tem como característica o poder de interferência na reação de hidratação do gesso hemi-hidratado. O material para extração das fibras foi obtido em área experimental da Empresa Brasileira de Pesquisa

Agropecuária (EMBRAPA), localizada no município de Campina Grande, PB. Este aditivo ainda está sendo testado por estudantes de pós-graduação da UFPB e ainda não foi patenteadado nem existe artigos científicos falando sobre ele.

Figura 1: Processo de obtenção do aditivo de sisal



O resíduo de EPS foi obtido nos lixos dos Centros de Ensino da Universidade Federal da Paraíba em forma de folha de 25 mm de espessura, 50 cm de largura 1 metro de comprimento triturado no moinho de facas do LABEME para uma partícula de 5,5 mm de diâmetro conforme a figura 2. Depois esse mesmo EPS foi adicionado ao gesso junto com o aditivo.

Figura 2: EPS utilizado na pesquisa



Após experimentação preliminar foi estabelecida uma relação água/gesso de 0,56 e uma percentagem de aditivo de 2,5% em relação à massa de gesso, que foi o menor valor que conduziu a uma consistência que permitiu uma boa moldagem dos corpos de prova prismáticos de 4 cm x 4 cm x 16 cm.

Foram testadas três misturas, variando-se a percentagem de resíduo em 1%, 2% e 4%, em massa.

Colocava-se a água em um recipiente, em seguida o aditivo. Polvilhava-se o gesso e deixava-se descansar por um minuto, fazendo-se, então, a mistura manual e adicionava-se o resíduo de EPS

até uma completa homogeneização. Esta sendo atingida, os corpos de prova prismáticos foram moldados.

Foram feitos os ensaios do material compósito, indicados na Tabela 1.

Tabela 1: Ensaios realizados na pesquisa

Densidade
Velocidade de propagação de Onda Ultra-sônica
Módulo de Elasticidade
Resistência à flexão
Resistência à compressão
Condutibilidade térmica
Difração de Raio X (DRX)
Microscopia Eletrônica de Varredura (MEV)
Fluorescência de Raio X

A densidade foi obtida de acordo com a norma NBR 13207/94. Foram preparados três corpos de prova prismáticos (dimensões: 160 mm x 40 mm x 40 mm) para cada um dos compósitos produzidos. Os corpos de prova utilizados nesse ensaio, aos 3 e 7 dias de idade, foram secos em estufa até atingirem massa constante. Após a preparação dos corpos de prova, os mesmos foram medidos com auxílio de uma régua, com exatidão de 1 mm, registrando suas dimensões. Posterior a isso foi anotada a massa (m) dos corpos de prova. Depois ocorreu o cálculo da densidade superficial de massa dos três corpos de prova por compósito produzido. A figura 3 mostra um corpo de prova sendo pesado para a obtenção da densidade.

Figura 3: Corpo de prova sendo pesado para o cálculo da densidade



A velocidade de propagação de onda ultra-sônica foi medida longitudinalmente nos corpos de prova prismáticos, por transmissão direta, utilizando-se PUNDIT fabricado pela PROCEQ. Esse aparelho possui dois transdutores de seção exponencial de 54 kHz de frequência de ressonância e calcula alguns parâmetros como velocidade de propagação de onda ultra-sônica, profundidade de fissuras, módulo de elasticidade dinâmico das amostras e pode estipular a resistência à compressão usando a velocidade de propagação de onda ultra-sônica. A figura 4 mostra o aparelho do PUNDIT PROCED com o corpo de prova.

Figura 4: Aparelho do PUNDIT PROCED sendo utilizado com o corpo de prova prismático

O módulo de elasticidade foi obtido a partir do ensaio de velocidade de propagação de onda ultra-sônica a partir da equação 01:



$$E = \rho v^2 \frac{(1 + \nu)(1 - 2\nu)}{(1 - \nu)} \text{ MPa}$$

Sendo:

ρ a massa específica do material em kg/m^3

v a velocidade de propagação de onda ultra-sônica do material em km/s

ν coeficiente de Poisson, aqui admitido igual a 0,20

A resistência à flexão foi obtida pelo ensaio de três pontos, nos corpos de prova prismáticos, como sugerido na ABNT NBR 13279. A norma brasileira NBR 13279 (ABNT, 2005) indica o procedimento experimental para determinação da resistência à tração na flexão e à compressão. Devem ser preparados três corpos-de-prova para cada um dos compósitos. Para a determinação da resistência à tração na flexão, o corpo-de-prova deve ser posicionado no dispositivo de apoio () e posteriormente deve ser aplicada uma carga de $(50 \pm 10)\text{N/s}$ até a ruptura. A figura 5 mostra o ensaio de resistência à flexão. A resistência à tração na flexão é calculada segundo a equação 02:

$$R_f = \frac{1,5 F_f L}{40^3}$$

Onde:

R_f : resistência à tração na flexão (MPa)

F_f : carga aplicada verticalmente no centro do prisma (N)

L: distância entre os suportes (mm)

Figura 5: Ensaio de resistência à flexão



A resistência à compressão foi determinada pelo ensaio das duas partes em que se dividiu cada corpo de prova prismático após o ensaio de flexão (ABNT NBR 13279). A figura 6 mostra o ensaio de resistência à compressão.

Figura 6: Ensaio de resistência à compressão



A condutibilidade térmica das misturas foi realizada com aparelho Isomet 2114 que possui duas sondas que medem aquele parâmetro. O ensaio foi realizado em placas de 30 mm x 300 mm x 300 mm conforme exige a norma ABNT NBR 15220-5. O aparelho Isomet 2114 possui um visor

gráfico colorido e o teclado alfanumérico permitem uma comunicação interativa eficaz com o dispositivo, onde os dados são armazenados e podem ser transferidos facilmente para um PC pela interface USB. A memória interna do aparelho possui ainda dados de calibração de acordo com o material avaliado. A figura 7 mostra o aparelho Isomet 2114 sendo utilizado nas placas.

Figura 7: Aparelho Isomet 2114 sendo utilizado numa placa 30 mm x 300 mm x 300 mm



Foi realizado o ensaio de Difração de raio x (DRX) nas amostras dos materiais compósitos formados e na matriz gesso com relação água/gesso de 0,56 e 2,5% de aditivo. Foi utilizado o equipamento D2 PHASER da marca BRUKER, operando com operando com radiação k-alfa de cobre, 40 kV, 30 mA, com varredura de 5º a 65º, passo de 2 s. A figura 8 mostra a preparação do material em pó que foi peneirado na peneira de número 300.

Foram realizadas imagens por microscópio eletrônico de varredura (MEV) nas amostras dos materiais compósitos formados e na matriz gesso com o objetivo de caracterizar fisicamente o material formado, verificando possíveis mudanças representativas nas estruturas das amostras com a adição dos resíduos e o aditivo natural a base de sisal. Foi utilizado o equipamento QUANTA 450 para realização deste ensaio, operando com 30 kV, 30 mA, com varredura de 5º a 65º, passo de 2 s.

As amostras foram metalizadas com ouro sem a adição de resina. Em cada amostra foi inserida uma fita identificando o material compósito. Depois de metalizadas as amostras foram para o MEV. A figura 9 abaixo mostra a preparação das amostras e a metalização do material.

Figura 8: Preparação das amostras e metalização do material para o MEV



Foi realizado o ensaio de Fluorescência de raio x (FRX) nas amostras dos materiais compósitos formados e na matriz gesso com relação água/gesso de 0,56 e 2,5% de aditivo. Foi utilizado o equipamento SHIMADSU BRIQUETTING MACHINE MP-35 para moldar as amostras e foi utilizado o equipamento LAB CENTER XRF-1800 para realizar o ensaio. A figura 10 mostra a preparação do material que foi peneirado na peneira de número 200.

Figura 9: Processo de preparação do ensaio de Fluorescência de Raio X



RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados dos ensaios realizados são apresentados e discutidos no que segue.

3.1 DENSIDADE

A Tabela 3 mostra os valores de densidade obtidos para a matriz (gesso puro) e os compósitos com 2%, 3% e 4% de resíduo de EPS.

Tabela 2: Resultados obtidos no ensaio de densidade

Percentual de Resíduo (P)	Densidade (g/cm ³)	Variância	Desvio padrão
P0 = 0% (Matriz)	1,36	0,004805936	0,069324856
Resíduo de EPS 2%	1,06	0,004681481	0,067134127
Resíduo de EPS 3%	1,02	0,005512238	0,068454981
Resíduo de EPS 4%	1,03	0,005298191	0,070867122

Os resultados de desvio padrão e variância mostram que não houve uma dispersão muito grande, variando-se a quantidade de resíduo de EPS em massa. Nota-se também que a incorporação dos resíduos faz diminuir a densidade. Resultados semelhantes foram obtidos por Chinta et al (2013) sobre as propriedades das fibras naturais em compósitos de gesso e Shiroma et al (2016) sobre as propriedades de partículas de madeira naquela matriz. Oliveira et al (2009) chegaram a densidades de 0,92 e 0,93 para os compósitos de gesso com resíduos de EVA e com vermiculita.

3.2 VELOCIDADE DE PROPAGAÇÃO DE ONDA ULTRA-SÔNICA

A Tabela 4 mostra os resultados obtidos para os compósitos com teores de 2%, 3% e 4% de resíduo de couro na matriz de gesso.

Tabela 3: Resultado da velocidade de propagação de onda ultra-sônica no compósito

Percentual de Resíduo	Velocidade de propagação de onda ultra-sônica (m/s)	Variância	Desvio padrão
P0 = 0% (Matriz)	2759	47,21611244	6,871398143
Resíduo de EPS 2%	2100	40,76982106	6,385124984
Resíduo de EPS 3%	2035	31,63375327	5,624389146
Resíduo de EPS 4%	2005	37,08648525	6,089867425

Os resultados de desvio padrão e variância mostram que não houve uma dispersão muito grande, variando-se a quantidade de resíduo de EPS em massa. A Tabela mostra também que o resíduo de EPS faz baixar a velocidade de propagação de onda, significativamente, chegando a reduzir em 27% para o teor de 4% de EPS. Quanto maior o teor de resíduo, menor a velocidade, o que se justifica pelo fato de um maior teor de ar que ficar incorporado na mistura. Além disso, o próprio EPS tem maior porosidade que a matriz de gesso. Shiroma et al (2016) encontrou valores que variaram de 1400 m/s a 1800 m/s para um compósito formado por gesso e partículas de madeira com teores de 5% e 15% de partículas de madeira no compósito.

O ensaio de velocidade de propagação de onda ultra-sônica com o aparelho utilizado permite obter perfil da propagação da onda dentro do material. Ele foi obtido tanto para a matriz de gesso quanto para os respectivos compósitos nos teores de 2%, 3% e 4%. Na Figura 10 tem-se o comportamento da propagação de onda na matriz de gesso e na Figura 11, nos compósitos.

Figura 10: Perfil da velocidade de propagação de onda ultra-sônica na matriz

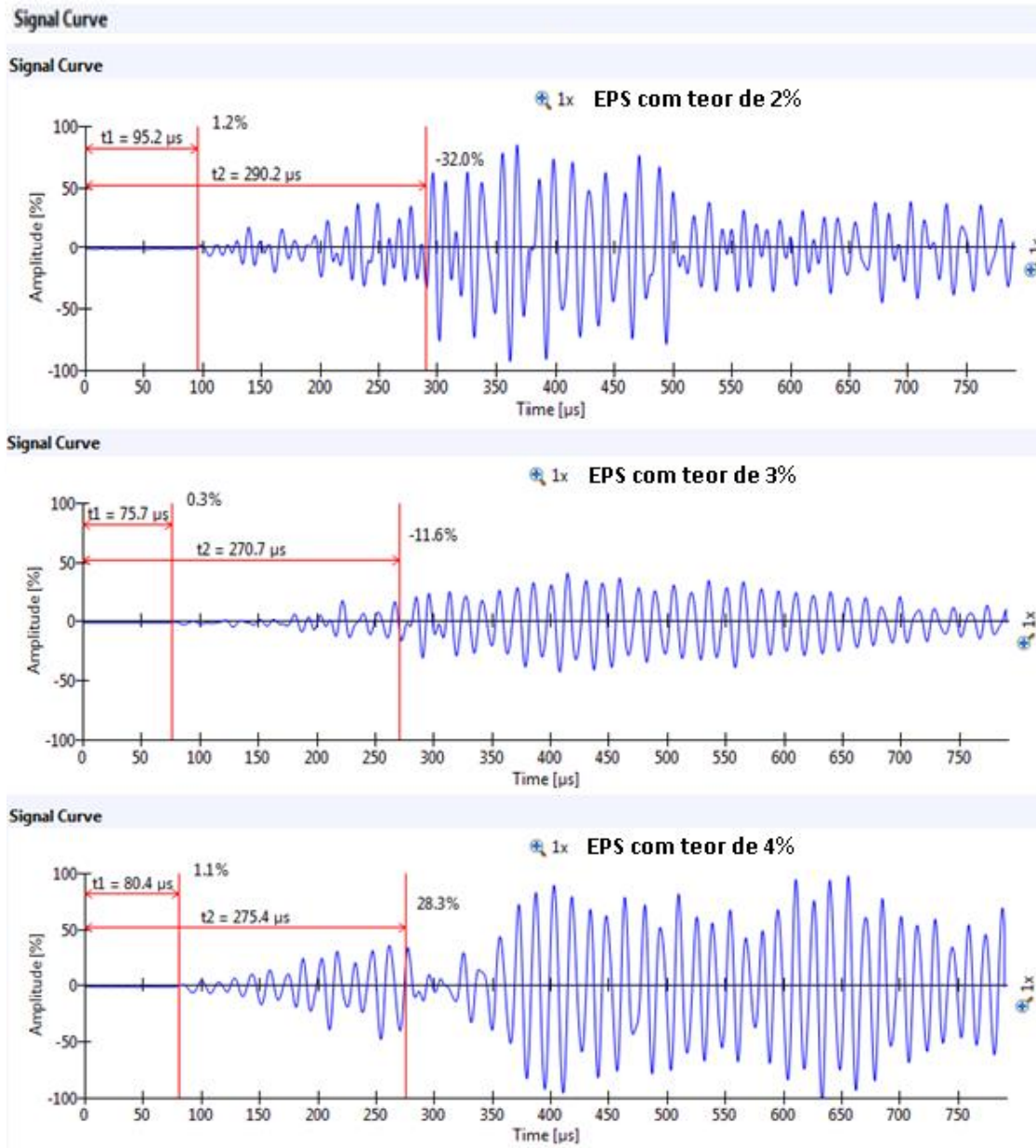


Figura 11: Perfil da onda

propagando-se no corpo de prova do compósito

Pode-se observar que além do tempo de trânsito aumentar, há uma perturbação considerável na amplitude, causada pela heterogeneidade do compósito. O resíduo de EPS está distribuído aleatoriamente na matriz e em volta dele ficam incorporadas pequenas bolhas de ar.

3.3 MÓDULO DE ELASTICIDADE

A Tabela 4 mostra os resultados obtidos para o compósito estudados. Nela consta módulo de elasticidade do material, que decresce com o teor de resíduo incorporado, chegando a ser 40% menor do que o da matriz para o teor de 4% de resíduo.

Tabela 4: Módulo de elasticidade dinâmico obtido pela velocidade de onda ultra-sônica

Percentual de Resíduo	Módulo de Elasticidade do Compósito (GPa)	Variância	Desvio padrão
P0 = 0% (Matriz)	2,72	0,0299238914	0,1729852346
Resíduo de EPS 2%	1,20	0,0299290000	0,1730000000
Resíduo de EPS 3%	1,15	0,0275508767	0,1659845678
Resíduo de EPS 4%	1,10	0,0305115237	0,1746754812

A
tabela 5
mostra

que não houve uma dispersão muito grande no desvio padrão e da variância quando foi acrescentado resíduo de EPS em massa. Pode-se observar que conforme a quantidade de resíduo vai aumentando no compósito o módulo de elasticidade vai diminuindo, chegando a menos de 60% em relação ao matriz de gesso puro. Isto é justificado pela menor rigidez do resíduo de EPS em relação à matriz, e também pela maior quantidade de bolhas de ar incorporado durante a mistura.

3. 4 RESISTÊNCIA À FLEXÃO

A Tabela 5 mostra os resultados obtidos para o compósito estudados. Nela consta a resistência à flexão chegando a ser 30% menor do que o da matriz para o teor de 4% de resíduo.

Tabela 5: Resistência à Flexão

Percentual de Resíduo	Resistência à flexão do compósito (MPa)	Variância	Desvio padrão
P0 = 0% (Matriz)	4,7	0,002429896	0,04929398
Resíduo de EPS 2%	1,8	0,001981767	0,04451704
Resíduo de EPS 3%	2,5	0,001586514	0,03983107
Resíduo de EPS 4%	1,6	0,001778649	0,04217403

Os resultados de desvio padrão e variância mostram que não houve uma variação muito grande com o acréscimo de resíduo de EPS em massa. Percebe-se também que os materiais formados com 2% e 3% de resíduo de EPS ficaram com valores de resistência à flexão próxima e o compósito com percentual de 2% foi o apresentou melhor resistência à flexão. Noronha (2014) utilizando um aditivo à base de aveloz para um compósito com 8% de polpa de papel Kraft, obteve uma resistência à flexão de 3,69 MPa com uma relação água/gesso de 0,7; 3,62 MPa com uma relação água/gesso de 0,5 e 3,67 para uma relação água/gesso de 0,45. Oliveira (2009) obteve valores de 2,5 MPa e 1,8 MPa para os compósitos com vermiculita e com resíduos de EVA, respectivamente.

3. 5 RESISTÊNCIA À COMPRESSÃO

A Tabela 6 mostra os resultados de resistência à compressão para a matriz e para o compósito à base de Pó de EVA.

Tabela 6: Resistência à compressão dos compósitos e da matriz

Percentual de Resíduo (P)	Resistência à Compressão (Mpa)	Variância	Desvio padrão
P0 = 0% (Matriz)	6,73	0,006281631	0,07925674
Resíduo de EPS 1%	2,25	0,006717091	0,08195786
Resíduo de EPS 2%	2,98	0,006793274	0,08242132
Resíduo de EPS 4%	2,55	0,006045705	0,07775413

Os resultados de desvio padrão e variância mostram que não houve uma maior dispersão dos dados no ensaio de resistência à compressão com o acréscimo de resíduo. O material formado com 2% EPS ficou com um valor de resistência à compressão mais distante do da matriz e que quanto o percentual de resíduo vai para 3% o valor se aproxima mais do da matriz. Noronha (2014) utilizando um aditivo à base de aveloz, obteve uma resistência à compressão de 2,8 MPa com uma relação água/gesso de 0,5 para um compósito com 4% de fibra de bananeira. Com 2% de fibra e relação água/gesso de 0,4 produziu um compósito de 5,8 MPa. Ribeiro (2006), para uma relação água/gesso de 0,75, obteve valores que superam 3,0 MPa, sem aditivo. Já Oliveira et al (2009) obteve valor de 3,3 MPa para matriz de gesso com vermiculita e 3,2 MPa com EVA incorporado.

3. 6 CONDUTIBILIDADE TÉRMICA

A tabela 8 mostra os resultados obtidos no ensaio de condutibilidade térmica dos compósitos e do material de referência.

Tabela 8: Condutibilidade térmica dos compósitos e do material de referência

Percentual de Resíduo	Condutividade em W/(m °K)	Variância	Desvio padrão
P0 = 0% (Matriz)	0,335	0,000229835	0,01516031
Resíduo de EPS 2%	0,235	0,000315676	0,017767273
Resíduo de EPS 3%	0,226	0,000376754	0,01941016
Resíduo de EPS 4%	0,219	0,000291456	0,017072082

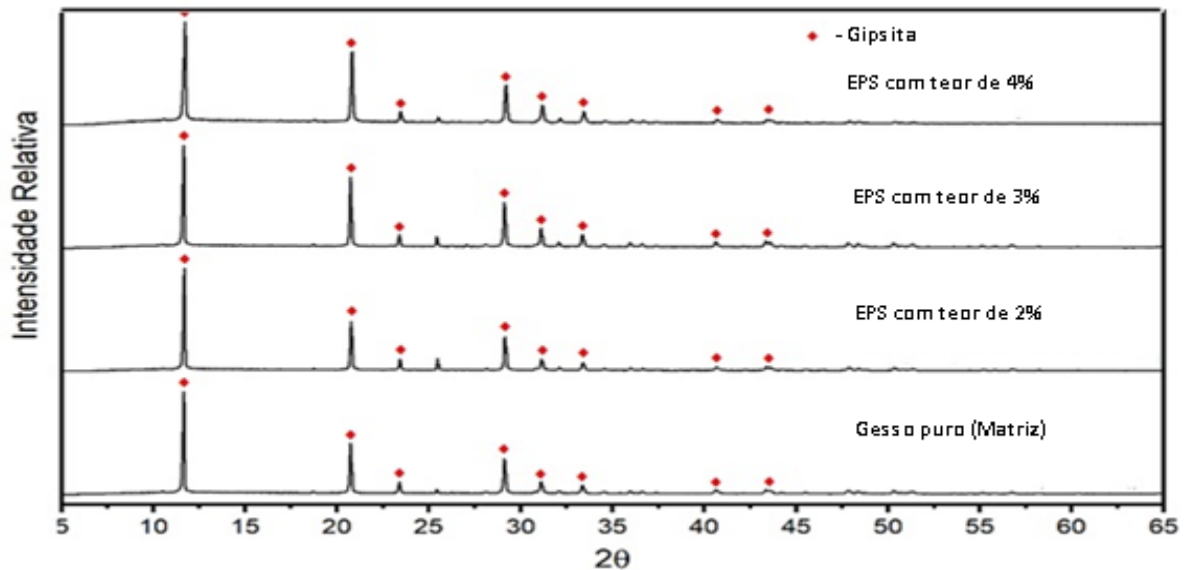
Os resultados de desvio padrão e variância mostram que não houve uma maior dispersão dos dados no ensaio de condutibilidade térmica com o acréscimo de resíduo. O valor de condutibilidade térmica para o compósito de 4%, obteve a melhor condutibilidade térmica reduzindo em 34% o valor em relação à matriz (Gesso puro). Os resultados também mostram que o acréscimo de resíduo diminui a condutibilidade térmica do material. Noronha (2014) obteve valores próximos com um compósito formado por gesso e vermiculita teve como resultado 0,289 W/(m °K) de condutividade e com um compósito formado por gesso e EVA 0,288 W/(m °K) de condutividade.

3. 7 DIFRAÇÃO DE RAIOS X (DRX)

Os resultados dos exames efetuados por difração de raios X efetuado em amostras de gesso em pó que caracterizaram-se como $\text{CaSO}_4 \cdot \frac{1}{2}\text{H}_2\text{O}$, o que equivale à composição

do gesso comercial. Assim como foram feitas nas amostras dos compósitos com percentuais de 2%, 3% e 4% do resíduo de EPS. Análises feitas no Software X'Pert mostraram que as fases identificadas dos compósitos são praticamente as mesmas, sendo todas predominantemente cristalinas. Além disso, o fato de haver adição pouco influi no difratograma, uma vez que, as adições são amorfas, conforme figura 12 abaixo.

Figura 12: Resultado do ensaio de Difração de Raio X



3. 8 MICROSCOPIA ELETRÔNICA DE VARREDURA (MEV)

A comparação das imagens geradas pelo microscópio eletrônico de varredura (MEV) apontam para diferenças significativas na estrutura dos compósitos formados com resíduos de EPS com aditivo de sisal em comparação com o material de referência (Gesso Puro). Nos compósitos formados com aditivo de sisal a 2,5% e resíduos de EPS, observam-se cristais bem formados, em formas diversificadas, produto da ação retardadora de pega do aditivo de sisal, que possibilitou uma pega mais lenta e um maior tempo de hidratação.

Figura 13: Micrografia do Material de Referência e do Compósito com 2% de resíduo de EPS e 2,5% de aditivo de sisal

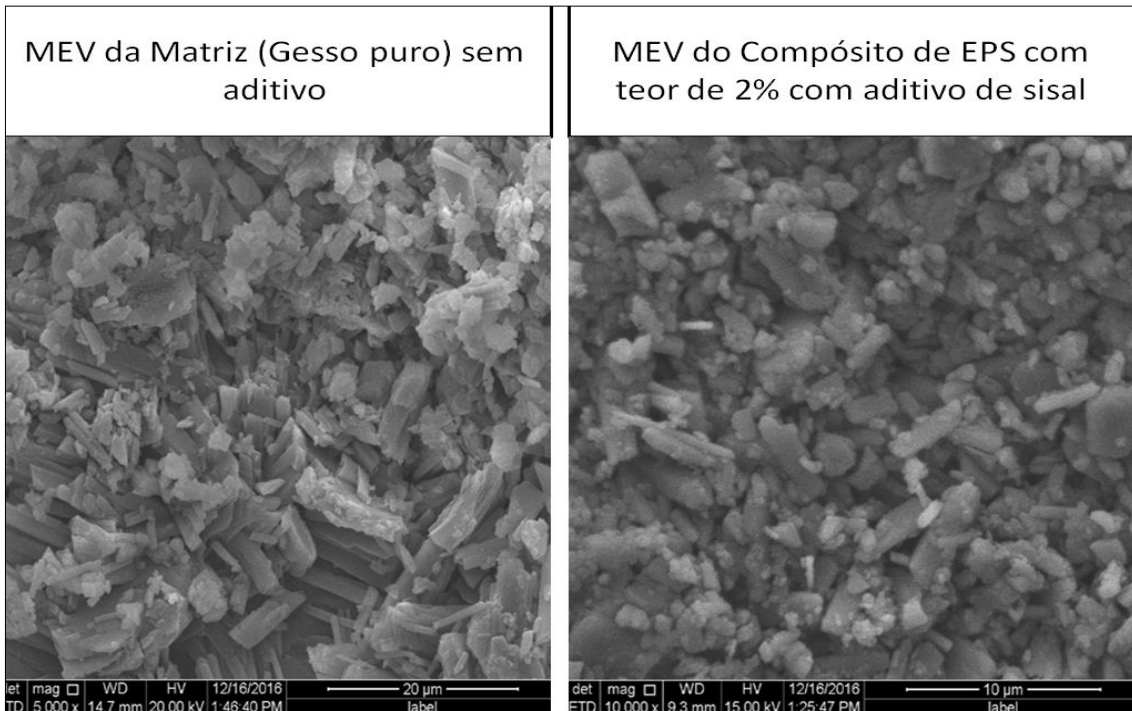
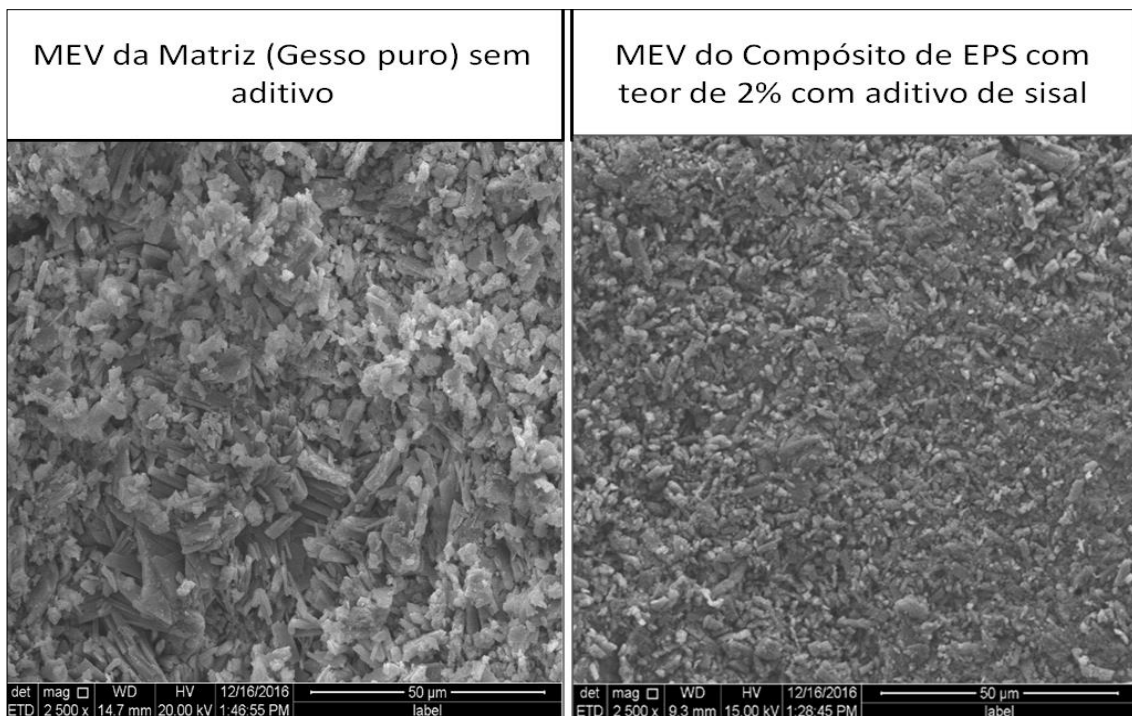


Figura 14: Micrografia do Material de Referência e do Compósito com 2% de resíduo de EPS e 2,5% de aditivo de sisal



3. 9 FLUORESCÊNCIA DE RAIOS X (FRX)

Os resultados das análises mineralógicas das amostras de gesso, com e sem adição de aditivo de sisal estão demonstradas nas Tabelas 7 e 8. Os resultados demonstram que todas

as amostras apresentam valores compatíveis com a NBR 13207, que estabelecem valores mínimos de óxido de cálcio (CaO) e anidrido sulfúrico (SO₃) em 38,00% e 53,00%, respectivamente.

A adição de resíduo de curtume e aditivo de sisal causa pequenas modificações nos percentuais dos produtos, no entanto, nota-se que as diferenças entre os valores são relativamente pequenas

Tabela 7: Composição mineralógica do material de referência

Produto	(%)
SO ₃	54,279
CaO	44,757
SiO ₂	0,811
K ₂ O	0,153

Tabela 8: Composição mineralógica dos compósitos de resíduo de curtume e aditivo de sisal

Produto	(%)
SO ₃	53,423
CaO	45,563
SiO ₂	0,937
K ₂ O	0,177

4 CONCLUSÃO/CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho foram estudados compósitos de gesso incorporando resíduos de EPS nas percentagens de massa de 2 %, 3% e 4%, e relação água/gesso igual a 0,56.

Pode-se dizer que:

A densidade diminui quando se incorporam os resíduos, baixando de mais de 1,3 na matriz pura para cerca de 1,02 nos compósitos.

A velocidade de propagação de onda ultra-sônica e o módulo de elasticidade dinâmico decrescem com o teor de resíduo.

A resistência à flexão também cai significativamente de cerca de 4,7 MPa para cerca de 1,8 MPa, com 2% de resíduo, que produziu o melhor resultado. No entanto, pode-se dizer que no caso de placas, isto é em parte compensado pela diminuição da densidade para apenas cerca de 25 % daquela da matriz, que representa alívio de peso do produto a ser gerado.

A resistência à compressão também cai de 6,73 MPa para 2,25 MPa, no compósito com 2% de EPS.

A condutibilidade térmica é diminuída com o teor de resíduo. Ela passa de 0,335 W/(m°K) para 0,219 W/(m°K) , no compósito com 4% de resíduos e 0,235 naquele com 2%. Isto representa um benefício na proteção contra o fluxo de calor nas edificações.

Os resultados de DRX mostraram que a adição de resíduo pouco influi no difratograma, uma vez que, as adições são amorfas.

Os resultados de MEV mostram que existem diferenças significativas entre a matriz de gesso e os compósitos formados com resíduo de couro e aditivo de sisal, onde podemos observar cristais bem formados, em formas diversificadas, produto da ação retardadora de pega do aditivo de sisal.

Os resultados de FRX mostram que a adição de resíduo de curtume e aditivo de sisal causa pequenas modificações nos percentuais dos produtos.

Com os compósitos desenvolvidos é possível criarem-se placas para proteção térmica das construções.

REFERÊNCIAS

ASSIS, E. S, et al. **Habitação Social e Eficiência Energética: um Protótipo para o Clima de Belo Horizonte**. Anais do II Congresso Brasileiro de Eficiência Energética, Vitória, Espírito Santo, 2007. Anais ... Espírito Santo, 2007.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 13279-2005** – Argamassa para assentamento e revestimento de paredes e tetos — Determinação da resistência à tração e compressão. Rio de Janeiro, ABNT, 2005.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 13207-1994** – Gesso para construção civil – Especificação. Rio de Janeiro, ABNT, 1994.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 10004:2004** - Resíduos sólidos — Classificação. Rio de Janeiro, ABNT, 2004.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 15575:2013** - Edificações Habitacionais — Desempenho. Rio de Janeiro, ABNT, 2013.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 15520:2005** -Desempenho Térmico das Edificações— Desempenho. Rio de Janeiro, ABNT, 2005.

BARBOSA, N. P. **Considerações sobre materiais de construção convencionais e não convencionais**. Departamento de Engenharia Construção Civil. Centro de Tecnologia. Programa de Pós-Graduação em Engenharia Civil e Ambiental. UFPB. João Pessoa. 2022.

BARBOSA, N. P.; GHAVAMI, K. . **Earth Construction and Sustainability**. Key Engineering Materials , v. 1, p. 5, 2015.

BEZERRA, L. A. C. **Análise do Desempenho Térmico de Sistema construtivo de Concreto com EPS Como Agregado Graúdo**. 2003. 64 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia Mecânica). Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. Rio Grande do Norte.

- CARVALHO, R. F. **Compósitos de fibras de sisal para uso em reforço de estruturas de madeira**. 2005. 133 f. Tese (Doutorado em Ciência e Engenharia de Materiais). Universidade de São Paulo – USP. São Paulo.
- CHINTA, S. K. *et al.*, “**Natural fibres reinforced gypsum composites**”, *International Journal of Engineering and Management Sciences*, v.4, n. 3, pp. 318-325, 2013.
- CORDON, H. C. F.; CAGNONI, F. C.; FERREIRA, F. F. **Comparison of physical and mechanical properties of civil construction plaster and recycled waste gypsum from São Paulo, Brazil**. *Journal of Building Engineering* 22 (2019) 504-512.
- CUNHA, P. W. S. *et al.* Propriedades Termofísicas de Compósito de Matriz de Gesso e Fibra Vegetal. **Holos**. Rio Grande do Norte, v. 1, n.2, p. 127-137, 2013.
- DAGALLO, R. M.; SMANIOTTO, A.; OLIVEIRA, L. C. A. **Resíduos sólidos de curtumes como adsorventes para a remoção de corantes em meio aquoso**. *Química Nova* 28 (2005) 433-437.
- FORT, J. *et al.* **Fabrication of Dodecanol/Diatomite Shape-Stabilized PCM and Its Utilization in Interior Plaster**. *International Journal of Thermophysics* (2018) 39:137.
- FRONTCZAK, M.; WARGOCKI. **Literature survey on how different factors influence human comfort in indoor Environments**. *Building and Environment*, v.46, p. 932-937, 2010.
- FREIRE, M. T. *et al.* **Studies in ancient gypsum based plasters towards their repair: Physical and mechanical properties**. *Construction and Building Materials* 202 (2019) 319-331.
- HOSPODAROVA, V. *et al.* **Cellulose Fibres as a Reinforcing Element in Building Materials: “Environmental Engineering” 10th International Conference** Vilnius Gediminas Technical University Lithuania, 2017. Disponível em: <http://enviro.vgtu.lt>. Acesso em 10 de outubro de 2017.
- HOSTALKOVA, M.; VAVRINOVA, N.; LONGAUEROVA, V. **The research of properties of composite materials based on plaster with reinforcement of natural fibres**. *Section green buildings technologies and materials* (2018). 9 p.
- IUCOLANO, F. *et al.* **Thermo-mechanical behaviour of hemp fibers-reinforced gypsum plasters**. *Construction and Building Materials* 185 (2018) 256–263.
- KLIMENKO, V. G.; KASHIN, G. A.; PRIKAZNOVA, T. A. **Plaster-based magnetite composite materials in construction**. *Materials Science and Engineering* 327 (2018) 032029.
- KULHAVY, P. *et al.* **Improvement of the Acoustic Attenuation of Plaster Composites by the Addition of Short-Fibre Reinforcement**. *Advances in Materials Science and Engineering* (2018) 15 p.
- LUCIANA, S. *et al.* **Desempenho físico-mecânico de compósitos à base de gesso reforçados com embalagens multicamadas triturada**. *Revista Matéria*. Rio de Janeiro, v.25, n.3, p 142-153, 2020.
- MEDEIROS, T. A. **Elementos de proteção térmica a partir de diferentes resíduos**. 2017. 79 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia Civil e Ambiental). Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Paraíba.
- MELO *et al.* Energy efficiency in building installations using thermal insulating materials in northeast Brazil_ - *Energy and Buildings* 47 (2012) 35–43.

MOHAMMED, L. et al. **A Review on Natural Fiber Reinforced Polymer Composite and Its Applications**. International Journal of Polymer Science. Volume 2015, Article ID 243947, 15 pages.

NARDINO, D.A. et al. **Reutilização de resíduos de curtume na fabricação de blocos de concreto para pavimentação: avaliação das características do resíduo**. XI Congresso brasileiro de engenharia química em iniciação científica. Unicamp, 2015.

NORONHA, L. L. **Elementos Construtivos de Proteção Térmica à Base de Gesso e Resíduos Agroindustriais**. 2014. 72 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia Civil e Ambiental). Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Paraíba.

OLIVEIRA, C. E. A. et al. **Análise da Tensão Normal à Compressão de Argamassa de Gesso Reforçada com Resíduo de Barú - In: XLIV Congresso Brasileiro de Engenharia Agrícola - CONBEA**. São Pedro, 2015. Disponível em:
<https://www.researchgate.net/profile/Flavio_Damasceno/publication/283453333_ANALISE_DA_TENSAO_NORMAL_A_COMPRESSAO_DE_ARGAMASSA_DE_GESSO_REFORCADA_COM_RESIDUO_DE_BARU/links/5643335008ae54697fb2cc14.pdf.
Acesso em: 12 jan. 2017

OLIVEIRA, C. et al. **Gypsum-based composites with addition of woody endocarp of Barueiro nut residue and sawdust**. American Society of Agricultural and Biological Engineers Annual International Meeting 124 (2016) 14-40.

Oliveira, M. et al. **Compósitos à base de gesso com resíduos, EVA e vermiculita**. Anais do Encontro Nacional sobre Aproveitamento de Resíduos na Construção. Feira de Santana, 2009.
PIMENTA, H. C. D.; MACEDO, S. L.; JUNIOR, S. M. **Gestão de resíduos sólidos industriais: um estudo sobre a caracterização dos resíduos gerados em uma indústria de couros em Natal-RN**. XXIII Encontro Nacional de Engenharia de Produção, Ouro Preto, 2003.
RIBEIRO, A. S. **Produção de Gesso Reciclado a partir de Resíduos oriundos da Construção Civil**, 2006. 86 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia Urbana e Ambiental). Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Paraíba.

RIEHL et al. **Caracterização do Resíduo de Couro e Calçado Visando a Sua Recuperação**. 5º Fórum Internacional de Resíduos Sólidos - UNISINOS/RS, em junho de 2014.

RODRIGUES, C. C.; BARBOSA, N. P. **PLASTER BLOCKS HOUSES**. Proceedings NOCMAT, Cairo, Egito, 2010.

SAMKOVA, A. et al. **Improving Electromagnetic Shielding Ability of Plaster-Based Composites by Addition of Carbon Fibers**. Advances in Materials Science and Engineering (2018). 14 p.

SAKTHIESWARAN, M. S. N. **Waste shell powders as valuable bio- filler in gypsum plaster e Efficient waste management technique by effective utilization**. 220 (2019) 74-86.

SATTLER, M. A. O Contexto. In: SATTLER, M. A. (Org). **HABITAÇÕES DE BAIXO CUSTO MAIS SUSTENTÁVEIS: a Casa Alvorada e o Centro Experimental de Tecnologias Habitacionais Sustentáveis**. Porto Alegre: Coleção HABITARE/ FINEP, 2007. p. 13-19.

SHIROMA, L. et al. **Effect of wood particle treatment on the properties of gypsum plaster pastes and composites**. Revista Materia, v.21, p. 1032-1044, 2016

WESTGATE, P.; PAINE, K.; BALL, R. J. Physical and mechanical properties of plasters incorporating aerogel granules and polypropylene monofilament fibres. *Construction and Building Materials* 158 (2018) 472–480.

ZHIXIN LI. et al. Study on hydration and mechanical property of quicklime blended recycled plaster materials. *Construction and Building Materials* 202 (2019) 440-448.

EVASÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, NO CAMPO: Fatores que contribuem, direto ou indiretamente, para evasão na EJA

Manuela Feliciano da Silva
Adevaldo Francisco dos Santos
Ryséle Marcelino Lins

1 INTRODUÇÃO

O sistema educacional brasileiro se encontra no meio de um grande problema, que a evasão escolar. A evasão, é um dos principais fatores que contribui para que milhares de jovens e adultos se encontrem fora das salas de aula. Esse problema é mais agravante nas escolas públicas, e na modalidade de ensino EJA (Educação de Jovens e Adultos), e na zona rural.

O respectivo trabalho busca identificar quais as causas da evasão escolar na Escola Municipal de Ensino Fundamental Apasa na turma da EJA/2013. A motivação para a escolha desse tema se deu através, da observação das grandes dificuldades que a Escola Municipal de Ensino Fundamental Apasa encontra para alfabetizar jovens e adultos, e por esta inserida no contexto socioeconômico, político e cultural desses alunos, compartilhando da mesma realidade, isso também foi um fato relevante para a escolha do tema.

O presente trabalho tem como finalidade principal identificar as causas da evasão escolar, visando discutir a respeito desse tema na modalidade de ensino de jovens e adultos, buscando por meios de depoimentos de alunos, conhecer essas causas e qual a melhor forma de intervir contra elas. No mesmo está contido o histórico, sobre da EJA no Brasil, trazendo uma reflexão sobre a teoria de Paulo Freire, levantando o assunto sobre professores do campo no campo, a evasão escolar e caracterizando o aluno do campo, com as pesquisas de campo, questões tais que serão fundamentadas pelos fundamentos teóricos.

Esse estudo se preocupa em compreender que fatores contribuem para evasão escolar, e que mudanças se faz necessário para que esse problema cesse, discutindo as condições que a EJA oferece para os educando não deixarem a sala de aula, se preocupando em diagnosticar as causas para tal problema, buscando levantar as características do aluno do campo, na EJA, e em diagnosticar se o currículo é pertinente ao contexto socioeconômico que o aluno está inserido, visando conscientizar a importâncias de atividades voltadas para esses alunos.

A evasão escolar, não é um problema recente, pelo contrário, é um problema antigo, que vem se agravando ao decorrer do tempo, isso é graças a vários fatores intra e extraescolares, que levam ao aluno a desistirem de seus estudos, exemplos desses fatores são: a violência, a miséria, o desemprego,

a falta de incentivo, currículo que foge da realidade do alunado, assim muitos deles não se sentem representado no âmbito escolar, entre outros fatores.

O Brasil apresenta um grande índice de analfabetismo, na qual a maioria de sua população é constituída de jovens e adultos que não tiveram a oportunidade ou condição de se escolarizar no período normal, após um bom tempo sem frequentar a sala de aula, esses alunos veem na EJA, a oportunidade de concluir seus estudos, assim ingressado nessa modalidade de ensino. Mas algo intrigante, é que, o aluno após tanto tempo sem estudar, regressa ao estudo e depois muitos deles desistem novamente, assim ficando a pergunta. O que de errado esta havendo para que esse aluno desista novamente de seus estudos? Então, é um desses dilemas que o presente trabalho busca discutir.

É preciso ter a consciência, que alfabetizar jovens e adultos vai mais adiante, do ato de ensinar ler e escrever, pois essa clientela já vem com uma longa bagagem de experiências que devem ser levadas em consideração, fazendo com que esses alunos sejam mais conscientes de seus direitos mais críticas e coerentes.

Os jovens e adultos que por algum motivo teve que parar os estudos, se veem em algum momento da vida, a necessidade de voltar a estudar, é preciso que escola incentive para que esse regresso venha ser bem-sucedido.

É prazeroso, para uma pessoa que não sabe ler e escrever, poder aprender, essa conquista a possibilita a desbravar um novo mundo, e a enxergar as coisas de uma forma mais consciente, portanto alfabetizar jovens e adultos permite a essas pessoas ter uma vida mais satisfatória, onde o aluno tem a chance de sonhar com uma vida melhor.

Ao longo desse estudo, irão surgindo questões como: O que contribui para que alunos que retomam os estudos depois de tanto tempo, parem novamente de estudar? Será a falta de incentivo, seja da escola ou dos familiares? Ou até mesmo da metodologia? Ou será as dificuldades econômica, na qual o aluno deixa o estudo pra buscar sua sobrevivência? Ou a dificuldade de acesso ao estudo? São algumas dessas perguntas que pretendemos encontrar as respostas nesse trabalho.

O índice alto do analfabetismo no nosso país, é derivado de várias questões socioeconômica, cultural, entre vários outros fatores, que impossibilita o término da escolaridade no período normal, na qual jovens e adultos, que se encontram nessa realidade, ver na EJA a esperança de concluir seus estudos. Essa modalidade de ensino dá oportunidade e a chance para que esse quadro se modifique. Mas a EJA, enfrenta um grande inimigo que é a evasão, iniciando com uma quantidade x de alunos, e tendo muitas vezes de fechar a porta de uma sala, por falta dos mesmos. Por tanto, são essas dificuldades que buscamos identificar.

No primeiro capítulo é abordado o histórico da EJA no Brasil, como se iniciou até os dias mais recentes. O segundo capítulo traz a teoria de Paulo Freire, que é um referencial para a educação popular, de jovens e adultos, trazendo um relato sobre sua metodologia voltada para a EJA, fala

também, sobre educadores do campo no campo e levanta as características do aluno do campo na EJA, e a evasão escolar.

O terceiro capítulo é apresentado as pesquisas de campos feitas com alunos da EJA, na E.M.E.F. Apasa, na zona rural de Pitimbu/PB. Os dados presentes na pesquisa foram levantados através de um questionário, que possibilitaram a análise das opiniões dos alfabetizando, tais dados serão comentados, no interesse de salientar a importância do tema em questão.

2 UM BREVE HISTÓRICO DA EJA NO BRASIL, ATÉ OS DIAS ATUAIS

A história da educação de jovens e adultos no Brasil vem desde o período colônial. Pois, foi nesse período que a educação brasileira teve seus primeiros passos. No qual os responsáveis por esse início, foram os jesuítas, com intuito de domesticar, passar os seus saberes através da fé cristã. Nesse período, existiam poucas escolas, no qual só podiam se escolarizar as crianças das classes média e alta, assim tendo a oportunidade de estudar desde pequenos, e não existia educação para jovens e adultos. Já os demais, das classes desfavorecidas não tinham acesso a escola.)

A questão em torno da Educação de Jovens e Adultos remonta ao período colonial com a chegada dos Jesuítas em 1549, cuja finalidade primeira não era ensinar, mas, catequizar os indígenas, convertê-los ao cristianismo num momento em que a Igreja Católica estava fragilizada por conflitos internos, amansando-os de forma que se tornassem úteis à Colônia, a partir da educação rudimentar. Ao mesmo tempo, os Jesuítas ocupavam-se da educação dos filhos das famílias ricas, fundando colégios e seminários que serviram de base para a construção de uma grande influência desses religiosos na sociedade (OLIVEIRA, apud 2012 p. 17 RODRIGUES & SOBRINHO, 2006).

A história do Brasil é marcada por varias formas de govverno, que influenciaram a educação. Há três periodos no tempo colonial que conduziram a forma de educar nessa época. A dos Jesuítas, citada mais acima, a das reformas de Marquês de Pombal, que expulsaram os jesuítas e implataram, uma educação paltada nos interesses do Estado, e a do periodo em que D.João VI trouxe a corte de Portugal para o Brasil, a educação que andava dificil, foi perdendo cada vez mais o foco.

Foi a partir da Independência do Brasil, que a situação da educação começou a melhorar, criando uma constituição que daria educação gratuita para todas as pessoas, mais mesmo assim as classes mais baixas não eram contempladas com esse beneficio. Ao longo do tempo as conquistas foram vindas aos poucos, conquistas essas infelizmente regradas por interesses do Estado. A educação tinha que ocorrer de acordo com os interesses do Estado. Foi aberta a oportunidade para jovens e adultos estudarem, com o intuito de capacitar essas pessoas para o trabalho indstrial.

A educação de jovens e adultos é oferecida por muito tempo desde sua implantação, a noite, para poder oferecer aquelas pessoas que precisam trabalhar durante o dia a oportunidade de estudar. A modalidade de ensino de jovens e adultos inicialmente era uma educação informal, pois as pessoas

que sabiam ler e escrever, passavam seus conhecimentos para as que não sabiam, era necessariamente uma troca de conhecimentos.

A EJA começou a ser notada, no início do século XX, pois foi constatado um bom desenvolvimento industrial, com isso podemos perceber que o interesse dos governos não era oferecer à oportunidade as pessoas impossibilitadas a estudar durante o dia, nem a concluírem os estudos, os reais interesses eram com a mão de obra, para gerar lucratividade.

Com o alto crescimento da indústria, as pessoas do campo foram para os centros urbanos, com intuito de trabalhar, a ideia de alfabetização foi criando mais força, porque a indústria, estava precisando de mão de obra qualificada. Em 1930, devido a esse crescimento urbano, industrial, e também pelo o movimento, "Escola Nova", novas mudanças foram surgindo. Foi criada então, a constituição de 1932, que garante, a educação gratuita, para todos. Mas em 1937, essa constituição foi substituída por outra que faz a educação regressar, anulando muitos dos avanços alcançados.

Com a necessidade de uma política para a educação de jovens e adultos, e pela necessidade econômica e social devido ao processo de industrialização, por qual o Brasil passava, a EJA foi ganhando o seu espaço, na década de 40, onde o governo fez a primeira campanha de educação de jovens e adultos que lançou o objetivo de alfabetizar em apenas três meses. Oliveira (2012, p.22) cita:

A década de 1940, porém, é marcada pela retomada da questão da educação, em especial a Educação de Jovens e Adultos que começa, a partir de então, a figurar na pauta nacional, em parte impulsionada pelo cenário internacional, enquanto questão crucial para o desenvolvimento do país, num momento em que seu processo de industrialização já estava consolidado fazendo com que as elites sociais e o mercado cobrassem do governo um posicionamento mais efetivo, em especial no que se referia à formação de mão-de-obra e a reprodução da força de trabalho (OLIVEIRA, apud 2012 p.22 ROMÃO, 1999).

Foi em novembro de 1942, que surgiu o Fundo Nacional do Ensino Primário, que em 1945, destinou cerca de 25% da arrecadação da educação para o benefício da educação de jovens e adultos. Podemos observar grandes avanços para essa modalidade de ensino, ela está obtendo os mesmos direitos que a educação infantil tinha, isso já é um grande vitória para uma modalidade de ensino que ninguém dava nada, mas, havia muito o que se conquistar, porque ocorria muito preconceito em torno do analfabeto, pois nessa época, tinha o analfabetismo como uma doença social.

A iniciativa foi positiva, dando a EJA um espaço maior. A medida que iam se reformulando a constituição, ia aumentando cada vez mais o dever do Estado com a EJA. O governo realizou muitas campanhas, que trouxeram a EJA para um enfoque nacional, dando a oportunidade do assunto para a melhoria na EJA, serem discutidos em Conferências Internacionais, com finalidade de encontrar metas para o melhor funcionamento dessa modalidade de ensino.

Foi no ano de 1949, que o Brasil se consolidou nessa área através das Conferências Internacionais, foi formulada uma cartilha chamada. "Manual de Educação de adultos", e na

introdução do homem do campo, nessas medidas para a educação. A partir de então, o pessoal do campo foi ganhando também seu espaço, com parceria com o Ministério da Educação e da Agricultura, foi realizada uma campanha em 1952, chamada, “Campanha Nacional da educação Rural”.

Houve também, a “Mobilização nacional contra o Analfabetismo”, na qual foi lançada duas vezes, em 1961, por Jânio Quadros, e em 1962, por João Goulart, sendo extinta por ele mesmo no ano de 1963. Achando ele, que as conquistas já estavam consolidadas. Se o assunto EJA não tivesse sido uma mobilização social devido a esse ato de João Goulart, ela voltaria ao esquecimento. Isso não ocorreu, devido ao II Congresso Nacional de Educação de Adultos, em 1958, no qual o Congresso Nacional recebeu mais de duzentas teses sobre o referido tema, no qual as ideias revolucionária de Paulo Freire ganhou destaque. A educação de jovens e adultos tem muito que agradecer a Paulo Freire, ele foi um dos grandes responsáveis para a consolidação da EJA no Brasil, criando métodos de ensino para melhor atender esse pessoal.

Ele formulou um método de ensino para melhor alfabetizar, no qual o eixo principal era o diálogo, para que a educação fosse além do ato de codificar, mais que fosse um processo de libertação, de construção de pessoas críticas, que possa compreender o seu meio, uma educação que colocasse o aluno como o autor de sua própria história.

O método de ensino MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização) lançado em 1967 e consolidado em 1970, surgiu no período da ditadura militar, a partir dos ganhos que Paulo Freire realizou nessa área, tinha como finalidade ensinar a ler e escrever, erradicando o analfabetismo. O método tentou seguir as ideias de Paulo Freire, mas não seguiu o mais importante que era a ideia de contextualização e a problematização. O MOBREAL não atingiu seus objetivos, ocasionando seu fim em 1990, pela Fundação Educar, que teve seu fim em 1990.

Foi instituída em 1988, a Comissão Nacional do Ano Internacional da Alfabetização (C.N.A.I.A), que teve como seu primeiro presidente Paulo Freire, que teve seus reais interesses embarreirados por interesses políticos, mas, ainda conseguiram formular o documento chamado “Alfabetizar e Libertar”, porém não foi aceito pelo Ministério da Educação e nem divulgado para a sociedade. Oliveira cita:

Como podemos ver através do próprio percurso histórico da Educação de Jovens e Adultos, esta modalidade de ensino é marcada pela falta de um projeto político consistente e pela forma descontínua das ações a ela destinada, nos dando um indicativo de “como” e “porque” o país chegou à última década do Século XX com 18,2 % de sua população adulta completamente analfabeta. (OLIVEIRA, apud 2012 p.27 DI PIERRO, JOIA, RIBEIRO, 2001).

Foram realizadas novas reuniões internacionais, com a posse do presidente Fernando Henrique Cardoso, no qual em 1993 foi apresentados esboços de propostas para serem discutidas nesses encontros, um desses encontros foi a “Comissão Nacional de educação de Jovens e adultos”, que

traçou diretrizes para a criação de políticas educativas para essa modalidade. Dessa vez, ouve uma proposta que era de acordo com as necessidades do país. Onde em 1994, foi realizada em Brasília a Conferência Nacional de Educação para Todos, onde gerou o Acordo Nacional e o Pacto pela valorização do Magistério e a Qualidade da Educação Básica, no intuito de consolidar as políticas públicas.

Na aprovação da Lei de diretrizes de Base de 1996, foi aberta novas oportunidades para EJA, que dava ao Estado, o dever de assegurar uma educação, que preparasse esses alunos para a vida e para o trabalho. Houve um retrocesso quando Fernando Henrique Cardoso retirou do financiamento, os alunos com mais de 14 anos, da contagem do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), impossibilitando a EJA se manter. O governo criou e, janeiro de 1997, o Programa Alfabetização Solidária (PAS), que objetivava alfabetizar de forma rápida e barata, com parceria dos municípios, universidades e o governo Federal.

Apesar da utilização da concepção de alfabetização de Paulo Freire cuja marca é a consideração por parte do educador pelos saberes da vida cotidiana do aluno, tido como sujeito da sua própria educação, da inovação estratégica de estabelecer parcerias com diversos setores da economia e da retomada das discussões da EJA em âmbito nacional, o PAS retomou o modelo de campanha já adotado em outros momentos da história da EJA, indo na contramão dos movimentos pela formação de um campo teórico-pedagógico específico da EJA. OLIVEIRA,2014, p.29).

Ao fim do governo Fernando Henrique Cardoso, o (PAS) foi substituído pelo o Programa de Governo de Luís Inácio Lula da Silva, Brasil Alfabetizado, onde o (PSA), se transformou em uma instituição sem fins lucrativos. O Programa Brasil Alfabetizado (PBA) Foi lançado em setembro de 2003, e continua até nos dias atuais com o governo da presidente Dilma Roussef, passando por muitas reformulações, programa esse, bancado pelo o governo federal, através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que supervisiona todos os gastos do programa. O programa tinha algumas parcerias, como, universidades, setores federativos e com os municípios que oferece 40(quarenta horas) de formação para os alfabetizadores, exigindo aos mesmos o nível médio. Esse programa enfrenta alguns empecilhos, como o alto nível de analfabetismo e a evasão escolar.

Mediante a tudo o que já foi discutido, pode-se perceber que a educação de jovens e adultos, deve muito, a movimentos e a Constituição Brasileira. Inicialmente, a introdução da educação de jovens e adultos, se dava apenas como forma de capacitação para o trabalho, mas é muito mais do que isso é processo de formação de cidadãos, de introdução a vida social. Muitas batalhas foram vencidas para que se implantasse a educação de jovens e adultos. Mas, até hoje tem alguns lutas a serem conquistadas, para que a EJA funcione como deve.

3 REFLEXÃO TEÓRICA NA VISÃO DE PAULO FREIRE

Paulo Freire é um grande defensor da educação popular, e é um grande colaborador da educação de jovens e adultos. Para ele, não bastava apenas ler e escrever, para exercer a cidadania, ou seja, é necessário que se ofereça aos alunos uma educação libertadora, que vai mais além do ato de ler e escrever, uma educação que possa formar seres críticos, ativo na sociedade, seres pensantes.

Mediante a isso, Freire criou a metodologia da palavra “geradora”, que tem como objetivo formar cidadãos atuantes na sociedade, cidadãos que saibam os seus deveres e direitos, seres críticos e reflexíveis.

As palavras geradoras são constituídas, pelas palavras comuns, do dia-a-dia do povo. Trata-se de palavras ligadas à sua experiência de vida.

Essas palavras geram debates, no qual levam ao grupo a refletir, como se fez para chegar ao conceito e o significado da mesma, e levam a se conscientizarem, e é através dessa conversação em torno dessa palavra que se dará a alfabetização. Palavras essas que são constituídas por algo corriqueiro, que abrem possibilidades para analisar coerentemente os problemas existentes no meio em qual se vive. Uma palavra geradora tanto pode envolver toda uma situação, como se referir apenas a um dos seres da situação. Essas palavras geram discussão que possibilitam ao aluno, à formar uma criticidade em torno da questão.

Freire em seu livro-Educação e Mudança (1979) traz um relato, de como seria a metodologia das palavras geradoras.

Nesse relato, ele toma como exemplificação a palavra TIJOLO. Em primeira instancia, o grupo é levado a discutir os possíveis aspectos, e em quais condições, essa palavra esta empregada, ou seja, discutir em qual contexto ela está introduzida, como por exemplo, na construção, no trabalho, etc.

Após a discussão é trabalhado as famílias fonéticas da palavra. Destacando, a primeira sílaba TI, o grupo de estudo poderá conhecer toda a família do T, (TA-TE-TI-TO-TU).

Em seguida é feita a mesma coisa com o JO, e após com o LO. Por tanto o grupo passa a conhecer todas as famílias usadas na construção da palavra TIJOLO, comparando-as entre si.

Depois de todo trabalho de reconhecimento das famílias fonéticas, o grupo passa a realizar atividades de leitura para melhor fixação do conteúdo. Em seguida o grupo elabora outras palavras, usando as sílabas trabalhadas, como: TOMATE, JABUTI, LOUCO etc.

Portanto, nessa metodologia é possível alfabetizar, e desenvolver a capacidade de raciocínio e criticidade do indivíduo, o fazendo refletir em cima da palavra geradora.

A metodologia de Paulo Freire é pautada em um processo dialogal, no qual o professor é o mediador desse diálogo, fazendo com que os alunos sigam em uma linha de raciocínio, que leve realmente a educação e não ao alienamento. Só então a palavra deixa de domesticar, e passa a conscientizar, ela por tanto torna geradora do conhecimento consciente, e por consequência um instrumento de liberdade e transformação.

É necessário que seja oferecida aos alunos uma educação, que abranja a realidade mais próxima do mesmo, uma educação que não fuja de seus costumes e de suas vivências, uma educação que os possibilitem a atuar no meio em que vive, deixando assim de ser um simples objeto, e tornando sujeito de sua própria história. Como Freire mesmo diz: “Respondendo às exigências de democratização fundamental, inserindo-se no processo histórico, ele renunciará ao papel de simples objeto e exigirá ser o que é por vocação: sujeito”. (Freire, 1979, p.68)

Em seu livro *Educação e mudança*, (1979) Freire relata a importância do diálogo no processo de ensino e aprendizagem. No qual ele levanta a seguinte pergunta: O que é o diálogo?

Para Freire, é uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade, nutre-se de amor, de humildade, de esperança, de fé, de confiança. Por isso, somente o diálogo comunica. E quando os dois polos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança com fé no próximo, se fazem críticos na procura de algo e se produz uma relação de “empatia” entre ambos. Só ali há comunicação. O diálogo é por tanto, o caminho indispensável, não somente nas questões vitais para nossa ordem política, mas em todos os sentidos da nossa existência. (Freire, 1979, p.68)

O diálogo é uma ferramenta crucial na educação, pois o uso dessa ferramenta possibilita a troca de conhecimento, e a consolidação do mesmo. É através do diálogo que se expressa ideias, opiniões, levando a criticidade, no qual é uma arma na busca pela autonomia e liberdade. É pelo diálogo, que se combate o antidiálogo, pois o antidiálogo não abre espaço para ouvir e aceitar opiniões, pelo contrário ele impõe opiniões. Portanto o diálogo, é caracterizado pela conversação, troca de diálogo entre duas ou mais pessoas, é nessa que podemos nos opor contra o antidiálogo.

Historicamente a educação era pra domesticar, ou seja, para apenas aceitar, opiniões e ordens, uma educação oprimida, que só possibilita o aluno a conhecer o que é conveniente, educação essa que não há diálogo (antidiálogo), mais sim um monólogo, o do professor, formando assim, seres alienados. Para essa situação mudar, é preciso que se ofereça uma educação que dê a importância necessária a comunicação, só assim, poderia se vencer o antidiálogo, e preparar os jovens para se tornarem livres, se expressarem e exercerem sua cidadania, não permitindo que mate nos jovens, o poder criador e transformador que existe nele.

O diálogo não é composto por um único ser, ele é um jogo de palavras trocadas e doadas em comunhão, ou não com mais alguém, sobre determinadas questões.

No método freiriano o diálogo é um condutor indispensável do aprendizado. Freire diz:

Quem dialoga, dialoga com alguém sobre alguma coisa. Esta alguma coisa deveria ser o novo conteúdo programático da situação que defendíamos. E nos pareceu que a primeira dimensão deste novo conteúdo, com que ajudaríamos o analfabeto antes ainda de iniciar sua alfabetização, para conseguir a destruição da sua compreensão “mágica” e a construção duma compreensão crescentemente crítica, seria a do conceito antropológico de cultura, isto é, a distinção entre estes dois mundos: o da natureza e o da cultura, o papel ativo do homem na sua realidade e com a sua realidade; o sentido de mediação que tem a natureza para as relações e a comunicação dos homens; a cultura como o acréscimo que o homem faz ao mundo que não criou; a cultura como resultado de seu trabalho, de seu esforço criador e recriador; a

dimensão humanista da cultura; a cultura como aquisição sistemática da experiência humana, como uma incorporação, por isso crítica e criadora, uma justaposição de informações e descrições “doadas”; a democratização da cultura, que é uma dimensão da democratização fundamental, frente a problemática da aprendizagem da escrita e da leitura, seria, pois, como uma chave com a qual o analfabeto inicia sua introdução no mundo da comunicação escrita. Como ser no mundo e com o mundo. Em seu papel de sujeito e não de mero e permanente objeto. (Freire, 1979, p.70)

Em seu discurso sobre o diálogo, Freire salienta, que pode ser difícil introduzir uma educação pautada no diálogo, pois fomos historicamente, acostumados a apenas ouvir e não expressar nossa opinião, pode ser difícil mais não impossível, ele traz também a importância do educador na condução desse diálogo, pois é ele que deve introduzir essa prática em sala de aula. Freire diz: “Isso faz com que o papel do educador seja fundamentalmente dialogar com o analfabeto sobre situações concretas, oferecendo-lhe simplesmente os meios com os quais possa se alfabetizar”. (Freire, 1979, p.72).

Em toda a sua fala, Freire propõe uma educação que não reprimissem a cultura do educando e seu conhecimento existencial, e que o diálogo seja um instrumento de transformação, assim obtendo o engajamento dos alunos com a sociedade, formando seres críticos e abolindo a alienação.

Se a possibilidade de reflexão sobre si, sobre seu estar no mundo, associada indissolúvelmente à sua ação sobre o mundo não existe no ser, seu estar no mundo se reduz a um não poder transpor os limites que lhe são impostos pelo próprio mundo, do que resulta que este ser não é capaz de compromisso. É um ser imerso no mundo, no seu estar, adaptado a ele e sem ter dele consciência. Sua imersão na realidade, da qual não pode sair, nem “distanciar-se” para admirá-la e, assim, transformá-la, faz dele um ser “fora” do tempo ou “sob” o tempo ou, ainda, num tempo que não é seu. O tempo para tal ser “seria” um perpetuo presente, um eterno hoje. (Paulo Freire, 1979, p.16)

Freire desenvolveu seus estudos, em cima das causas das classes populares, um pedagogo que reconhece as limitações e problemas dessas classes, trazendo orientações para que a situação desse povo mude para melhor, e para que as amarras sejam quebradas. Orientações essas, que levem o homem a se inserir e emergir, no seu processo histórico, e por consequência, se conscientizar, libertar-se, optar e decidir.

Freire defende uma educação que inclua o ser em sua realidade, para que ele possa conhecer e intervir em seu meio, levando o homem, através da educação, a formação e consolidação de sua própria identidade.

A educação deve se comprometer com o crescimento e a libertação do homem, deixando de lado o mecanicismo, levando o homem a problematizar em suas relações com o mundo. Freire, diz: “Existe uma reflexão do homem face à realidade. O homem tende a captar uma realidade, fazendo-a objeto de seus conhecimentos. Assume a postura de um ser sujeito cognoscente de um objeto cognoscível” (Freire, 1979, p.30).

Não tem como abordar educação no campo e seus problemas, sem falar de Paulo Freire, pois seus conceitos atende a realidade do povo camponês e suas lutas sociais, povo esse que vive precariamente, abandonados a sua própria sorte, longe do que é seu por direito. Freire aponta:

“Quando o homem compreende sua realidade, pode levar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e com seu trabalho pode criar um mundo próprio: seu eu e suas circunstâncias”. (Freire, 1979, p.30)

O pilar da pedagogia freiriana é a liberdade. Para Freire é a liberdade que dá sentido ao processo educativo, só com liberdade, a educação a educação pode obter eficácia, através da interação livre e crítica do aluno, ou seja, é preciso respeitar a liberdade do indivíduo que está sendo alfabetizado.

Paulo Freire é um educador que se preocupou, em procurar formas de melhorar a educação, para transformar em uma educação, que tenha comprometimento e engajamento de todos, uma educação que abordasse o homem, a sociedade e suas relações com o seu meio, tornando-o educando protagonista de seu processo de desenvolvimento, orientado devidamente por educadores comprometidos com a educação.

A educação faz o homem, prepara-o para o mundo, para ser atuante consciente na sociedade. A educação é quem nos leva a ser liberto e a abolir a opressão.

Portanto a educação deve sempre está intimamente ligada no contexto social, em qual o aluno está inserido, sendo o contrário não haverá conscientização e nem libertação, como Freire mesmo diz:

A sua integração o enraíza e lhe dá consciência de sua temporalidade. Se não houvesse essa integração, que é uma característica das relações do homem e que se aperfeiçoa na medida em que esse se faz crítico, seria apenas um ser acomodado e, então, nem a história nem a cultura, seus domínios não teria sentido. Faltaria a eles a marca da liberdade. (Freire, 1979, p.63)

O povo do campo é um povo sofrido de grandes limitações, e com grandes amarras pra desatar, que necessita de uma educação como a que Freire propõe uma educação que instigue o ser reflexivo, atuante na sociedade, Como Freire mesmo diz: “educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e libertação” (Freire, 1967, p.36)

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse trabalho, foi realizada uma pesquisa, que nos permitiu compreender melhor a modalidade de ensino da EJA, e uns de seus grandes problemas, a evasão escolar, alguns fatores que contribuem para que esse mal aconteça, e a realidade do aluno do campo. Todas as ideias argumentadas por teóricos como Paulo Freire, Arroyo e Gadotti. Ideias essas que nos permitiu salientar a importância do tema em evidência.

Ao final deste trabalho, podemos confirmar através dos dados da pesquisa tudo aquilo que foi discutido no aporte teórico, no qual os fatores que contribuem para a evasão são fatores intra e extraescolares, como por exemplo: ter que optar entre estudar e trabalhar, esse é um dos fatores mais decisivo para que aconteça a evasão, falta de motivação pessoal, professores de fora que não estão

inseridos na realidade do alunado, currículo que é proveniente da cidade, uma realidade oposta da do campo, com material didático condizente com o currículo urbano. Mas devemos salientar que esses fatores variam de acordo com a realidade econômica, social, cultural religiosa de cada aluno.

Podemos constatar, mediante a tudo que foi discutido e analisado, que temos uma educação que foge muitas das vezes da perspectiva de vida dos alunos, uma educação na qual o aluno não é representado por ela. E que a educação que queremos e necessitamos, é uma educação que tome como ponto de partida as necessidades dos alunos perante o seu contexto social, uma educação que possibilite aos alunos ter uma nova perspectiva de vida, consciente de sua prática e luta social.

Através da pesquisa podemos concluir que a motivação pessoal, também é um motivo, colaborador para a evasão, ou seja, muitos alunos acham que não vai adiantar depois de tanto tempo, muitos já com idade avançada, concluir os estudos.

Ainda há muito que se discutir e pesquisar, em torno desse tema, principalmente encontrar maneiras para reverter a evasão escolar. Para isso acontecer é necessário um olhar mais atento das autoridades governamentais, para que possam formular políticas públicas que auxiliem na resolução desse problema, criar oportunidades para formação de profissionais, de pessoas do campo, que possam atuar em sua própria comunidade, para que não se faça necessário buscar outros profissionais de fora. Rever o currículo, com materiais didáticos acompanhando essas mudanças, para que ele seja pertinente a realidade do aluno, para que seus estudos seja uma extensão de sua realidade, para melhores prepará-los e atendê-los.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **Políticas de formação de educadores (as) do campo**. Cadernos Cedes. Campinas, vol. 27, n. 72, 2007 p. 157-176.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais/secretaria de Educação Fundamental- Brasil: MEC /SEF, 1997, p.126.**

LDB, (Lei de Diretrizes de Base Nº9.394.de 20 de dezembro de 1996).

FREIRE, Paulo. **Educação Como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1997, p. 157.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Traduzindo por: GADOTTI, MARTIN. Editora Paz e Terra. Coleção Educação e comunicação. vol. 1, 1979, p. 79.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 11ª Edição, 1994, p.107.

GADOTTI, Moacir. **Educação de adultos como direito humano**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto. Paulo Freire, 2009 p. 22.

OLIVEIRA. **Da aquisição à modalidade de saberes docentes no contexto da educação de jovens e adultos de Caxias-MA**. 2012 Disponível em:

<<http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/DISSERTA%20Suely%202012.PDF>>. Acesso em: 19 janeiro 2014

ZATTI, Vicente. **Autonomia E Educação Em Immanuel Kant E Paulo Freire**. Porto Alegre: Dissertação de mestrado apresentada a Faculdade de Educação da UFRGS. Porto Alegre, 2007.

O GÊNERO DEBATE REGRADO COMO ESTRATÉGIA PARA O ENSINO DA ARGUMENTAÇÃO

Marinalva de Sousa

Jean Brito da Silva

Aldenice Auxiliadora Oliveira

Sheylene Tathiana Lages Silva

Rosilene Felix Mamedes

RESUMO

A presente pesquisa buscou analisar o trabalho com o gênero debate regrado em sala de aula, uma vez que este tipo de gênero não é sempre desenvolvido nas aulas de língua portuguesa, especificamente nos anos finais do fundamental. O trabalho com a oralidade é cada vez mais escasso na maioria das escolas e os alunos não se formam dominadores desta modalidade. A finalidade deste artigo encontra-se na prática da efetivação do trabalho com a oralidade através de um gênero oral, procurando abordar a competência argumentativa dos alunos. Desta maneira, a escolha do gênero evidenciou-se para perceber como os alunos fazem o uso do discurso, se estabelecem ideias com precisão, visto que os cidadãos estão expostos às situações em que precisam se posicionar e argumentar. A pesquisa foi realizada com discentes do 9º ano dos anos finais de ensino, da escola de 1º e 2º Graus 19 de Julho, na cidade de Bom Jardim – PE, no ano de 2018. Para tanto, pretendemos analisar o gênero debate regrado como estratégia para a construção de argumentos. Temos como arcabouço teórico Schneuwly & Dolz. (2004), Oliveira (2016), Brasil (1998), e Base Nacional Comum Curricular (2017). Trata-se de uma pesquisa qualiquantitativo em que se permite uma intervenção educativa realizada a partir da aplicação de uma sequência didática. A análise e a discussão dos dados ocorreram a partir do desenvolver da sequência didática, bem como, realização de debate, construção de argumentos da primeira produção ao debate final. Esperamos com este estudo contribuir significativamente para o ensino de Língua Portuguesa e o desenvolvimento argumentativo dos discentes.

Palavras-chave: Argumentação; Ensino; Debate Regrado.

1 INTRODUÇÃO

Um trabalho que atenda à prática da oralidade em sala de aula apesar de ser tema de muitas discussões continua sendo pouco efetivado. Este é um fator que está estreitamente relacionado à

preponderância do ensino da escrita. Em contrapartida, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) reiteram a importância de um estudo capaz de atender os diversos gêneros que circulam em nossa sociedade.

Os gêneros orais como objeto de ensino vêm sendo cada vez menos explorado, em muitas salas de aula, a crença de que o aluno já chega sabendo falar, leva a não consideração da fala como objeto de ensino, além disso, a mesma é tida como corriqueira e informal. “(...) o oral é visto como lugar privilegiado da espontaneidade e da liberação” (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004, p.112). Não há atividades específicas para o oral e, quando há atividades relacionadas ao texto ocorre apenas a leitura do que está escrito, ou seja, a oralização.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1998) trazem como um dos objetivos pretendidos no ensino fundamental – anos finais – alunos capazes de formular uma opinião crítica, assumindo uma posição em diferentes contextos, fazendo uso da competência linguística e a Base Nacional Comum Curricular (2017) apresenta, nas suas competências específicas da linguagem, uma exploração dessas novas competências a serem desenvolvidas durante os anos iniciais e finais, incluindo o ensino da linguagem oral.

Nota-se que, mesmo em tempos consideravelmente diferentes, os documentos oficiais (PCN e BNCC) objetivam o ensino da língua oral para promover a competência discursiva e o engajamento do aluno na sociedade como pessoa capacitada a fazer uso da linguagem adequadamente.

Interagir pela linguagem significa realizar uma atividade discursiva: dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução. Isso significa que as escolhas feitas ao produzir um discurso não são aleatórias ainda que possam ser inconscientes, mas decorrentes das condições em que o discurso é realizado (BRASIL, 1998, p. 20/21).

A condição de construção do discurso se caracteriza através de um gênero oral, mas a escolha deste gênero implica algumas situações como a interação verbal, finalidades, o locutor dos conhecimentos que tem e possui a respeito do assunto, da relação de afinidade e do grau de familiaridade, assim como posição social e a hierárquica que ocupam.

Dentre os gêneros orais que podem ser trabalhados na sala de aula, foi considerado um que atendesse as necessidades do aluno dentro e fora do âmbito escolar; escolheu-se o gênero debate regrado, pois ele proporciona ao aluno a situação de argumentador, dando espaço para que se expresse e se posicione sobre um determinado tema oralmente. As pessoas estão sempre expostas a situações que precisam atribuir sua opinião e a escola deve formar cidadãos capazes de expressar-se oralmente, com clareza e apropriação do seu discurso, favorecendo o desenvolvimento das estratégias argumentativas orais.

Neste artigo, a fundamentação teórica retrata o ensino do gênero oral na escola, a descrição do gênero debate regrado e os elementos argumentativos, e como é tratada a oralidade nos

documentos oficiais (PCN e BNCC). Na sequência, apresentamos a metodologia e análises e discussões dos dados e, por fim, as considerações finais.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 O ENSINO DO GÊNERO ORAL NA SALA DE AULA

“A oralidade é uma forma de manifestação da linguagem e se apresenta através de gêneros textuais” (OLIVEIRA, 2016, p. 22). O gênero é o método eficaz de ensino da língua portuguesa como mediação na construção de um discurso seja ele na modalidade escrita ou oral.

Se o desenvolvimento é considerado como um processo de apropriação das experiências acumuladas pela sociedade no curso de sua história, as duas noções de prática social e de atividade e, conseqüentemente, as de práticas e atividades de linguagem são fundamentais: a primeira fornece um ponto de vista contextual e social das experiências humanas (e do funcionamento da linguagem); a segunda adota um ponto de vista psicológico para dar conta dos mecanismos de construção interna dessas experiências (particularmente, as capacidades necessárias para produzir e compreender a linguagem) (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004, p. 62).

Por intermédio da linguagem ocorre a comunicação entre os interlocutores, e seu desempenho envolve elementos como: o meio, o conhecimento e a língua. As atividades de linguagem precisam considerar as situações reais do uso da língua, logo, essa prática deverá estar relacionada com atividades discursivas abordadas em diferentes situações linguísticas com diferentes gêneros, para que seja possível saber distinguir e usar adequadamente determinados gêneros dentro e principalmente fora da esfera escolar.

Dentre as diferentes atividades humanas, a atividade de linguagem funciona como uma interface entre o sujeito e o meio e responde a um motivo geral de representação-comunicação. Ela sempre tem sua origem nas situações de comunicação, desenvolve-se em zonas de cooperação social determinada e, sobretudo, ela atribui às práticas sociais um papel determinante na explicação de seu funcionamento (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004, p.63).

Para articular essas práticas de linguagem nas atividades escolares, esteia-se do propósito de gêneros como materialização dessas atividades. Os gêneros são tidos como textos que se efetivam por alguma razão, em algum contexto, para uma interação específica. Quando algo é produzido é feito em função do que se deseja comunicar, em função do intuito de quem recebe e o que irá causar para esse receptor.

Como postulam por Schneuwly & Dolz (2004) há três elementos centrais para esta definição: a função de uma situação, a esfera (lugar) social, e o que eles definem como dizível. É concebível que o gênero se ocupa da situação real comunicativa do falante, o qual precisa adequar seu modo de falar/escrever, levando em consideração onde para quem se fala. É involuntária a utilização de um gênero, portanto, o aluno/locutor deve saber qual usar a partir de uma dada situação.

O trabalho com os gêneros textuais se tornou indispensável e, com o passar dos anos, foram observadas as diversas formas com que se poderia trabalhar a gramática tanto quanto outros tópicos de cunho científico didático e social através dos gêneros, isso porque eles têm a capacidade de abranger diversos conhecimentos em uma única estrutura.

Na sua missão de ensinar os alunos a escrever, a ler e a falar, a escola, forçosamente, sempre trabalhou com os gêneros, pois toda forma de comunicação – portanto, também aquela centrada na aprendizagem – cristaliza-se em formas de linguagem específicas. A particularidade da situação escolar reside no seguinte fato que torna realidade bastante complexa: há um desdobramento que se opera em que o gênero não é mais instrumento de comunicação somente, mas, é ao mesmo tempo, objeto de ensino-aprendizagem. (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004, p.65).

Para obter bons resultados nas produções orais e escritas, as aulas realizadas com gêneros textuais precisam levar os alunos a contextos de produções, atividades e exercícios distintos. A eficácia desse trabalho resulta na formação linguística apropriada pelo aluno que não se limita apenas as finalidades didáticas.

As atividades de leituras promovidas nas aulas de língua portuguesa em parte não concernem um ensino eficiente da oralidade, já que esse método permite a oralização do que está escrito não desenvolvendo, na maioria das vezes, a competência discursiva. O ensino preciso da oralidade acontece por intermédio de gêneros orais, que são poucos, entretanto, abrangem todas as características pertencentes a esta modalidade e, portanto, promove uma aprendizagem proveitosa e completa. Os Parâmetros Curriculares Nacionais surgiram em 1997/1998 com o intuito de mostrar, de forma ampla, o que cada aluno terá que aprender por toda sua vida escolar.

(...) Espera-se que o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania (BRASIL, 1998, p. 32).

Desse modo, os objetivos pretendidos quanto à oralidade e à escrita estão juntos como diretrizes principais do ensino, fazendo-se necessário que o aluno domine as duas modalidades. Tratando-se especificamente da oralidade, os PCN salientam: discurso e suas condições de produção, textos orais e prática de produção de textos orais. Na primeira a perspectiva condiz ao aluno produzir um discurso oral ou escrito de forma coerente utilizando um gênero apropriado para situação.

É preciso propiciar situações e atividades que levem os alunos ao uso da língua, a reflexão e proporcione experiências reais, para que assim, fora da escola, exerçam seu papel de cidadão posicionando-se e argumentando de acordo com a circunstância. Para que haja um satisfatório trabalho com a língua oral, não se deve apenas bastar-se em uma conversação entre aluno e professor, mas é preciso que sejam articuladas estratégias de ensino e trabalho com os gêneros orais “cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento e realização de apresentações

públicas: realização de entrevistas, debates, seminários, apresentações teatrais etc.” (BRASIL, 1998, p. 25), de modo esquematizado, seguindo uma sequência, com atividades interativas e reflexivas ao uso da língua.

2.2 DEBATE REGRADO E OS ELEMENTOS ARGUMENTATIVOS

O debate regrado é um gênero que possibilita o trabalho direto com a argumentação. Tendo em vista suas características, é possível observar as habilidades que se desenvolvem através desse gênero, não apenas linguisticamente, mas também fisicamente, pois rompe com a timidez e o nervosismo. Além disso, os temas polêmicos abordados abrem espaço para novos conhecimentos, discussões diversas, promove a relação entre eles, desencadeia amadurecimento de ideias, respeito para com o próximo. Percebe-se, então, que o gênero dispõe várias finalidades e não apenas o ensino da oralidade.

(...) É um gênero textual de cunho oral, mas que não despreza o escrito em seu processo de planejamento e que possui um tema polêmico, em torno do qual serão lançados argumentos e contra-argumentos que serão apresentados pelos debatedores, os quais seguirão regras pré-estabelecidas, e serão organizados por um mediador. (OLIVEIRA, 2016, p.25).

Há vários tipos de debates que têm por finalidade despertar habilidades mais complexa referente à fala, desenvolver o desempenho argumentativo e propor aos alunos o trabalho com um gênero público formal. Como parte do cotidiano de uma sociedade, as pessoas vivem expostas a diversas situações em que precisam usar argumentos para justificar suas escolhas, fazendo uso da modalidade oral, mas não desfazendo da escrita. O gênero oral pode ser visto em âmbitos diferentes. Vejamos três exemplos:

- Debate de opinião de fundo controverso, que se pauta em assuntos diversos, não com o objetivo de levar a plateia ou os debatedores a uma tomada de decisão, mas objetiva influenciar o ponto de vista defendido pelo outro e até mesmo modificar o seu próprio ponto de vista;
- Debate deliberativo, o qual, como o próprio nome indica, tem como objetivo a exposição de argumentos e contra-argumentos para a tomada de uma decisão;
- Debate para solução de problemas, o qual visa a uma resolução de um problema ou de uma situação, sendo que essa resolução precisa ser construída coletivamente. (SCHNEUWLY & DOLZ *apud* OLIVEIRA, 2016, p. 26).

Debate de opinião de fundo controverso ou apenas debate regrado é que mais envolve as finalidades citadas. A ideia principal deste gênero é levar os alunos a terem opiniões concretas sobre determinado assunto (preferencialmente do cotidiano deles). O tema que irá ser abordado não precisa

necessariamente posicioná-los a favor ou contra, mas que os levem a refletir, a argumentar criticamente, a usar as palavras de acordo com a formalidade que o gênero demanda.

É pertinente fazer a caracterização do gênero debate regrado que assim como qualquer outro gênero a princípio deve ser planejado para obtenção de um bom desempenho. Estruturalmente o debate regrado possui: debatedores “pessoas ou grupos de pessoas que vão defender opiniões distintas ou mesmo opostas a partir de argumentos vários;” (OLIVEIRA, 2016, p. 27) o moderador que tem uma função extremamente importante no debate, descrito por Oliveira como:

Pessoa cuja função é a de organizar a realização do debate, cumprimentando, apresentando os debatedores, expondo o tema e mediando a relação entre os debatedores e auditório ou plateia. (...) Todos esses aspectos mencionados precisam ser previamente acordados com os participantes e essas regras são apresentadas pelo mediador, o qual é também o responsável pela manutenção delas ao longo do debate (OLIVEIRA, 2016, p. 27-28).

Há também a plateia/auditório que não é obrigatória a presença, no entanto, sua participação corrobora com o sucesso do debate. Há também a dinâmica do funcionamento do debate que implica em como se realizará o mesmo, as regras para as trocas, escuta do outro, organização do discurso e posicionamento, bem como, justificativa, sustentação do posicionamento, a réplica, o tempo estipulado para cada debatedor e a plateia.

Complementando o debate, existem outros aspectos que juntamente com aspecto linguístico corroboram na produção oral, são eles: os aspectos extralinguísticos que circunda as particularidades na produção de um gênero. “Os aspectos paralinguísticos estão ligados a ações corporais que acompanham a fala, e os aspectos cinésicos estão relacionados à movimentação durante a fala” (OLIVEIRA, 2016, p. 29).

Quanto ao discurso argumentativo é propício falar em uma perspectiva de “(...) condição para uma educação que se proponha a formar na perspectiva da cidadania” (LIMA e LEAL, 2014, p. 65). A escola como formadora de cidadãos precisa inserir seus alunos a situações nas quais possam aprender a ter domínio e expressar seus argumentos. Encaremos argumentação na escola da seguinte forma:

Podemos dizer que toda prática em que a argumentação esteja presente pode ser objeto de reflexão, ou seja, é importante ajudar o estudante a saber lidar com diferentes situações, mas não simplesmente para aprender a “fazer de um ou outro modo”, mas sim para aprender quais são as estratégias e recursos que não se deseja em práticas de fatos democráticas e quais precisamos fortalecer com fins de nos inserirmos de forma autônoma em diferentes esferas sociais (LIMA e LEAL, 2014, p. 67).

Compete à escola estabelecer o ensino da argumentação não apenas com a finalidade de persuadir ou buscar a verdade, mas para que haja reflexão em suas palavras, que ele saiba fazer uso delas, tendo em mente suas propriedades argumentativas como: ponto de vista, justificativa e contra-argumentos (ressaltando que essas propriedades não caracterizam necessariamente a argumentação,

visto que a mesma não tem uma estrutura fixa e sua produção depende do contexto em que será produzida).

3 METODOLOGIA

A averiguação da pesquisa deu-se por uma abordagem qualiquantitativa por sua classificação descritiva acerca do quantitativo de argumentos utilizados no trabalho escrito. Atuaram nesta pesquisa 25 alunos do 9º ano dos anos finais de uma escola municipal da cidade de Bom Jardim (PE) no ano de 2018, onde foi realizado o debate regrado com a finalidade de analisar a competência argumentativa dos alunos. A metodologia empregada foi a pesquisa-ação, pois seu propósito é de interferir diretamente na situação.

A pesquisa -ação é aquela que, além de compreender, visa intervir na situação, com vistas a modificá-la. O conhecimento visado articula-se a uma finalidade intencional de alteração da situação pesquisada. Assim, ao mesmo tempo que realizam um diagnóstico e a análise de uma determinada situação, a pesquisa-ação propõe ao conjunto de sujeitos envolvidos mudanças que levem a um aprimoramento as práticas analisadas (SEVERINO, 2007, p. 120).

Foi desenvolvida uma sequência didática (outrora SD) para detectar o possível problema na construção argumentativa do aluno para, posteriormente, estabelecer estratégias que ajudasse a desempenhar tais argumentos, a qual foi fundamentada na sequência proposta por Schneuwly & Dolz (2004), tendo as atividades adaptadas da sequência de Araújo (2008), descrito no quadro 01.

A cada encontro tínhamos o intuito da apropriação do gênero e da familiarização com a modalidade oral. As atividades propostas depois da primeira produção visaram ao favorecimento do desempenho dos alunos no debate final.

QUADRO 01- SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Encontros	Atividades	Descrições das atividades
1º encontro	Primeiro contato com o gênero e a primeira produção.	Apresentação da situação, em seguida foi entregue reportagens com cinco diferentes temas, para que em equipes desenvolvem-se uma explicação das reportagens e argumentassem sobre o seu respectivo tema.
2º encontro	Aprofundamento do gênero debate regrado.	No segundo encontro, eles conheceram toda a estrutura do gênero, seus atuantes e etc. Através de vídeos de debates, para que pudessem ver a diferenciação de um debate mais organizado que o outro. Elaboraram em uma cartolina as regras para o procedimento do debate, e escolheram o tema que seria debatido.
3º encontro	Trabalhando o tema	No terceiro encontro, foi debatido acerca do tema Racismo, de modo a aguçar o conhecimento de mundo que eles tinham sobre, criando o conceito do que é o racismo (tema escolhido). Foi entregue

		reportagem e assistiu-se a um vídeo sobre racismo. Realização da escolha da função de cada um no debate.
4º encontro	Continuação do trabalho com o tema.	Neste penúltimo encontro, foi visto aspectos sobre o racismo, responderam a uma ficha de levantamento de argumentos, finalizando com um Quiz sobre o tema.
5º encontro	Realização do debate.	No último encontro aconteceu o debate sobre o racismo.

Fonte: O autor (2018)

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Nesta parte, apresentamos a análise de todo o processo. O *corpus* para verificar a construção argumentativa e os operadores argumentativos são as gravações e o material escrito. Houve debates nos módulos da sequência didática (discussões que surgiam sobre o tema racismo ao decorrer da sequência), e a escrita corresponde às respostas do levantamento de argumentos (atividade escrita acerca do tema). Serão apresentados respectivamente:

- I. ANÁLISE das discussões decorrentes da primeira produção;
- II. Relação da argumentatividade no escrito;
- III. Descrição do debate regrado.

I – ANÁLISE DAS DISCUSSÕES DECORRENTES DA PRIMEIRA PRODUÇÃO

O primeiro encontro ocorreu em dois momentos: a apresentação da situação e a primeira produção. Os alunos receberam positivamente a proposta de trabalhar um gênero na modalidade oral, ficaram ansiosos, pois segundo eles seria algo novo, diferente. A primeira produção sucedeu da seguinte forma: foram separados em equipes com cinco componentes, a cada grupo foi entregue reportagens envolvendo os temas: Violência no trânsito, Racismo, Homofobia, Bullying e Femicídio. O objetivo era fazer com que eles explicassem o tema abordado e argumentassem. A primeira produção representada no quadro 02 destaca o resultado apresentado por duas equipes das cinco que foram formadas.

QUADRO 02. PRIMEIRA PRODUÇÃO

Equipe	Tema	Argumentos apresentados
01	Violência no Trânsito	<p>“Em uma quinta-feira dia 27 seria inaugurado uma rádio em Belém, mas houve um acidente causado por Giovanni Maiorana, mas o evento foi adiado porque ele estava bêbado e atropelou três pessoas, matando duas pessoas e deixando uma em estado grave, o empresário foi preso, mas pagou uma fiança e acabou sendo liberado, ele se recusou a fazer qualquer tipo de exame para não afirmar que ele ingeriu bebida alcoólica.”</p> <p>“Eu acho errado a pessoa beber e dirigir ao mesmo tempo, porque pode causar vários tipos de acidentes e morte.”</p> <p>“E essas vítimas podem ser crianças, adulto, idoso e isso pode causar muito transtorno na sociedade.”</p> <p>“No caso atropelou uma pessoa, aí quando paga a fiança já vai sendo liberado, não é certo.”</p>
02	Bullying	<p>“O estudante Eduardo de Souza de 12 anos foi fortemente espancado por alunos em sua escola, os diretores acreditavam que o menino tinha se machucado por causa de uma queda, em seguida ele foi encaminhado para UTI, porém ele teve cinco paradas cardíacas e logo morreu.”</p>

Fonte: O autor (2018)

No primeiro momento, aconteceu a explicação acerca da reportagem, observa-se então, que a equipe 01 consegue explicar brevemente o que ocorreu na reportagem, apresentando o autor do crime, onde ocorreu o acidente, o número de vítimas, a decorrência, desenvolvendo argumentos acerca da reportagem, inclusive se posicionando criticamente a respeito da fiança paga.

QUADRO 03 – REPORTAGENS

Reportagem equipe 01- Violência no trânsito	Reportagem equipe 02 – Bullying
<p>Após bebedeira com Gominho, filho do dono de emissora de TV atropela e mata duas pessoas. 27/09/2018</p> <p>Seria inaugurado nesta quinta-feira, 27, mais uma rádio em Belém, mas por conta do acidente causado por Giovanni Maiorana, filho do dono e vice-presidente artístico da TV Liberal, afiliada da TV Globo no Pará, o evento foi adiado. Giovanni atropelou três pessoas, matando duas e deixando uma em estado grave.</p> <p>De acordo com informações do G1, o empresário foi preso, mas pagou fiança de R\$ 500 mil e acabou liberado. Giovanni também se recusou a fazer qualquer tipo de exame que revelasse a ingestão de álcool. Fato é que o empresário passou a noite passada, antes do acidente, bebendo com amigos em um bar. Gominho, apresentador de TV, estava junto com o empresário no bar, mas não se envolveu no acidente. Giovanni agora vai responder por homicídio culposo e lesão corporal culposa, na direção de veículo automotor, sob efeito de álcool ou qualquer outra substância psicoativa que determine dependência. Uma das vítimas foi identificada como sendo Gabriela Cristina Jardim da Costa, de 19 anos. Na hora do acidente, a moça estava em um ponto de táxi. A outra vítima foi Alessandro Guedes da Silva, que chegou a ser levado para o Hospital Metropolitano. Os dois morreram.</p>	<p>Aluno de 12 anos morre depois de suposta surra em escola em Belém (PA). 31/08/2016</p> <p>O estudante Eduardo de Souza Cordeiro, 12, morreu, na madrugada dessa quarta-feira (31). A família do aluno do 6º ano acredita que a morte tenha ocorrido por causa de uma surra dada por colegas dentro da Escola Estadual Santo Afonso, no bairro do Telégrafo, em Belém (PA), uma vez que ele sofria bullying. De acordo com os familiares, o estudante relatava agressões de outros estudantes e, por isso, acredita-se que tenha sido espancado por colegas sem que a direção da escola tenha visto ou ficado sabendo. A escola informou aos familiares que o estudante se machucou durante uma queda. “Que queda foi essa que ele ficou naquela situação, com vários hematomas em várias partes do corpo? Tiveram de tirar o baço dele e ainda constataram que o pulmão dele foi perfurado. Nós queremos saber o motivo dessa agressão e como foi que aconteceu isso”, afirmou Mauro Guedes, tio do menino.</p> <p>Entenda o caso ontem, a secretaria da escola entrou em contato informando que ele tinha caído e estava machucado. Imediatamente, um tio e a avó do menino foram para o local e o levaram para casa. Eles acharam estranhos os ferimentos e, pouco tempo depois, levaram o garoto para o Pronto-Socorro Municipal passou por uma cirurgia para retirada do baço e foi transferido para a UTI (Unidade de Terapia Intensiva). Porém, por volta das 4h de hoje, ele teve cinco paradas cardíacas e morreu.</p>

	<p>“Estamos muito abalados com o que aconteceu. Ele estava muito machucado, aquilo não foi uma queda. Estamos alertando as mães para que não aconteça com outras crianças porque é uma perda irreparável, uma dor sem tamanho”, disse Marinete Guedes, tia do menino. Os pais do estudante não quiseram dar entrevista por estarem abalados com a perda do filho.</p> <p>Bullying Rosilene Leal, outra tia de Eduardo, contou que ele chegou a ficar alguns dias sem ir à escola neste ano por conta de perseguições de outros alunos. Segundo ela, no mês de junho, a família reclamou à direção da escola sobre o bullying. “Ele era franzino, bem magrinho. Por isso vivia sofrendo perseguições de outros estudantes na escola. Ele estava com muitos hematomas pelo corpo, parecia que tinha levado pauladas. Por isso que acreditamos que ele não caiu, mas foi espancado por outros estudantes”, contou Leal.</p> <p>Investigações a Polícia Civil informou que os pais do menino registraram Boletim de Ocorrência, na manhã de hoje, e a Divisão de Atendimento ao Adolescente investiga o caso. As linhas de investigação trabalhadas pela polícia são de que o menino foi vítima de um acidente ou que foi agredido por alunos e os machucados resultaram na morte dele.</p>
--	---

Fonte: O autor (2018)

A partir da análise que fora apresentada pelos discentes, percebemos que a equipe 02, por sua vez, não esclareceu totalmente do que se tratava a reportagem. Apresentando apenas a vítima, a negligência da escola e o estado de saúde da vítima. Observa-se que a explicação desse grupo não deixa claro se o caso realmente remetia ao Bullying, pois não descreveram toda a situação e não argumentaram sobre. Foram feitas algumas perguntas como, por exemplo, se eles sabiam o que era o Bullying e depois de um tempo um deles respondeu que era preconceito, as outras perguntas foram relacionadas à reportagem.

Das equipes que restaram, apenas mais uma soube explicar a situação com clareza. A equipe que ficou com a reportagem de homofobia, além de explicar a situação, apresentou a seguinte declaração: “devemos respeitar as pessoas que tem o gênero sexual diferente do seu, eles continuam sendo seres humanos, e não precisam de opiniões negativas e sim de apoio e atenção tanto no dia a dia como na família, como na sociedade.”.

Percebemos, desta forma, a falta de interpretação textual, eles não sabiam identificar claramente a situação de cada reportagem, apenas duas das cinco equipes conseguiram, mas em contrapartida, muitas opiniões surgiram sobre cada tema na discussão final.

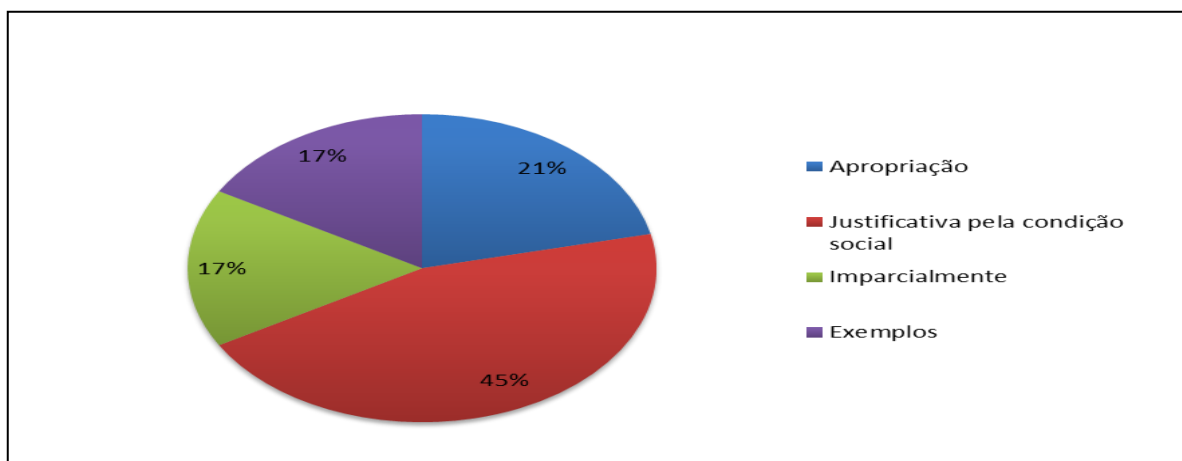
Nesta primeira produção, o resultado foi positivo, pois pelo pouco contato com o gênero e com a produção oral apresentou-se um número considerável de argumentos. A partir das dificuldades identificadas, iniciamos as atividades para ajudar a desenvolver estratégias argumentativas para o debate final.

II. RELAÇÃO DA ARGUMENTATIVIDADE NO ESCRITO

Para realização do debate final, atividades foram desenvolvidas com a finalidade de obter apropriação do tema. Nos 3º e 4º encontros, as atividades foram voltadas ao tema racismo, discutiu-se a respeito de como acontece, se é crime, casos reais, o racismo na infância, nas redes sociais e etc. No 4º encontro responderam a uma ficha denominada Ficha de Levantamento de argumentos, que constava as seguintes questões: 1. Por que o racismo existe? 2. Você acha que o racismo acontece mais com pobres ou ricos? Por quê? 3. Quais os apelidos racistas você conhece? 4. Você já presenciou algum tipo de racismo? Se sim conte como foi. 5. Como você vê o racismo? Positivo ou negativamente, justifique.

Esta atividade foi realizada com 22 alunos com objetivo de saber a opinião deles em relação ao tema. Uma análise quantitativa está representada no gráfico 01.

GRÁFICO 01- REPRESENTAÇÃO DA ARGUMENTATIVIDADE NO ESCRITO



Fonte: O autor (2018)

Esta etapa foi extremamente importante, pois muitos dos alunos eram tímidos e não interagiam na discussão oral, e com esta atividade foi percebido quantos estavam se entrosando com o tema.

A respeito da apropriação do tema apenas nove alunos conseguiram de fato mostrar domínio do que estavam argumentando. Isso foi perceptível nas questões um e cinco, nas quais opinaram sobre o racismo. Nestes dois quesitos o sentimentalismo era fortemente presente nas respostas, além de indagações, de envolvimento de outras formas de preconceito e respeito à diferença.

Exemplo de **sentimentalismo**: Estudante 01 – resposta da questão 5- “Negativo, porque é muito doloroso muito triste perceber que as pessoas tratam as outras de maneira horrorosa”. Exemplo de **indagação**: Estudante 02 – resposta questão 1- “Porque as pessoas são hipócritas demais pra aceitar alguém que é diferente, que tem uma cor diferente. Mas qual é o motivo? Qual a lógica? Por que

julgar alguém pela cor da pele? Essas são perguntas que sinceramente, eu não sei responder”. Exemplo de **outros preconceitos**: Estudante 03 – resposta questão 1- “Porque ainda existem pessoas que julgam as outras pela cor da pele, classe social e sexualidade”.

Outro aspecto interessante a ser observado foi a questão número 2, a qual as respostas surgiram da relação do racismo com a condição social, apenas três dos 22 alunos responderam que o racismo acontece independente da condição social do negro. Foi relacionado inferioridade entre negro rico e negro pobre, que cessou na fuga do que realmente fora perguntado. Exemplos: questão 2- “Acontece mais com pobre, porque além de ser negro não tem condição. Ricos mesmo sendo negro são respeitados por conta da condição”. Outra resposta obtida com relação a este questionamento “Pobres, porque os ricos se acham superiores a eles, só porque possuem mais dinheiro”.

Os discentes pertencentes ao quadro imparcialmente foram aqueles que não responderam as questões com clareza, insuficiente nas justificativas ou deixaram algumas questões em branco. Exemplos: questão 3- “4 olhos, boca de fossa. Resposta à questão 4- “Sim, nesse caso me chamaram de rato.”

O último ponto de análise dessa argumentação na escrita está relacionado diretamente aos fatos reais sobre o racismo, ser vítima ou presenciar um ato racista. A importância do trabalho com temas sociais entoa de forma mais significativa quando abre espaço para estas discussões reais. Em uma das respostas à questão 4, uma das estudantes negra da turma afirmou ter sofrido racismo, quando em sua resposta apresentou: “Sim, foi na escola por uma mãe de uma amiga minha.” Sabe-se que o racismo existe na esfera escolar entre os colegas, e que essas atitudes racistas provêm muitas vezes do ambiente familiar, com esta afirmação a estudante evidencia a ocorrência do racismo nos diferentes ambientes.

5 DESCRIÇÃO DO DEBATE REGRADO

O debate foi realizado no último encontro. Participaram 20 alunos, distribuídos da seguinte forma: 1 Moderador, 6 debatedores dividido em dois grupos (grupo 1 e grupo 2), 7 avaliadores e os demais compuseram o público. O espaço foi organizado de acordo com a proposta do debate. A moderadora norteou todo debate, trouxe seu cronograma, e seguindo-o iniciou.

Ela fez as apresentações, a introdução e explicou como seria a dinâmica de funcionamento do debate. Aconteceu em dois momentos – o primeiro os debatedores responderam às perguntas propostas pela moderadora, e o segundo momento um grupo fez três perguntas para o outro grupo, e a partir disto desencadeou-se o debate acerca do racismo. Nos quadros, a seguir, serão expostas as perguntas e os argumentos do primeiro momento.

QUADRO 04 – DEBATEDORES EQUIPE 01

Pergunta feita pela moderadora	Argumentos usados pela equipe
O que vocês acham que deve ser feito para combater o racismo?	“Pequenos gestos, como primeiramente o respeito. Poderíamos fazer com que as pessoas parassem de excluir os outros pela cor de pele ter respeito (isso aí já é uma coisa que todo mundo já sabe). Não julgar os outros por ser diferente, pela cor de pele ou porque escolheu outro tipo de sexualidade . As pessoas quando tem uma pessoa branca e um a pessoa negra, uma pessoa rica, outra pobre, e eles julgam sempre o mais pobre, o negro... só porque eles são diferentes*... aí fica chato, né?! Isso é errado!” “*Diferente na cor da pele, eles acham que isso é um defeito da pessoa, mesmo não sendo.”
Quem são os principais responsáveis pelo racismo?	“Os ricos, os brancos, os adultos que alguns influenciam as crianças a serem racistas. ” “ É mais comum as pessoas ricas terem esses pensamentos, justo pela classe social e que na maioria pensam que é melhor do que alguma pessoa pobre e negra.”

Fonte: O autor (2018)

Destacamos que o público não participou deste primeiro momento e que todas as perguntas foram feitas pela moderadora. As respostas não foram totalmente claras, entretanto, apresentaram fatores interessantes que foram resultados das atividades propagadas na sequência. Fatores como o exemplo da equipe 01 – “poderíamos fazer” mostra a proposta de união em prol do combate ao racismo. Outro fator desta equipe foi envolver outro tipo de tema – a sexualidade – na apresentação da resposta. O foco era o racismo, mas houve essa liberdade para outros temas, visto que a proposta é justamente debater e saber o que eles pensam.

QUADRO 05- DEBATEDORES EQUIPE 02

Pergunta feita pela moderadora	Argumentos usados pela equipe
As pessoas nascem racistas? Por quê?	“Não, as pessoas não nascem racistas, pois elas se tornam racistas com a opinião da família , por exemplo. A criança cresce e interage com eles, aí crescem com a opinião dos pais, pois é o que eles veem em casa . A criança não nasce racista elas aprendem a falar, andar, então isso foi os pais quem ensinou ou as pessoas com quem eles vivem. ”
Por que o racismo é um obstáculo à garantia do direito a educação?	“O racismo é um obstáculo na educação, pois por causa da cor da pele deles, eles são humilhados, massacrados. Muitas pessoas acham que só por ele ser negro não tem capacidade, não tem condição financeira. Os professores podem ser racistas, mas não falam abertamente, são fechados, diferente de outros países . Muitos negros são analfabetos, e tem uma pouca porcentagem deles dentro das universidades.”

Fonte: O autor (2018)

Como pode ser visto, a equipe 02 introduziu a questão do racismo como influência da família, e também da sociedade quando dizem “ou as pessoas com quem eles vivem”. Temos então outras situações além da condição social que era apenas o que eles tinham de conhecimento acerca do racismo, conseguiram desenvolver mais sobre a temática, trazendo alguns exemplos vistos na

seqüência didática, como a questão da família, outros países, professores racistas e os negros dentro das universidades. Isto é evidenciado nas justificativas em dizer que as pessoas não nascem racistas, mas se tornam por influência.

O segundo momento do debate sucedeu com as perguntas elaboradas por cada equipe, uma para a outra. Nos quadros a seguir, estão expostas as perguntas e os argumentos como resposta.

QUADRO 06- PERGUNTAS RESPONDIDAS PELA EQUIPE 01

Perguntas	Argumentos
Qual a melhor forma de lidar e combater a discriminação racial no Brasil?	“Primeiramente, assim, para combater deveria ter mais leis que defendam eles . Os negros tem que ter o mesmo direito dos brancos (coisa que não tem hoje em dia) igualdade social (em pleno século 21 as pessoas continuam fazendo isso). Sobre lidar, as pessoas xingam eles, por exemplos, eles não tem reação para isso , e assim, o meu ponto de vista, eles não sabem uma forma de lidar com isso.”
Se vocês fossem negros, o que faria se fossem discriminados? Partiria para uma agressão?	“ Eu ia guardar isso pra mim, porque seria tempo perdido se eu fosse na delegacia, denunciar, porque não teria punição . Não, porque se eu fosse fazer a mesma coisa que a pessoa fez comigo, eu ia perder minha razão.”
Se você tivesse contato com uma pessoa racista o que você diria a ela?	“Perguntaria a ela o porquê dela ter esse racismo. Por que é uma coisa tão sem lógica desrespeitar uma pessoa por sua cor, tipo falaria basta! Já deu isso de discriminar o outro. Explicaria que eles não merecem ser desrespeitado por conta disso ou de qualquer outra coisa.”

Fonte: O autor (2018)

Neste segundo momento, houve a participação do público. Abordaram questões como solução para o racismo, leis, a justiça em casos como esses, oportunidades, igualdade social. E todos esses fatores resultaram no debate com muitos pontos positivos, com humanização diante de questionamento social, com posicionamentos críticos.

A equipe 01 engaja um fato importante, a justiça perante os atos racistas, que muitas vezes não há punição, exemplo, a reportagem do racismo em que o rapaz (Leonne) foi vítima do racismo por carta “Além de expor o caso na internet, Leonne afirma que resolveu tomar uma medida legal e foi a uma delegacia nesta terça-feira registrar o caso como injúria racial. O policial que o atendeu, segundo o rapaz, durante quase quatro horas tentou desestimulá-lo a registrar o ocorrido, dizendo que não daria em nada. Ao contar o que havia acontecido ao policial, ele teria recebido como resposta: ‘Mas você é negro?’ As dificuldades, conta o estudante, não teriam parado por aí. Ele ouviu ainda que os policiais têm crimes mais graves para resolver.” (O Globo, 2018). Com isso comprova que em muitos casos de racismo há negligência da polícia. Na segunda resposta, o discente faz uso da linguagem informal para expressar como conversaria com uma pessoa que é racista, e é notório falar que pela expressão utilizada “Basta! Já deu isso de discriminar o outro.” Mostrando a sua revolta por

peças que cultivam esse tipo de preconceito e que elas teriam a iniciativa de começar um diálogo com o praticante do racismo e não tomariam uma decisão contrária, como não fazer nada.

QUADRO 07- PERGUNTAS RESPONDIDAS PELA EQUIPE 02

Perguntas	Argumentos
O que vocês acham que está em falta hoje em dia além do respeito em relação com as pessoas negras?	“Educação. Porque a maioria dos negros não tem oportunidades, como a gente tem.”
Na opinião de vocês qual deveria ser a punição para as pessoas que desrespeitam os negros?	“Ser preso em primeiro lugar, terem aula dentro da cadeia para eles aprenderem que racismo é uma coisa desnecessária , pois qual é a diferença de uma pessoa branca para uma pessoa negra? Não, tem. Mas também nós não somos iguais , cada um tem sua diferença.”
O que fariam para combater o racismo? (essa pergunta foi feita no primeiro momento, mas a equipe 01 respondeu).	“não sei para combater, mas conversaria com a pessoa que sofreu o racismo e daria apoio a ela”.

Fonte: O autor (2018)

A equipe 02, na primeira resposta, aborda que além do respeito um outro fator importante acerca do racismo é as oportunidades dos negros a educação, uma vez que na sequência didática eles tiveram contato com informações a respeito dos negros na universidade. Ambas as questões família e oportunidades dos negros foram pautas na sequência. Percebemos que a mesma ajuda no desempenho do trabalho com o gênero. A questão de combater o racismo é complexa, visto que combater qualquer forma de preconceito é antiga. Contudo, as estudantes encontram uma solução não para o racismo, mas para a vítima, manifestando o lado humano em dar apoio e mostrar solidariedade.

Comparando a produção inicial que predominava o nervosismo mostrado através de atitudes corporais, falando rápido ou com muitas pausas, dificuldades em se expressar, pouco uso dos marcadores convencionais, hesitações, insegurança e, principalmente, argumentos superficiais sem aprofundamento, no debate final, percebemos a quebra de algumas dessas questões como nervosismos, as pausas, a construção de argumentos retratando diferentes aspectos do tema com maior aprofundamento, como mostrado nos quadros 6 e 7.

No final, os avaliadores apresentaram sua avaliação acerca de todo o debate, incluindo os debatedores, as regras, os argumentos utilizados, o comportamento do público, exemplos expostos pelos debatedores.

Um aluno observou que a debatedora usou gíria, ela desrespeitou uma das regras, não usar a linguagem informal, outro observou que todos respeitaram a vez de cada um falar, outro observou e escreveu expressões usadas inadequadamente, ao todo foram 7 avaliadores e cada um ao final do debate fez sua objeção positiva ou negativamente.

O efeito desta sequência expressa o quanto é necessário e importante o trabalho com gêneros orais e isto se evidencia por duas vertentes. A primeira que o trabalho com gêneros orais é eficaz na formação do aluno, uma vez que a argumentação “(...) é intrínseca à linguagem e esta é intrínseca ao ser humano, o que significa que as pessoas são, por natureza, dotadas de argumentatividade”.

(OLIVEIRA, 2016, p. 41). É de caráter escolar desenvolver o domínio desta competência ao aluno. E a segunda é o trabalho com temas do convívio do aluno, Marcuschi (2008) aborda como observações feitas a partir da sequência didática o uso de gênero para trabalhar aspectos da vida diária do aluno, considerando as características de cada gênero e sua necessidade, para que assim haja espaço para expressar sua opinião, se posicionar criticamente e saber debater com argumentos convenientes.

6 CONCLUSÃO

O nosso objetivo com este estudo foi analisar se o gênero debate regrado favorece o desenvolvimento das estratégias argumentativas orais. Dessa forma, percebemos que o gênero, usado como ferramenta para o ensino da argumentação é capaz de possibilitar momentos de encadeamento de atividades diversificadas, que proporcionem aos alunos apropriação das características do gênero e o utilize como instrumento para agir discursivamente (MARCUSCHI, 2008, p. 212).

Como é esperado pelos PCN que os alunos “monitorem seu desempenho oral, levando em conta a intenção comunicativa e a reação dos interlocutores e reformulando o planejamento prévio, quando necessário” (BRASIL, 1998, p. 51) cabe à escola contribuir para esse processo de desenvolvimento da competência argumentativa, posto que os alunos estão expostos a diferentes situações comunicativas através das quais buscam usar o discurso a seu favor.

A partir desta pesquisa, foi observada uma ausência de trabalho com produção de textos orais nessa modalidade, considerando os aspectos extralinguísticos, paralinguísticos, cinésicos e os linguísticos. Por meio da sequência didática, aspectos como, por exemplo, falar rápido, hesitações, nervosismo e argumentos mais completos foram trabalhados e obtivemos resultados significativos.

É importante evidenciar o quão benéfico é trabalhar temas sociais com os alunos; é preciso espaço para essas produções que ajudam não só no processo do aprendizado da competência argumentativa, mas também auxiliam na humanização do aluno, sua opinião acerca do que acontece a sua volta, seu posicionamento político, religioso etc. E tudo isso é indispensável na sua formação. Compete à escola instruir cidadãos críticos e reflexivos perante a qualquer sociedade que ele atuar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular Educação É A Base/ Secretaria de Educação. Brasília: MEC/SEF, 2017, 459 p. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>> acesso em 19/04/2018.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998, 106 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>> acesso em: 05/12/2017.

FIGUEIREDO, Laura; BALTHASAR, Marisa; GOULART, Shirley. **Singular & Plural: leitura, produção e estudos de linguagem**. 2. Ed. São Paulo: Moderna, 2015.

LIMA, Francisca Maura; LEAL, Telma Ferraz. A argumentação na escola: Uma discussão sobre o ensino e a aprendizagem. *In*: LIMA, Ana; PESSOA, Ana Cláudia. Et al. **Questões de linguagem: pesquisa e ensino em produção de textos e análise linguística**. Recife, PE: Ed. Universidade da UFPE, 2014.

MARCUSHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MENDONÇA, Marta. Debate regrado – A produção oral no centro do debate. *In*: ARAÚJO, Djarjo. Dias. Et al. **Diversidade textual: propostas para a sala de aula**. Recife, MEC/CEEL, 2008.

OLIVEIRA, Patrícia Tavares Cruz. **Debate regrado no livro didático da EJA: análise da percepção docente sobre as estratégias de ensino do gênero oral**. Nazaré da Mata: o autor, 2016.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. Ed. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

SEXUALIZAÇÃO PRECOCE: erotização infantil e corroboram para um despertar precoce

Ana Lúcia Fernandes²⁰

Veridiana Xavier Dantas²¹

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo ressaltar o papel do psicopedagogo, no sentido de orientar o educador em sala de aula a discutir sobre o que deve ou não abordar dentro da educação sexual infantil. O interesse em estudar sobre esse tema nasceu das experiências vividas, compartilhadas nas escolas, na família, surgiram muitas inquietações que instigaram a buscar para tentar compreender como trabalhar a sexualização infantil com crianças tão pequenas. Por meio do levantamento bibliográfico buscou mostrar a relevância do trabalho desse educador em prol da melhoria do processo ensino/aprendizagem, quebra de tabus e orientação de situações existentes e ainda não abordadas de maneira pedagógica nas escolas. Como resultado foi identificado a importância de considerar a curiosidade natural da infância e com o apoio da psicopedagogia ter um grande suporte aos educadores, estendendo o processo educativo aos pais e a comunidade, por meio de palestras e atendimentos individualizados, por exemplo. Portanto, é de extrema importância a relevância da psicopedagogia na orientação sexual no ambiente escolar, abrindo novos horizontes e perspectivas do aprendizado de forma responsável e consciente para as crianças.

1 INTRODUÇÃO

Essa pesquisa vem do interesse de discutir sobre o que devemos ou não abordar dentro da educação sexual infantil. Nas experiências vividas, compartilhadas nas escolas, na família, surgiram muitas inquietações que instigaram a buscar para tentar compreender como trabalhar a sexualização infantil com crianças tão pequenas. A partir daí o curso de Especialização em Psicopedagogia despertou o interesse nesse campo de pesquisa. Especialmente porque muito se fala dos transtornos de aprendizagem, mas sabemos que o psicopedagogo não irá tratar apenas com situações relacionadas a transtornos, síndromes... pois há também questões comportamentais onde serão necessárias

²⁰ Dra. Veridiana Xavier Dantas. Mestrado e Doutorado em Educação, Pedagogia, Psicopedagogia, Neuropsicopedagogia e Socióloga.

²¹ Mestrado e Doutorado em Educação, Pedagogia, Psicopedagogia, Neuropsicopedagogia e Socióloga

intervenções, direcionamentos, atendimento terapêutico e articulação entre: criança x psicopedagogo x psicólogo x família x escola.

Estamos num mundo conectado, em um real time, tudo no tempo e hora exatos. TV com seus streamings, canais de vídeos, séries, filmes, celulares, esses com acesso a redes sociais, canais de bate papo, câmeras, áudios.... Surge nesse contexto uma velha pergunta: quem é responsável pelo quê? Essa erotização precoce nas crianças acontece pelo acesso fácil a esses meios de comunicação? Ou esses meios de comunicação nos aproximou em ver mais de perto o que se fazia e faz nesse despertar tão prematuro que é a “sexualização infantil”?

O fato é que quando lecionei na educação infantil, observei que entre as crianças de 3 a 5 anos, surgia, naturalmente, a curiosidade pelo corpo do coleguinha, o interesse no corpo do outro que era diferente, mesmo meninos com meninos, meninos com meninas, meninas com meninas. Tudo chamava atenção, tamanho, cor, semelhança, tudo era motivo para descoberta, comparação, perguntas, dentro daquelas descobertas.

No entanto, talvez por tudo se dar de forma natural, sem uma repreensão, malícia, crítica, por não haver erotização, alguns perguntava por que era diferente, as vezes a outra criança mesmo respondia: “porque ela é menina e vc é menino”, ou o contrário... Mas havia os casos de crianças, que mesmo não tendo esse contado da nudez na escola, as vezes em início de ano letivo trazia uma carga de informações equivocadas e mal direcionadas.

Ao conversar com as famílias, a responsabilidade era transferida para televisão, babá ou para o argumento que: em casa não se fala, não se vê, não sei de onde veio. Aprendeu aqui na escola.

Surge então a pergunta: é errado falarmos de sexualidade na escola durante a infância?

Esse trabalho tem como proposta trazer uma reflexão sobre sexualização na infância, educação sexual na escola e família. O erotismo precoce e os impactos da abordagem dessa problemática que quando não didática na formação, afetam diretamente o comportamento, o psicológico e emocional da criança que, ainda sem compreender, se depara e convive com situações em que o sexo, algumas vezes, não está relacionado a afetividade, ou uma prática natural e consensual.

A questão norteadora deste trabalho é qual o papel do psicopedagogo enquanto mediador no processo didático de construção de uma intervenção na aprendizagem no campo da sexualidade didática pedagógica de crianças na faixa etária de três a cinco anos?

Tendo como objetivos, identificar o papel do psicopedagogo no processo de intervenção na aprendizagem no campo da sexualidade precoce, tendo como objetivos subjacentes, apresentar a importância do profissional psicopedagogo, ressaltando o seu papel, desafios na abordagem didática de uma orientação da temática da “Sexualização precoce na infância” em instituição de ensino na infância. Como percurso metodológico foi utilizado o recurso da pesquisa bibliográfica.

2 A PSICOPEDAGOGIA INSTITUCIONAL EDUCACIONAL

Entendesse como psicopedagogia institucional educacional a adoção de recursos e estratégias, no sentido de prevenir problemas relacionados ao processo de aprendizagem, ou seja, a relação do sujeito com a aprendizagem. Para a sua correta aplicação o psicopedagogo, que é o profissional, habilitado para desempenhar esse papel, pode utilizar recursos e ferramentas para medir e tornar o processo de aprendizagem mais estimulante para o aprendiz.

Para isso é de extrema importância, o reconhecimento da importância do papel do psicopedagogo na instituição, segundo Calberg (2000) apesar de todos os limites concretos, que torna-se possível uma mudança de práticas, com o objetivo de dar ao aluno a competência e a autonomia na aquisição de conhecimentos e aprendizado como um instrumento útil em sua vida, que vai além da escola. Nesse sentido, é possível observar que o psicopedagogo pode indicar melhorias para a escola e poderá ainda exercer um importante papel que pode ser desde o diagnóstico à minimização ou solução dos problemas.

No ambiente escolar, algumas vezes, possui um contexto que favorece o comportamento do aprendiz a reações agressivas levando-o a brigas com colegas, problemas de relacionamento, com familiares, hiperatividade entre outras reações, tornando a aprendizagem deficiente, refletindo inclusive na fase adulta do indivíduo, seja nas relações sociais, seja no ambiente de trabalho.

Nesse aspecto a contribuição estratégica do psicopedagogo na construção do planejamento de ensino pode colaborar muito, pois o mesmo traz um olhar didático-afetivo-operacional podendo realizar atendimentos pedagógicos individuais, permitindo que os educadores tenham um olhar mais apurado sobre alunos com dificuldades de aprendizado. É importante que as instituições de ensino, pais e professores se atentem para a importância da psicopedagogia institucional sempre respeitando os princípios éticos e culturais do local.

Santos (2010), define o psicopedagogo institucional como o profissional que possui uma visão ampla da instituição, capaz de realizar o diagnóstico psicopedagógico institucional, instrumento fundamental para tomada de decisões, bem como no gerenciamento de crise, colaborando para a concretização dos objetivos educacionais da instituição. Destacando elementos que o psicopedagogo deve adotar na sua atuação institucional sendo:

- a) Estar em sintonia com o processo de aprender do estudante e a proposta metodológica da instituição de ensino;
- b) Intervir para a solução dos problemas de aprendizagem e de ensino;
- c) Realizar diagnóstico e intervir psicopedagogicamente, utilizando teorias, métodos, instrumentos e técnicas próprias da Psicopedagogia;
- d) Desenvolver pesquisas e estudos científicos relacionados ao processo de aprendizagem das diferentes faixas etárias do corpo discente;
- e) Assessorar psicopedagogicamente todos os trabalhos realizados no

espaço da instituição escolar;

f) Orientar, coordenar e supervisionar as questões de ensino e de aprendizagem decorrentes da estrutura curricular da instituição educacional;

g) Monitorar e intervir na relação professor-aluno nos aspectos subjetivos;

h) Orientar nas questões vocacionais do estudante;

i) Assessorar e orientar a aplicação do Projeto Político Pedagógico bem como a implementação de novos projetos e/ou propostas metodológicas de ensino;

j) Promover encontros socializadores entre equipes docente, discente, pedagógica, administrativo, de apoio, etc.;

k) Viabilizar na equipe docente, contextos de reflexões sobre o processo metodológico de ensino;

l) Mediar no processo de construção cognitiva do estudante;

m) Sondar as dificuldades do processo de aprendizagem do estudante e intervir para a superação;

n) Mediar na construção do conhecimento do aluno para que forme a consciência analítico-crítico.

Outro ponto de vista que merece ser ressaltado é a do psicopedagogo institucional como um mediador entre o sujeito e sua história, agindo como interventor nos fatores que causaram a dificuldade de aprendizado dos aprendentes. (PORTO, 2006).

O Psicopedagogo, para uma completude de seu trabalho busca respostas em avaliações, questionários (nunca em diagnósticos, levando em consideração que esse profissional não emite esse tipo de documento, ficando esse “diagnóstico” somente a cargo de um profissional da saúde), sempre numa ação conjunta feita com a equipe escolar, onde realiza trabalhos com os aprendentes, construindo seus relatórios (nunca “laudos”, documento também de domínio de profissional da área de saúde), atividades, propostas de acordo com as anamneses aplicadas para cada situação analisada pelo mesmo.

Ferreira (2018), ressalta que a psicopedagogia tem o propósito de investigar e compreender os elementos que envolvem o processo da aprendizagem, levando em consideração a relação do aprendente com o meio que o cerca, suas interações sociais, culturais e familiares. O autor destaca ainda, o papel multidisciplinar da atuação do psicopedagogo envolvendo áreas, tais como, a psicologia, pedagogia e medicina, tudo voltado para o desenvolvimento do processo de aprendizagem, buscando não só o melhorar o rendimento escolar, mas estimular o interesse pelo aprendizado contínuo.

Embora aqui abordemos o profissional da psicopedagogia na instituição escolar, é bom lembrar que o mesmo não se restringe somente a esse espaço, podendo também desenvolver suas

habilidades juntamente com a família, esta que é a mola mestre que faz o processo de desenvolvimento ser construído ou desacelerado.

Cortes (2012), destaca as tarefas pertinentes do fazer do psicopedagogo na atuação institucional, sendo elas:

- a) Administrar ansiedades e conflitos;
- b) Trabalhar com grupos identificando sintomas de dificuldades no processo de ensino-aprendizagem;
- c) Organizar projetos de prevenção;
- d) Clarear papéis e tarefas nos grupos, ocupar um papel no grupo;
- e) Criar estratégias para o exercício de autonomia (aqui entendido segundo a teoria de Piaget: cooperação e respeito mútuo);
- f) Fazer a mediação entre os subgrupos envolvidos na relação ensino aprendizagem (pais, professores, alunos, funcionários);
- g) Transformar queixas em pensamentos;
- h) Criar espaços de escuta; levantar hipóteses; observar; entrevistar e fazer devolutivas;
- i) Utilizar-se de metodologia clínica, olhar clínico; estabelecer vínculo psicopedagógico;
- j) Não fazer avaliação psicopedagógica clínica individual dentro da instituição escolar [...];
- k) Fazer acompanhamentos e orientações;
- l) Compor a equipe técnica pedagógica da instituição.

3 REFLEXÕES HISTÓRICAS SOBRE A SEXUALIDADE INFANTIL

A sexualidade é algo inerente e orgânico ao humano. Nesse contexto não pode ser excluída, oprimida ou negligenciada no espaço institucional escolar, lugar esse de compromisso contundente com a formação do indivíduo, com sua concepção de mundo, comportamento e valores. De acordo com a autora Pereira (2008) a sexualidade era muito natural na antiguidade, existiam, desenhos feitos por humanos expressando a sexualidade, esses registros são datados a mais de 22 mil anos e apontam semelhanças dos atos sexuais do ser humano com os comportamentos dos animais.

Com a extinção dos povos nômades, surgiram novas formas de organização social com o intuito de formar grupos nucleares (gênese da estrutura familiar) com o objetivo de garantir e preservar a sua subsistência. Assim como Pereira (2008) nos diz que:

No entanto, o conceito de família passa, constantemente, por transformações históricas e culturais. Essas mudanças relacionam-se direta ou indiretamente com o conceito de sexualidade. (PEREIRA, 2008, p.05)

Nunes e Silva (2006) afirmam que nos séculos XVI e início do século XVII a criança europeia vivenciava a sua liberdade de expressão no tocante a sua sexualidade, uma vez que era tratada pelos

adultos de forma gratificante e afirmativa. Nesse tempo era muito comum os pais mostrarem os órgãos genitais dos seus filhos a sua parentela, aos visitantes que recebiam na sua casa e até mesmo os seus vizinhos. Na família medieval até os sete anos crianças viviam livres de regras morais e compromissos sociais. Em meados dos séculos XVII os adultos não escondiam suas ações diante das crianças, tudo era permitido na frente delas inclusive a prática sexual, palavras grosseiras e brigas. No que tange as brincadeiras da época era permitido o toque corporal e nos órgãos genitais das crianças.

Ariès (1981) diz que a noção moderna de infância tem sua origem nos séculos XVI e XVII, Uma das principais contribuições desse autor foi mostrar que a ideia acerca do conceito de infância foi desenvolvida social e historicamente, uma vez que as crianças nem sempre foram consideradas como pessoas com particularidades e necessidades próprias.

No decorrer do tempo a mudança foi significativa. A criança, que antes era considerada um adulto em miniatura, agora é enxergada como um indivíduo que precisa ser protegido e preparado para se tornar um adulto. Por meio de uma progressão, a infância passa a ter considerada uma sucessão de fases intelectuais e emocionais. Assim, a infância passou a designar a primeira idade de vida, na qual há necessidade de proteção. A chegada da escola confirma a fala do autor, pois o conceito de infância que conhecemos hoje está em volta da fragilidade, inocência e da necessidade de educar e moralizar as crianças. Nesse aspecto, a instituição escolar torna-se a mediadora dessa moralização, preparando as crianças para o mundo adulto e sua socialização.

Falar de sexualidade é sempre delicado por se tratar de um tema que algumas vezes constrange muito, e mesmo os pais que procuram se informar e conhecer sobre ao assunto acabam surpreendidos com as colocações de seus filhos, ficando sem saber como conduzir, agir, orientar, o que permitir e o que proibir; frente às dificuldades. Há os que ignoram propositalmente o tema ou condenam de maneira tão veementemente que deturpa a temática, outros fingem ignorar a sexualidade de seus filhos.

Por esse motivo, é importante que as escolas orientem seus aprendentes desde cedo, com uma disciplina direcionada para isso e com profissionais especializados quanto aos preconceitos e tabus existentes em nossa sociedade, que frequentemente criam danos, algumas vezes irreversíveis, a nossas crianças no decorrer de seu desenvolvimento.

A finalidade desse estudo é colaborar para que esses aprendentes possam, desde cedo, desenvolver e exercer sua sexualidade sem traumas, com prazer, naturalidade e responsabilidade. Essa ação está associada a da cidadania, na medida em que se propõe a trabalhar o respeito por si e pelo outro e busca garantir direitos básicos a todos, como à informação e ao conhecimento, que são fundamentais para a formação de cidadãos responsáveis e conscientes de suas capacidades; para que eles possam compreender a busca de prazer como dimensão saudável da sexualidade humana e possam conhecer o próprio corpo, valorizar e cuidar de sua saúde como uma condição necessária; para que cresçam reconhecendo como determinações culturais as características socialmente

atribuídas ao masculino e ao feminino, posicionando-se contra a discriminação associadas a elas; para que possam também de forma consciente diferenciar e expressar seus sentimentos e desejos, respeitando os sentimentos e desejos dos outros e possam entender que o consentimento mútuo é necessário para usufruir com prazer uma relação a dois.

4 CARACTERIZAR DIRETRIZES PARA PROPOR UMA INTERVENÇÃO

A abordagem sobre sexualidade de maneira didático-pedagógica na instituição de ensino se configura como uma fonte de cuidado e proteção à criança, na medida em que a trata como sujeito de direitos, começando pelo direito à informação. Assim, a educação para a sexualidade pretende alcançar os seguintes objetivos: respeitar e orientar as crianças sobre as expressões da sexualidade que surgem na infância; sanar as suas curiosidades sobre o tema; refletir sobre as questões de gênero, bem como educar para o respeito à diversidade; promover a autonomia e o empoderamento sobre o próprio corpo; prevenir a violência sexual infantil.

Na direção de tais objetivos, alguns psicopedagogos relatam como importante o diálogo sobre a sexualidade já na infância, sendo as visões priorizadas como: a informação sobre o corpo e as suas funções, as diferenças entre os sexos, a autoestima, etc. Dessa forma, compreende-se como importante a atenção desses psicopedagogos sobre a sexualidade na infância e, principalmente, sobre o papel da escola diante das expressões da sexualidade infantil e da reflexão sobre o tema, embora elas não tenham relacionado a educação para a sexualidade à prevenção da violência sexual infantil.

Tanzawa et al. (2010); Souza (2000), destacam o papel de mediador nas atividades desenvolvidas na escola aponte entre o conteúdo e o aprendizado, principalmente daqueles alunos que apresentam algum tipo de dificuldade nesse sentido, sendo ressaltado algumas possíveis intervenções psicopedagógicas, sendo alguns deles:

- 1) Recuperação e revisão dos conteúdos escolares que estão deficitários;
- 2) Orientação e organização dos estudos;
- 3) Utilização de brincadeiras, jogos de regras, dramatizações;
- 4) Encaminhamento pela escola ao profissional que irá atender clinicamente;
- 5) Busca de instrumentos que possam auxiliar o processo de aprendizagem e desenvolvimento,

no que se refere à inteligência e afetividade.

Outras maneiras de intervenção segundo Bossa (1994), é a partir da aplicação de testes de avaliação como por exemplo:

- a) Provas de Inteligência (Wisc);
- b) Testes Projetivos;
- c) Avaliação perceptomotora (Teste Bender);
- d) Teste de Apercepção Infantil (CAT.);

- e) Teste de Apercepção Temática (TAT.);
- f) Provas de nível de pensamento (Piaget);
- g) Avaliação do nível pedagógico (nível de escolaridade);
- h) Desenho da família;
- i) Desenho da figura Humana; H.T.P - Casa, Arvore e Pessoa (House, Tree, Person);
- j) Testes psicomotores: Lateralidade;
- k) Estruturas rítmicas, entre outros.

O psicopedagogo, ao identificar a causa, dará início ao trabalho de orientação sexual, e contará com seu conhecimento que lhe possibilitará recursos para que intervenha na situação de maneira a conduzi-la. Nesse caso, se faz necessário que o psicopedagogo apresente as seguintes características: disponibilidade em lidar com o assunto, o compromisso de estar atualizado com as informações referentes à sexualidade e os recursos a serem usados pelos alunos.

Em se tratando de um tema sensível, o psicopedagogo deve sempre, assim como nas demais situações, manter total ética. Garantindo a seus aprendentes, familiares, professores, etc... o sigilo. Conduzindo esse processo com bom senso, dinamismo, mantendo um bom relacionamento entre todos, instituindo um ambiente de tranquilidade para abordar temas voltados a sexualidade. Essas condições são favoráveis a abordagem de uma orientação sexual. O orientador sexual por sua vez, deverá ter uma formação específica e distinta, de maior duração, envolvendo aspectos desde conhecimentos teóricos a serem compartilhados, até compreender atitudes positivas e sadias em relação à sexualidade, sua própria e de outrem, e da capacidade de tratar com naturalidade as questões que serão abordadas. E o critério de seleção indispensável é que o 'aprendente' esteja interessado na temática e se sinta à vontade para falar de sexo (RIBEIRO, 1990, p.33).

5 CONSIDRAÇÕES FINAIS

Este artigo buscou, destacar o papel do psicopedagogo dentro do contexto escolar, ressaltando esse profissional como agente transformador, capaz de despertar aspectos positivos e necessários no processo de aprendizagem, como por exemplo, refletir o que é estudado, questionar em busca de respostas e soluções para os problemas, melhorando com isso sua postura do aprendente com o aprendido.

A atuação psicopedagógica é ampla, deve ser realizada de forma em conjunto com todos que influenciam o aprendente, família, escola, comunidade e etc, observando possíveis lacunas e dificuldades no processo de aprendizagem do aluno, identificando e apontando possíveis caminhos por meio de diagnósticos que o profissional está apto a realizar.

No que tange a abordagem do tema sexualidade, que até hoje por muitas pessoas, ainda é considerado tabu, o apoio do psicopedagogo pode ser fundamental, auxiliando o educando a abordar o tema de com a importância e respeito que se é necessário ajudando as crianças a chegarem na fase adulta com uma postura condizente para um desenvolvimento de uma vida saudável e sem traumas.

Nesse contexto encontramos escolas e educadores fugindo do tema, trabalhando de forma equivocada ou superficialmente sobre o assunto. Quando se deparando com situações veladas, se perdem e recorrem ao psicopedagogo ou psicólogo, pois como visto aqui, quando não bem abordado e desenvolvido esse conhecimento, o aprendente pode apresentar características agressivas ou apáticas, que impactam em seu comportamento e aprendizagem.

Nesse estudo ressalta também a importância de considerar a curiosidade natural da infância e com o apoio da psicopedagogia ter um grande suporte aos educadores, estendendo o processo educativo aos pais e a comunidade, por meio de palestras e atendimentos individualizados, por exemplo. Portanto, é de extrema importância a relevância da psicopedagogia na orientação sexual no ambiente escolar, abrindo novos horizontes e perspectivas do aprendizado de forma responsável e consciente para as crianças.

REFERÊNCIAS

ARËES, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

BOSSA, Nádia Ap. **A Psicopedagogia no Brasil: Contribuições a Partir da Prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

CALBERG, Simone. **Psicopedagogia Institucional: uma práxis em construção**. Revista Psicopedagógica, disponível em: <http://co.unicaen.com.br:89/periodicos/index.php/UNICA/article/view/134> . Acesso em 13 jul 2022.

CÔRTEZ, Ana Rita Ferreira Braga. **O estado do conhecimento acerca da psicopedagogia escolar no Brasil**. Disponível em: <https://docplayer.com.br/9258443-O-estado-do-conhecimento-acerca-da-psicopedagogia-escolar-no-brasil.html> . Acesso em 23 jul 2022.

FERREIRA, Lúcia Gracia. Duas visões psicopedagógica sobre o fracasso escolar. **Revista de Psicopedagogia**. São Paulo: ABPp, 2008, n. 77, p. 139- 145.

NUNES, C; SILVA, E. **A educação sexual da criança: subsídios teóricos e propostas práticas para uma abordagem da sexualidade para além da transversalidade**. – 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

PEREIRA, Verônica Aparecida. In: Morgana de Fátima Agostini Martins (org.) **Sexualidade infantil e orientação sexual na Escola**. In: **Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental / Vera Lúcia Messias Fialho Capellini(org.)**. – Bauru: MEC/FC/SEE, 2008.

PORTO, Olívia. **Psicopedagogia institucional: teoria, prática e assessoramento psicopedagógico**. Editora Wak,2006.

RIBEIRO, P. R. M. **Educação sexual além da informação**. São Paulo: EPU, 1990

SANTOS, Marinalva Batista dos. Quem é o psicopedagogo institucional numa instituição de nível superior?

SOUZA, M. T. C.C. Intervenção psicopedagógica: como e o que planejar? In: SISTO, F.F. **Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar**. Vozes, 2000, p.113-125.

TANZAWA, Elaine Cristina Liveiro et al. Psicopedagogia institucional: passos para a atuação do assessor psicopedagógico. **Revista Inesul**, 2010. Disponível em: https://www.inesul.edu.br/revista/arquivos/arq-idvol_13_1307132500.pdf> Acesso em: 21 ago. 2019.

VALLADARES, Kátia. **Sexualidade**: professor que cagala nem sempre consente. Rio de Janeiro: Quartet, 2005.

A MÚSICA COMO UM RECURSO DIDÁTICO PRIVILEGIADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ryséle Marcelino Lins

Joeliton Francisco Sousa de Paulo

Maria de Fátima Ferreira Bandeira

1 INTRODUÇÃO

Por seu poder criador e libertador, a música torna-se um poderoso recurso educativo a ser utilizado na educação infantil. A música representa uma importante fonte de estímulos, equilíbrio e felicidade para a criança. A criança que é estimulada aprende mais, assim na educação infantil os fatos musicais devem induzir ações, comportamentos motores e gestuais.

O trabalho com a música dentro do contexto escolar é muito limitado. Se o objetivo da educação atual é fazer da música um recurso privilegiado, é necessário criar subsídios para que a linguagem musical faça parte da vida escolar dos alunos a partir da educação infantil.

Para que o ensino da música chegue a ser um instrumento didático e contribua para o desenvolvimento integral do aluno é importante que toda a atenção seja voltada para tal, pois é nessa etapa que a criança estabelece uma relação entre o conhecimento sensorial e o concretamente construído, desenvolvendo seus aspectos cognitivos e afetivos, além de contribuir para a formação da sua personalidade.

Segundo Vigotsky (1998), a memória natural está muito próxima da percepção e surge como consequência da influência direta dos estímulos externos sobre os seres humanos.

A linguagem age decisivamente na estrutura do pensamento e é ferramenta básica para a construção do conhecimento. A compreensão das palavras e as mudanças na forma de utilização ao longo do desenvolvimento da criança são produzidas nas suas interações verbais como os alunos e as crianças mais velhas. É dessa interação que elas vão adquirindo novas palavras e ampliando a capacidade de significação que já conhecem. Ao relacionar a música a esses níveis de desenvolvimento podemos notar que ela é uma mediadora nessa fase, já que a música atua no processo de socialização da criança com o mundo exterior. Além disso, a música é uma influência externa que por sua potencialidade de emocionar e sensibilizar o ser humano causa motivações internas contribuindo para o desenvolvimento da criança.

O desenvolvimento humano ocorre a partir do contato com outras pessoas e com o meio em que vive. A escola, nesse sentido, pode ser um espaço privilegiado para que tal interação aconteça. Por ser o centro de educação infantil um espaço educativo e social, é fundamental que haja um espaço

adequado e planejado para o desenvolvimento de atividades diversas, que promova e favoreçam o desenvolvimento de crianças, que ali são educadas e cuidadas em período integral.

A sala de aula da educação infantil deve ser um espaço visualmente limpo, claro, permitindo que as crianças se sintam à vontade para desenvolver suas capacidades de criar e imaginar, bem como interagir e serem capazes de exercer uma série de atividades.

A ideia central na forma de organizar o espaço para a realização de atividades e que as mesmas sejam planejadas de acordo com a faixa etária das crianças, envolvendo atividades lúdicas, que levem em conta a diversas formas de linguagem: música, faz-de-conta, teatro, imaginação, dança, desenhos, literatura, etc. Ao organizar o espaço, o educador deve levar em consideração todas as dimensões humanas potencializadoras na criança: o imaginário, o artístico, o lúdico, o afetivo e o cognitivo.

Este espaço não pode ser visto como um mero lugar da sala de aula. O espaço interno como o externo da educação infantil, deve permitir o fortalecimento da independência da criança, favorecendo o autoconhecimento e desenvolvimento de habilidades afetivas, cognitivas e social.



[...] Rotinas rígidas e flexíveis desconsideram as crianças, que precisa se adaptar a uma nova realidade, ou seja, longe do convívio com seus familiares, de sua casa, de seus brinquedos. Como deve ser a criança precisa sentir-se bem na escola de educação infantil, pois, como já foi dito, lá é o local onde permanece o dia todo, com um adulto, que no primeiro momento é um estranho para ela. Se não houver mudanças na rotina, a mesma também desconsidera o adulto, tornando seu trabalho monótono, repetitivo e pouco participativo (BRASIL, 1998, p. 73).

O RECNEI relata que no ato de brincar, as crianças são favorecidas nos diversos aspectos: afetivo, cognitivos e sociais. Dessa forma, ao brincar as crianças recriam e repensam os acontecimentos que lhes deram origem, sabendo que estão brincando. Para brincar é preciso apropriar-se de elementos da realidade imediata, e para tal, o educador deve organizar o tempo/espaço, que possibilite esse ato, bem como, uma rotina que oriente suas ações e as das crianças.

Mediante a tudo isso, quero aqui ressaltar o artigo 20 da LDB, que dispõe que a finalidade da educação infantil é [...] O desenvolvimento integral da criança de até 6 anos de idade em seus aspectos físicos, psicológico, intelectual, e social, complementando a ação da família e da comunidade.

2 A MÚSICA E A DANÇA

No indivíduo, a dança e a música estimulam áreas do cérebro que aguçam a percepção, desenvolvendo a sensibilidade, o raciocínio, a concentração, memória e coordenação motora. Também ajudam na expressão das emoções, facilitam as relações sociais, o enriquecimento cultural, e auxiliam na construção da cidadania.

No que se refere à dança, quando inserida no âmbito da educação infantil, propicia o autoconhecimento, estimulando a corporeidade da escola, além de proporcionar aos educandos relacionamentos estéticos com as outras pessoas e com o mundo, incentivando a expressividade dos indivíduos por meio de comunicação não verbal e diálogos corporais (BARRETO, 2005).

Barreto (2005) identifica dentre os sentimentos estimulados pela dança a expressão artística, a expressão humana, possibilitando também a expressão dos sentimentos, além de representar uma forma de conhecimento, comunicação e sensibilização na educação, promovendo o desenvolvimento da criatividade e a liberação da imaginação na criança.

A dança pode ser expressa por meio de atividades lúdicas, tais como: “jogos, brincadeiras, mímicas, interpretações de músicas”, ou atividades técnicas, como: “exercícios técnico de dança, improvisação, atividades de conscientização corporal” (BARRETO, 2005, p. 70). Outras formas são as atividades inspiradas no cotidiano, como a exploração de danças e movimentos cotidianos e temas geradores da cultura brasileira.

Marques (2005, p. 30) considera que “[...] A escola, inicialmente estaria mais engajada com as crianças criadas com finalidades e intenções artísticas, já que os outros tipos de danças estão disponíveis e mais acessíveis aos alunos no meio em que vivem [...]”. Contudo, Marques (2005, p. 33) considera que o professor engajado aos contextos dos alunos se torna um proponente e um articulador, entre estes contextos e o conhecimento em dança ao ser desenvolvido na escola. Da mesma forma, cabe ao professor, conectado ao universo sócio-político-cultural dos alunos, escolher e mediar relações entre a dança dos alunos “[...] Seus repertórios pessoais e culturais [...]. Suas escolhas pessoais de movimento [...]”.

Com relação à música, esta representa uma energia que eleva e amplia a percepção infantil. Uma boa música multiplica suas ações e auxilia no desenvolvimento da flexibilidade, energia, fluência verbal, além de desenvolvimento mental, emocional e espiritual. Além de motivante, a música é um referencial para o ajuste dos movimentos e, portanto, é estimulante tornando-se este um dos objetivos da autorização da mesma (CRAIDY; KAERCHER, 2001).

Por meio da música o professor trabalhará o esquema corporal, uma vez que a criança aponta as partes do corpo enquanto canta determinadas músicas. Passa a ter noção de tamanho, além de outras experiências corporais que a música lhe proporciona. Conforme Craidy; Karcher (2001, p. 124) “[...] A criança precisa de vivências mais ricas para construir uma imagem de si mesma e a partir de sua identidade corporal, suas possibilidades físicas, suas singularidades”.

Além do aspecto envolvendo o esquema corporal, a música engloba noções básicas de orientação espacial, tais como: em cima, em baixo, frente e atrás. Da mesma forma, a expressividade da criança se desenvolve, contudo, as crianças não devem somente imitar os gestos de um modelo, no caso o professor, pois essa atitude limitaria a criatividade infantil (CRAIDY; KAERCER, 2001).

A música permite a criança aprende a combinação de sons, bem como atribuir significado a estes sons. “[...] É isso que fará dela um ser humano capaz de compreender os sons de sua cultura e de fazer entender pelo uso deliberado dessas aprendizagens nas trocas sociais” (CRAIDY; KAERCER, 2001, p. 130).

Além do aspecto cultural envolvendo a música, ela também se revela como instrumento de socialização e criação de vínculos entre as crianças e professores. A música torna-se importante no desenvolvimento da linguagem oral, pois remete à interação do adulto com criança, da interação entre as próprias crianças também dos momentos em que as crianças somente ouvem ou quando cantam suas músicas.

Ainda de acordo com Craidy; Kaercher (2001), o trabalho com a música não pode ser mera repetição das palavras e gestos do professor, sendo importante que as crianças tenham em mãos objetos musicais para que possam manipular e criar sons diversos.

Enfim, a escrita é o resultado das diversas experiências que a criança realiza durante sua infância, ou seja, por meio dos gestos, brincadeiras, manipulações e pelo movimento do seu corpo, proporcionado pelas atividades envolvendo a dança e a música. Dessa forma, compreendemos que a escrita se firma nas mais diversas relações estabelecidas pela criança no decorrer das atividades que realiza.

Os gestos, neste aspecto, são a primeira forma de comunicação utilizada pela criança. E, as brincadeiras, por sua vez determinam regras e desenvolvem nas crianças aspectos afetivos, motor, social, moral e cognitivo.

A dança no ambiente da educação infantil contribui para que a criança expresse suas emoções, tenham mais facilidade de relacionamento, enriquecendo-a culturalmente, bem como auxiliando-a na construção da cidadania e a mesma vivencia cada momento em seu significado. Portanto, a aprendizagem na educação infantil ocorre quando existe uma participação da criança, pois desde o seu nascimento ela interage com o meio e com as próprias pessoas destes, o que acaba assim resultando no seu próprio desenvolvimento.

A música quando bem trabalhada na educação infantil auxilia no desenvolvimento de flexibilidade, energia, no desenvolvimento mental, emocional e espiritual. Assim, o trabalho com a música não deve ser apenas receptivo, mas sim que as crianças devem cantar e se expressar, além de manipular objetos musicais e criar diversos sons.

O professor da educação infantil deve ter uma ação pedagógica que articule as múltiplas linguagens inerentes no processo de aquisição do conhecimento, colocando as mesmas em prática para atingir suas metas educativas. Este professor deve estabelecer regras, desde que estas deem condições para que ele possa realizar um excelente trabalho com os alunos. Todavia, se a criança for reprimida e obrigada a seguir um caminho comum, igual à de todos, ela não terá como desenvolver sua criatividade intelectual.

3 IDENTIFICAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DA TURMA



A turma escolhida para realizar as observações de aulas com música foi a turma 02 da educação infantil da creche com faixa etária de 03 a 04 anos do turno manhã.

A turma possui em seu total de 34 alunos sendo dividido da seguinte forma: 02 alunos na faixa etária dos 02 anos, sendo este as duas do sexo feminino e 30 na faixa etária dos 03 anos sendo 09 do sexo feminino e 21 do sexo masculino, e 02 na faixa etária de 04 anos sendo estes do sexo masculino. A turma não possui nenhum repetente, pelo menos foi o que nos responderam, alternativamente, através do sim ou não.

Com a obtenção destes dados foi possível traçar um perfil melhor dos alunos e montar nossas estratégias de ensino com vista a um melhor aproveitamento de sua potencialidade e ascensão a um meio educativo. Por isso o trabalho com música, com o intuito de proporcionar Aos Alunos Um Espaço Agradável E Que Permita Que A Aprendizagem Aconteça De Forma Dinâmica E Prazerosa.

4 RESULTADOS ESPERADOS

Este projeto teve bons resultados. No entanto o mesmo teve uma boa repercussão com a turma trabalhada.

Este trabalho teve como objetivo geral: apresentar a música como uma alternativa pedagógica prática e eficaz para o desenvolvimento da inteligência e socialização da criança. Os objetivos específicos seguem abaixo:

- Conhecer que com o uso da música nas salas de aula as crianças terão um bom desenvolvimento nos mais diferentes contextos de educação.
- Mostrar que a música possibilita desenvolver a capacidade de expressão da criança.
- Fazer com que os alunos possam interagir melhor com os outros.
- Mostrar que com o uso da música nas escolas as crianças poderão ampliar seu conhecimento de mundo.
- Perceber e expressar sensações, sentimentos e pensamentos por meio de improvisações, composições e interpretações musicais.
- Ver a música como um instrumento capaz de desenvolver a linguagem oral e escrita.
- Despertar e desenvolver o gosto musical.

Para obtenção dos resultados foram realizadas atividades com música, nas quais envolvem danças, trabalho em grupo, expressão corporal, interpretação das músicas entre outras.

Este trabalho já estar sendo realizado na sala 02 há algum tempo, e não tem a pretensão de ser interrompido pelos professores. O mesmo está sendo reformulado de acordo com as necessidades que surgem.

os resultados esperados foram alcançados, alguns com maior potencialidade, outras não, mas, existem mais pontos positivos do que negativos.

PONTOS POSITIVOS	PONTOS NEGATIVOS
<ul style="list-style-type: none">• PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS	<ul style="list-style-type: none">• FALTA DE RECURSOS• DISPONIBILIDADE DE ESPAÇO

<ul style="list-style-type: none">• RESULTADOS ESPERADO, ALCANÇADO• SOCIALIZAÇÃO• APRENDIZAGEM• RECONHECIMENTO DE MUNDO• INDIVIDUOS ATIVOS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM	
---	--

A curto prazo este projeto pretendeu promover a socialização e aprendizagem na escola e a longo prazo o cidadão digno e participativo de sua sociedade.

Par que o projeto acontecesse, apesar da falta de materiais necessário e espaço, não desanimei, com tudo, tenho feito o que está ao meu alcance, pois sei o quanto é importante, tanto para mim quanto para meus alunos sem falar, para sociedade, pois como educadora sei que tipo de cidadão pretendo formar e que tipo de cidadão a sociedade no geral precisa.

5 ATIVIDADES

Neste projeto foram desenvolvidas atividades necessárias tanto para que a socialização aconteça com a aprendizagem.

De acordo com os objetivos segue as atividades abaixo:

Trabalhando com o nome próprio e com as letras

❖ Material que o professor deverá fazer

- Cartão de cartolina com o nome dos alunos;
- Lista com o nome de todos os alunos que será fixado na parede;
- Folha mimeografada dividida em retângulo onde serão escritos o nome de todos (inclusive o da professora)

❖ Atividades com o cartão de nomes:

- Chamar o aluno entregando seu cartão;

- Chamar o aluno pelo nome e mostra o cartão para a classe;
- Mostra o cartão sem falar o nome esperando que o dono ou algum colega reconheça;
- Mostrar o cartão sem ler, mas dando uma característica do dono. Os alunos devem identificar quem é.
- Embaralhar os cartões, entregar um para cada aluno e pedir que cada um procure o seu;
- Embaralhar os cartões, entregar um para cada, o aluno deverá entregar ao dono;
- Dispor os cartões sobre uma mesa e pedir que cada um pegue o seu;
- Separar os cartões por fileiras. Colocar um monte de cartões referente a cada fila na primeira cadeira. O aluno deverá pegar o seu cartão passando os demais para trás até que todos peguem o seu;
- Deixar os cartões sobre uma mesa e pedir que, um por um, pegue um cartão que não seja o seu e entregue ao dono;
- Dividir a classe em grupo e pedir que cada um pegue o seu cartão. Vence o grupo onde todos pegarem seus cartões mais rápido.
- Entregar os cartões e disponibilizar letras recortadas pedindo que, cubram as letras de seu cartão com essas letras móveis;
- Passar o dedo sobre as letras;
- Contar as letras do nome;
- O professor escreve o nome de todos os alunos na lousa eles, de posse de seu cartão deverão descobrir onde estar escrito o seu nome;
- Separar os cartões pelo número de letras e pedir que descubra qual o critério que o professor usou. (Letra inicial, letra final,) etc.
- Separar 3 cartões, mostrar e ler para a classe. Mistura-lo e retirar um. Os alunos deverão descobrir qual o cartão que foi retirado. O dono do nome deverá escrevê-lo na lousa e seus colegas copiam no caderno;
- Separar os cartões dos alunos que faltaram naquele dia.

Sequência de atividade

Título: nomes

Eixo: linguagem oral, escrita e socialização

Etapas previstas

Hora do canto

Pesquisa dos nomes

- Trabalhando crachás

Em círculo todos cantando está música na classe

Fui andando por um caminho

Encontrei a (mostra o crachá)

Segue um aluno falando

A mariana não encontrei

Encontrei o João

Cada criança ao ser encontrada irá se colocando em uma roda.

- Brincando de roda no pátio (socialização) música

A canoa virou

Pois deixaram ela virar

Foi por causa de _____

Que não soube remar.

- Em roda no pátio – música

Se eu fosse um peixinho e soubesse nadar eu tirava _____ do fundo do mar.

Colocar todos os crachás no centro da roda, falar o nome das crianças, ela irá procurar o seu crachá e depois se sentar na roda.

- No pátio

Dança das cadeiras, com o crachá em cima da cadeira, quando parar a música a criança deverá procurar o seu nome para se sentar.

- Título: cores

Eixo: matemática

- Etapas previstas

Hora do canto

Música: borboletinha amarelinha

Borboletinha amarelinha fazendo chocolate para vovozinha, Poti, Poti perna de pau, olho de vidro, nariz de pica pau, subi no muro escorreguei cai sentado, mas não chorei papai me disse que era engraçado andar de braços dados com meu coleguinha.

Música: tomatinho vermelho

Tomatinho vermelho pela estrada rolou veio um caminhoneiro o tomatinho esmagou, pobre do tomatinho, coitado do tomatinho catchup virou.

- Título: natureza e sociedade

Eixos: o meio ambiente e sociedade

- Etapas previstas

Hora da música

Músicas com barulho do ambiente, voz dos alunos, barulho do vento, de água, entre outros

As atividades que envolve a exploração de sons, devem ter início no ambiente familiar da criança, só a partir de então que deve ser inserida nos mais variados ambientes, como por exemplo a escola.

Como exemplo para uma atividade, o professor pode solicitar que as crianças fiquem em silêncio e observe os barulhos “sons” ao redor delas. Após a escuta deve ser proposto que as mesmas desenhem, que descreva oralmente ou imitem o que ouvirem.

Pode-se propor também um passeio pelas dependências da escola para descobrir os sons que podem estar em cada ambiente da escola.

Esta é mais uma forma de integrar os alunos com a sociedade e fazer com que eles possam interagir com o meio em que vivem. O trabalho com este projeto não foi diferente.

6 COMENTÁRIOS E CONCLUSÕES

Evidenciou-se através deste trabalho que as mais variadas áreas do conhecimento podem ser trabalhadas e estimuladas por meio da prática da música. Através desse estudo a música pode ser entendida como um instrumento que trabalha na criança a expressão de sentimento, ideias, facilita a comunicação com do indivíduo com ele mesmo e com o meio em que está inserido.

A música desta forma é considerada como um agente facilitador da aprendizagem, desse modo se faz necessário que os educadores se sensibilizem no sentido de despertar para a conscientização do quanto a música oferece inúmeras possibilidades para o desenvolvimento das potencialidades dos educandos, visto que ela fala de forma direta a mente, ao corpo e conseqüentemente as emoções.

Apresentar a música na educação infantil auxilia a percepção, estimula a inteligência, tendo relação com as várias habilidades linguísticas e logico-matemática. Essas atividades com música também favorece a inclusão de crianças com necessidades especiais pelo seu aspecto lúdico e de livre expressão, não apresenta pressões nem cobranças de resultados, é uma forma de observar a criança, auxiliando na disseminação do desenvolvimento da criança contribuído para o envolvimento social, despertando na criança noções de relações interpessoais e abrindo espaço para que outras aprendizagens ocorram.

Vale ressaltar que esta prática teve um bom aproveitamento, como foi citado anteriormente onde teve caráter positivo e os negativos foram superados levando em consideração o esforço de todos que participaram. Enfim, espero que este trabalho possa ser continuado e que receba o apoio necessário por parte de todos que fazem a educação no município de Alhandra.

REFERÊNCIAS

BARRETO; sidirley de Jesus. **Piscomotricidade**: educação e reeducação. 2. ed. Blumenau: Acadêmica, 2000.

BARRETO; Sidirley de Jesus; Silva; Carlos Alberto da. **Contato**: sentir os sentidos a alma: saúde e lazer para o dia-a-dia. Blumenau: Acadêmica; 2004.

BRÉSCIA; Vera Lúcia pessagno. **Educação musical**: bases psicológicas e ação preventiva. São Paulo: Átono; 2003.

CAMPBELL; Linda; CAMPBELL; Bruce; DICKINSON; dee. **Ensino e Aprendizagem por meio das intilgências múltiplas**. 2. Ed. Porto Alegre: Artmed; 2000.

GAINZA; Violeta Hemsy de. **Estudos de psicopedagogia musical**. 3. ed. São Paulo: Sammus; 1988.

ANTUNES, Celso. **Vygotsky, quem diria?!**: em minha sala de aula: fascículo 12. Petropolis: vozes, 2002.

BARRETO, Débora. **Dança... ensino, sentidos e possibilidades na escola**. 2. ed. Campinas: autores associados, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação do Desporto. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para educação infantil**. Brasília, MEC/SEF, 2006. V. 01, v. 02.

CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis E. P. da Silva. **Educação infantil**. Pra que te quero? Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

FONTANA, R. A. C. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.

MARQUES, Isabel A. **Dançando na escola**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005. OLIVEIRA, Romualdo Portela de. & ADRIÃO, Thereza, (orgs.). Organização do Ensino no Brasil: Níveis e Modalidades na Constituição Federal e LDB/ São Paulo: Xamã, 2002- (coleção legislação e política educacional; v. 2), p. 13-32.

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

PALANGANA, Isilda Campaner. **Desenvolvimento e Aprendizagem** Piaget e Vygotsky: a relevância do social. 4. ed. São Paulo: Sammus, 2001.

GARDNER; Houvard. **Inteliências múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: Artes medica, 1995.

GREGORI; Maria Lúcia p. **Música e yoga transformando sua vida**. Rio de Janeiro: DP & A; 1997.

MÁRSICO; Leda Osório. **A criança e a música: um estudo de como se processa o desenvolvimento musical da criança**. Rio de Janeiro: globo; 1982.

SNYDERS: Georges. **A escola pode ensinar as alegrias da música?** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

WEIGEL; Anna Maria Gonsalves. **Brincando de música: Experiências com sons. Ritmos; Música e Movimento na pré escola**. Porto Alegre: Kuarup. 1998.

NOGUEIRA, m. a. – **A música e o desenvolvimento da criança**. Revista da UFG, vol. 5, No. 2, dez 2003 on line (WWW. Proec.ufg.br)

ABRAMOVICH, F. **Quem educa quem?** 5^a. ed. São Paulo: Sammus, 1985.

HOUAISS. **Dicionário Houaiss de língua portuguesa**. Rio de Janeiro, 2002.

OSTRANDER. L. **Super-aprendizagem pela sugestologia**. Rio de Janeiro: Record, 1978.

SHARON, B. **A música na mente**. Revista Newsweek, 24/07/2000.

A IMPORTÂNCIA DO OLHAR PSICOPEDAGÓGICO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Déborah Ribeiro Galvão

Isabela Cristina Gomes Ribeiro da Silva

Maria Olímpia Ferreira Bandeira da Silva

RESUMO

Alguns alunos podem apresentar determinados transtornos de aprendizagem que afetam a leitura e escrita que, por sua vez, são evidenciados nas aulas de língua portuguesa. Esses transtornos são objetos de estudo da área da psicopedagogia cujos conhecimentos são relevantes para que o professor de língua portuguesa tenha consciência da existência desses transtornos e que há certas atividades interventivas que ele pode realizar para ajudar seu aluno a progredir no processo de aprendizagem. Por esse motivo, este trabalho tem o objetivo de caracterizar a importância do olhar psicopedagógico no ensino de língua portuguesa. Por meio de uma pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo, chegou-se à conclusão de que se faz importante que o professor de língua portuguesa tenha um olhar psicopedagógico em suas aulas e que esse olhar muito tem a contribuir com suas aulas pois, dessa maneira, pode identificar e auxiliar e melhorar a aprendizagem dos seus alunos que apresentam algum tipo de transtorno de aprendizagem da leitura e escrita.

Palavras-chave: Psicopedagogia; Transtornos de aprendizagem; Ensino de língua portuguesa.

1 INTRODUÇÃO

*“Para uma pessoa, a aprendizagem abre o caminho da vida,
do mundo, das possibilidades, para ser feliz”.*
Jorge Visca

Em suas palavras, Visca, diz que a aprendizagem abre inúmeras portas na vida de uma pessoa. Quando aprendemos algo novo, percebemos um mundo diferente, com mais sentido. O conhecimento torna as pessoas melhores e faz com que elas evoluam. Mas o que acontece quando uma pessoa tem dificuldades/transtornos para aprender? E quando isso interfere na leitura e na escrita, o que fazer? Questões como essas são estudadas e discutidas pela psicopedagogia, pois “interessa à

Psicopedagogia compreender como se dão os processos de aprendizagem e entender as possíveis dificuldades situadas nesse movimento” (BEAUCLAIR, 2009, p.19).

Toda criança tem a capacidade e habilidade de aprender, mas cada uma aprende de um jeito diferente, do seu jeito, umas com mais facilidade e outras com menos, umas de uma maneira e outras de outra. Há momentos que até questões emocionais, familiares e sociais interferem na aprendizagem da leitura e escrita da criança, pois se ela não está feliz não conseguirá progredir nos estudos. É pensando nesses temas que este trabalho visa responder à seguinte questão: qual é a importância do olhar psicopedagógico no ensino de língua portuguesa?

É nas aulas de língua portuguesa que as dificuldades/transtornos, que prejudicam a leitura e escrita, se evidenciam, pois seu objeto de estudo é justamente a escrita e leitura. É nas aulas de português que observamos e praticamos as regras gramaticais de escrita; tem-se contato com texto escritos de diversos autores e diversos gêneros. Portanto, o professor de língua portuguesa precisa estar atento a todo momento para tentar identificar se algum aluno está com problemas para ler e/ou escrever para que, dessa maneira, possa intervir e ajudar seu aluno a aprender o que é ensinado nas aulas de língua portuguesa, pois, sem apoio ou orientação, um aluno que apresenta dificuldades terá poucas ou nenhuma chance de progredir na escola.

É responsabilidade do professor iniciar o apoio e orientação juntamente com outros indivíduos que circundam o aluno, afinal, é importante que todos aqueles que constituem a escola (diretor, coordenador, professores de outras disciplinas, etc.), assim como, os familiares daquele aluno, participem desse processo de superação, para que ele consiga, com êxito, progredir na sua aprendizagem.

Os transtornos de aprendizagem, definidos por Garcia S. (2004, p.15) como “funcionamento substancialmente abaixo do esperado, considerando a idade cronológica do sujeito e seu quociente intelectual, além de interferirem no rendimento acadêmico ou na vida cotidiana”, podem aparecer, nas aulas de língua portuguesa, de várias maneiras, como por exemplo: dislexia, disortografia, disgrafia, etc. Cabe ao professor ter conhecimento acerca dessas dificuldades para poder auxiliar seus alunos no processo de aprendizagem de forma adequada. A postura que o professor adota diante de seus alunos pode ter papel determinante durante a superação das dificuldades deles.

Por isso, essa pesquisa se faz importante, pois quando um aluno possui alguma dificuldade na leitura e/ou escrita, ele precisa urgentemente da ajuda do professor de língua portuguesa e este, por sua vez, deve estar preparado para saber lidar com a situação e, assim, auxiliar seu aluno a superar suas dificuldades. Essa pesquisa também é importante pelo fato de que, no que diz respeito às pesquisas do campo da psicopedagogia, são poucas aquelas que tratam das dificuldades de aprendizagem especificamente nas aulas de língua portuguesa. A maioria delas tratam dessas dificuldades apenas no processo de alfabetização ou de um modo muito generalizado em relação ao

ensino. Por isso esse trabalho será mais uma pesquisa que contribuirá para a área da psicopedagogia, do ensino de língua portuguesa e de outras áreas.

Portanto, este trabalho, por meio de uma pesquisa exploratória e bibliográfica, de cunho qualitativo, tem o objetivo de caracterizar a importância do olhar psicopedagógico no ensino de língua portuguesa. Para isso, essa pesquisa está dividida em três partes. Na primeira, será apresentado os métodos e a descrição metodológica desta pesquisa visando esclarecer os objetivos e importância deste estudo.

Na segunda parte será explorado o tema “psicopedagogia” com o intuito de contextualizar essa área, bem como refletir sobre o que seria um “olhar psicopedagógico” no âmbito escolar, tendo por base os conhecimentos de García S. (2004), Scoz (1994), Visca (1987), Beauclair (2009; 2011), Rubinstein (2010), Souza (2010), Vinh-Bang (1990) e Fini (2010)

E por último, na terceira parte, será discutido a importância e as contribuições da psicopedagogia para o ensino de língua portuguesa, visto que os alunos que apresentam alguma dificuldade de aprendizagem necessitam de um professor que possua um olhar diferenciado no sentido de ajudar aquele aluno, e, para isso, deve estar preparado. E esta preparação pode ser construída pelos estudos da psicopedagogia.

Portanto, espera-se com essa pesquisa mostrar que nas aulas de língua portuguesa podem aparecer transtornos de aprendizagem como: dislexia, disortografia, disgrafia, dentre outros, que afetam o processo de aprendizagem da leitura e criança. Mostrar, também, que a psicopedagogia pode contribuir com ensino de língua portuguesa, visto que, o aluno que possui algum transtorno de aprendizagem precisa do apoio do professor (preparado adequadamente) para superar suas dificuldades. E a preocupação da psicopedagogia é justamente resolver essas questões de dificuldades de aprendizagem. E apresentar intervenções que podem ser utilizadas nas aulas de língua portuguesa pelo professor. Por esse motivo, esta pesquisa é importante no que diz respeito ao ensino de língua portuguesa e a todas as outras disciplinas e de todos os níveis de ensino.

2 OBJETIVOS E MÉTODO

2.1 OBJETIVO GERAL

- Caracterizar a importância do olhar psicopedagógico para o ensino de Língua Portuguesa.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Contextualizar a área da psicopedagogia;

- Refletir sobre o ensino de ensino de língua portuguesa;
- Apresentar os transtornos de aprendizagem que afetam a leitura e escrita;
- Sugerir intervenções que podem ser realizadas pelo professor de língua portuguesa.

2.3 MÉTODO

Este trabalho diz respeito a uma pesquisa exploratória classificada como bibliográfica, pois objetiva proporcionar maior intimidade acerca do problema proposto visando elaborar hipóteses a partir de material já publicado: livros e artigos científicos dos principais autores da área da psicopedagogia e do ensino de língua portuguesa. Tendo, assim, caráter qualitativo, ou seja, é voltada para o meio social (mais especificamente educacional) sendo caracterizada como uma busca por explicar mais à fundo os resultados sem a demarcação quantitativa de dados.

3 ASPECTOS GERAIS DA PSICOPEDAGOGIA

3.1 CONTEXTUALIZANDO A ÁREA DA PSICOPEDAGOGIA

Para que se possa entender qual é a importância do olhar psicopedagógico para o ensino de língua portuguesa, se faz necessário entender primeiro o que é psicopedagogia e o que seria esse “olhar psicopedagógico”. E, para isso, será apresentado, a seguir, uma breve contextualização da área da psicopedagogia: seus caminhos e objetivos, bem como sua atuação no âmbito escolar. Vale ressaltar que o objetivo aqui não é aprofundar a pesquisa no campo psicopedagógico, e, sim, traçar um breve perfil, suficiente para o entendimento das contribuições dessa área para a atuação do professor na sala de aula.

Em seus estudos, García (2004), traça um breve percurso histórico dos estudos sobre as dificuldades de aprendizagem. Segundo ele, originou-se e desenvolveu-se nos Estados Unidos e no Canadá com uma reunião, que ganhou fama, em Chicago no ano de 1963, na qual um grupo de pais se juntaram em torno de vários profissionais de diferentes áreas, inclusive Samuel Kirk, um dos principais psicólogos educacionais da história e o primeiro a utilizar o termo “dificuldades de aprendizagem”, com o objetivo de propor o modelo padrão para a avaliação e intervenção das dificuldades de aprendizagem.

Daí em diante muitos estudiosos (neurologistas, psicólogos, professores, psiquiatras) passaram a pesquisar e a publicar livros de forma específica sobre essa questão. Nos anos seguintes, a partir de 1980, professores de universidades passaram a lecionar disciplinas com foco nas dificuldades de aprendizagem, dando, ainda mais, ênfase e visibilidade aos estudos nessa área. Até hoje os estudos

continuam crescendo e, inclusive, foram criados, em várias universidades do mundo, o curso de graduação em psicopedagogia.

No Brasil, de acordo com Scoz (1994), a área da psicopedagogia se intensificou com surgimento da Associação Brasileira de Psicopedagogia (antes chamada de Associação de Psicopedagogos de São Paulo) em 1980, cuja preocupação era demarcar o perfil dos profissionais dessa área e refletir e compartilhar experiências de trabalho com foco nas dificuldades de aprendizagem. Dessa maneira, com o gradativo avanço da psicopedagogia, a Associação passou a expandir seus estudos com diversas palestras, cursos, conferências, etc., aprimorando, assim, seus conhecimentos de maneira multidisciplinar com participação de profissionais de diversas áreas. Com este breve resumo do percurso histórico compreende-se a grande evolução e o contínuo avanço da psicopedagogia, assim como, sua importância nos processos de ensino-aprendizagem.

Visca (1987, p.7) afirma que:

A psicopedagogia nasceu como uma ocupação empírica pela necessidade de atender as crianças com dificuldades na aprendizagem, cujas causas eram estudadas pela medicina e psicologia. Com o decorrer do tempo, o que inicialmente foi uma ação subsidiária destas disciplinas, perfilou-se como um conhecimento independente e complementar, possuidor de um objeto de estudo (o processo de aprendizagem) e de recursos diagnósticos, corretivos e preventivos próprios.

Dessa maneira, pode-se afirmar que os problemas que surgem nas questões de ensino e aprendizagem estão sendo pesquisados e estudados, recentemente e com mais frequência, pois é de interesse dos professores, dos familiares e dos próprios alunos com dificuldades de aprendizagem, entender e resolver esses problemas que trazem muitos obstáculos não só para o percurso escolar, mas, também, para situações cotidianas ao longo da sua vida. E esses problemas, segundo vários pesquisadores e autores, podem ser causados por diversos fatores biológicos (problemas neurológicos, genéticos, desnutrição, psicológicos, etc.) e sociais (brigas e problemas de família, carência afetiva, abandono, abusos de diversas naturezas, bullying, etc.). É por causa da existência desses fatores que cabe ao profissional da psicopedagogia considerar um indivíduo que possui necessidade de ajuda específica vinculado à fatores intrínsecos e extrínsecos do seu cotidiano.

Segundo Beauclair (2009), a psicopedagogia estuda os motivos do não-aprender, operando com diagnósticos e intervenções com os indivíduos que, por algum motivo, possuem dificuldades no que diz respeito ao ato humano de aprender. A psicopedagogia surge com o objetivo de encontrar procedimentos, maneiras, soluções, alternativas para resolver as questões de dificuldade de aprendizagem de determinada pessoa. De acordo com Rubinstein (2010), no processo diagnóstico-interventivo, o psicopedagogo movimenta seus atos no intuito de erguer hipóteses em relação ao (s) motivo (s) do não aprender, identificar a capacidade de aprendizagem e arregimentar o estudante e todos aqueles que fazem parte do seu cotidiano (família e escola). Para a realização do diagnóstico

clínico, utiliza-se como instrumentos: entrevistas com familiares, entrevistas com o aprendiz, comunicação com a escola, interação com outros profissionais e devolutiva (feedback).

Ainda de acordo com as observações de Rubinstein (2010), no que diz respeito às entrevistas com a família, se faz necessário dar atenção a tudo o que informado, pois muito de revela e se explica nessa entrevista que, por sua vez, pode ser realizada em dois momentos: escuta do motivo da consulta (sintomas, problemas e incômodos relatados) e relato do histórico vital e anamnese (antecedentes natais, doenças familiares, histórico escolar, sociabilidade, traumas e educação familiar).

Nas entrevistas com o aprendiz, é essencial ouvir o que ele tem a dizer, pois, como já foi dito, objetiva-se identificar não somente as dificuldades, mas também as potencialidades dele. Essa investigação deve envolver aspectos relacionais, cognitivos, motores e pedagógicos utilizando os seguintes recursos: “desenhos, escrita livre e dirigida, leitura, propostas pedagógicas, diagnóstico operatório, jogo simbólico e de regra, observação do material escolar” (RUBINSTEIN, 2010, p.136). É importante considerar que nem todo indivíduo coopera ou se envolve com as atividades ou fracassam nas atividades. É preciso persistir com sutileza e moldar as estratégias de acordo com a permissividade do aprendiz, lembrando-se que ele está fragilizado, angustiado, desmotivado, necessitando que o tratem com paciência e compreensão.

Na comunicação com a escola não há regras específicas. Ela se faz importante, porque serve de mediação entre o trabalho do psicopedagogo e a prática da intervenção. No fim de um processo avaliativo, o psicopedagogo deve entrar em contato com a escola para dar uma devolutiva e, assim, manter uma parceria durante o processo de intervenção. No caso da interação com profissionais de outras, não é algo obrigatório em todos os casos, apenas naqueles que demonstrem sintomas que não são de responsabilidade do campo psicopedagógico tratá-los (problemas na dicção, visão ou audição, prescrição de medicamentos etc.). O profissional deve estar atento ao caráter interdisciplinar do tratamento psicopedagógico e iniciar parcerias com outras áreas sempre que necessário.

Por fim, no que diz respeito ao processo diagnóstico, é realizada a devolutiva e encaminhamento. Após as entrevistas com familiares e com o aprendiz, o contato com a escola e, se necessário, o contato com outros profissionais, o psicopedagogo faz uma devolutiva à família com um resumo de todo o procedimento expondo e explicando os pontos que vão de acordo com a demanda dos pais. A partir daí o aprendiz é direcionado a uma intervenção psicopedagógica (ou outro tipo de atendimento) selando-se um acordo por meio de um contrato especificando horários e quantidade das sessões, honorários, pausas, faltas.

Concluído o diagnóstico, se for da vontade (e da possibilidade de fechar o contrato do atendimento) dos responsáveis do aprendiz, o psicopedagogo planeja e inicia o processo de intervenção na qual

O procedimento adotado interfere no processo, com o objetivo de compreendê-lo, explicitá-lo ou corrigi-lo. Introduzir novos elementos para o sujeito pensar poderá levar à quebra de um padrão anterior de relacionamento com o mundo das pessoas e das ideias. É isso que ocorre na intervenção terapêutica (SOUZA, 2010, p.114).

Como foi discutido anteriormente, a intervenção psicopedagógica tem o objetivo de mediar a relação entre o aprendiz e seus meios de conhecimento. Essa intervenção pode ser guiada de acordo com o modelo de intervenção proposta por Vinh-Bang (1990) que foi baseada na metodologia clínica de Piaget e constitui-se por três níveis: o nível individual do aluno, que diz respeito ao preenchimento das lacunas e correção de atrasos; o nível coletivo de um grupo de alunos, que dá conta de aspectos que foram descuidados, e o nível da escola, que trabalha em prol da readaptação do aprendiz a seu meio escolar. Essa visão de intervenção, apresentada por Vinh-Bang (1990), é uma das possibilidades de métodos a serem realizados no processo interventivo. Cabe ao psicopedagogo pesquisar e analisar a situação particular de cada aprendiz e elencar os procedimentos coerentes com o mesmo.

Afinal, cada ser humano tem um percurso histórico diferente do outro, assim como personalidade e a origem do problema também é extremamente particular. Portanto, um procedimento é diferente do outro, pois o psicopedagogo vai agir de acordo com particularidade da natureza do problema daquele indivíduo. Sabendo disso, o profissional da área psicopedagógica, age de maneira interdisciplinar e terapêutica em prol da prevenção e intervenção. Isso quer dizer que o psicopedagogo não age sozinho. É de extrema importância a ação de outros indivíduos que circundam aquele que tem dificuldades de aprendizagem: família, todos aqueles que constituem a escola (desde o porteiro à diretoria), amigos e, também, vários profissionais de acordo com a especificidade do problema: neurologista, psicólogo, fonoaudiólogo, fisioterapeuta, nutricionista, dentre outros. Todos agindo juntos, podem proporcionar o progresso do aluno não só no âmbito escolar, mas também em todas as atividades do seu dia a dia.

Nesse sentido, a psicopedagogia pode contribuir no processo de ensino aprendizagem se for entendido “que educar é, em síntese, humanizar o humano” (BEAUCLAIR, 2011, p.102), isto é, entender que o ser humano não é uma máquina com atuação perfeita e padronizada, e, sim, indivíduos com limitações e habilidades diferenciadas. Assim, interessa ao psicopedagogo captar quais são essas habilidades e usar delas para tornar a aprendizagem concreta. Quando uma pessoa apresenta dificuldade de aprendizagem, ela não precisa de “cura milagrosa”, na verdade ela precisa aprender a lidar com seu problema, driblando os obstáculos. É aí que a psicopedagogia entra. Ela, juntamente com aquele que possui determinada dificuldade, descobrirão meios de tornar a aprendizagem possível de acordo com seus potenciais.

De acordo com as pesquisas de Fini (2010), cada vez mais cresce o índice de fracasso escolar. E é comum responsabilizar, injustamente, ou o aluno, sendo tachado de preguiçoso, irresponsável, ou o professor, julgado como incompetente, descompromissado, despreparado. Mas, na verdade, quando se há dificuldade de aprendizagem, nem um nem outro tem culpa. Nesse caso, necessitam apenas de

ajuda e orientação para saber analisar a situação de maneira mais ampla e enxergar, à fundo, o real e verdadeiro motivo do baixo rendimento escolar, reforçando, mais uma vez, a importância da área da psicopedagogia para mostrar como devem proceder.

Em suma, o profissional da psicopedagogia:

É como um detetive que busca de pistas, procurando selecioná-las, pois algumas podem ser falsas, outras irrelevantes, mas sua meta fundamentalmente é investigar todo o processo de aprendizagem levando em consideração a totalidade dos fatores nele envolvidos, para, valendo-se desta investigação, entender a constituição da dificuldade de aprendizagem (RUBINSTEIN, 2010, p.128).

Essa investigação é de extrema importância, pois, é através dela, que será identificada a causa da dificuldade de aprendizagem que, como já foi dito, pode ser de diferentes naturezas. Segundo Rubinstein (2010), a natureza da dificuldade pode ser endógena (fatores genéticos, orgânicos); endoexógena (equilíbrio emocional, estímulos ambientais); e exógena (status socioeconômicos, nível educacional, cultura). E é a partir daí que serão formuladas técnicas e procedimentos específicos para serem aplicados no processo de ensino aprendizagem. Vale ressaltar que é um processo lento e cauteloso, mas que, com o apoio e dedicação de todos os indivíduos envolvidos, o sucesso será possível.

Contudo fica evidente o papel essencial do psicopedagogo no âmbito escolar. Há tempos atrás os alunos que obtinham fracasso e baixo rendimento escolar eram julgados como preguiçosos e irresponsáveis ou até mesmo de “burros”. Mas com o passar do tempo professores e pesquisadores da área passaram a enxergar algo por trás daquele fracasso. Perceberam que aqueles alunos não estavam naquela situação porque simplesmente não gostavam de estudar, na verdade tinham dificuldades de aprendizagem por várias razões. Com o surgimento da atuação do profissional da psicopedagogia, esses alunos passaram a ter a oportunidade de conseguir melhorar na escola. Este, pois, é o objetivo de estudo do psicopedagogo: investigar os motivos pelos quais esses alunos, que possuem transtorno de aprendizagem, não estão indo bem na escola. E, com isso, ele formula específicas técnicas e atividades com o intuito de descobrir a melhor forma de fazer com que o indivíduo consiga aprender, e assim, passe a progredir no meio escolar e no meio social.

4 REFLEXÕES SOBRE O OLHAR PSICOPEDAGÓGICO NA ESCOLA

Até agora foi visto um breve resumo do percurso histórico da área da psicopedagogia dentro e fora do Brasil e também foi traçado um perfil do papel do psicopedagogo, bem como foi caracterizado seu objeto de estudo e investigação. Mas falta discutir as seguintes questões: o que é um olhar psicopedagógico? E qual é a sua relação com o processo de ensino aprendizagem? Para responder a essas perguntas é preciso saber diferenciar o papel do psicopedagogo e o papel do professor no que diz respeito à intervenção a ser realizada quando uma dificuldade de aprendizagem

for detectada. É importante saber o limite, até onde cada um desses dois profissionais pode ir nesse processo.

O Código de Ética do Psicopedagogo, aprovado em 2011, fornecido pela Associação Brasileira de Psicopedagogia, não proíbe que esse profissional atenda familiares, amigos e conhecidos do seu cotidiano. A escolha de atender ou não depende do bom senso do profissional diante da situação. Porém, é necessário refletir sobre o fato de que a intimidade que houver entre o psicopedagogo e o cliente no dia a dia pode interferir de maneira negativa no procedimento de intervenção e terapia. Isso pode acontecer porque o psicopedagogo precisa sondar e fazer questionamentos sobre a história e particularidades do paciente e, se este participa do convívio do profissional, pode sentir-se constrangido em compartilhar determinadas informações e pode ocultá-las, atrapalhando, assim, a consulta e o processo de tratamento. Por isso, o psicopedagogo pode obter mais sucesso se não conhecer o paciente, pois determinadas informações íntimas e particulares poderão ser compartilhadas com menos receio, afinal, o julgamento do psicopedagogo será impessoal.

Contudo, como já foi dito, nada disso é uma regra. O psicopedagogo trabalha com pessoas e cada uma delas possui suas particularidades. Portanto se um procedimento funcionou com um paciente, não significa que também funcionará com outro. Cabe ao profissional da psicopedagogia, de acordo com o perfil do paciente, determinar qual procedimento será mais conveniente visando alcançar o sucesso no tratamento, por isso deve ter atenção e cautela, pois está lidando com alguém vulnerável cuja esperança está abalada e o psicopedagogo, com seus procedimentos corretos, é quem vai animá-la novamente mostrando que ela é capaz de aprender.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com tudo o que foi exposto nesse trabalho até este exato momento, pode-se perceber que o trabalho do psicopedagogo é bastante complexo “de caráter intencional e planejado, exigindo um certo nível de estruturação e formalização” (GARCIA, 2004), ou seja, não pode ser realizado de qualquer maneira. São muito procedimentos a serem realizados sempre com muita prudência, pois ele lida com vidas e, estas, merecem todo cuidado possível. Assim, fica evidente que é necessário que essa intervenção seja realizada por um profissional específico, o psicopedagogo, pois ele poderá dar atendimento exclusivo e eficiente, afinal, este é seu trabalho. Será que o professor não poderia realizar esse trabalho também? Onde entra o professor nisso tudo?

O professor, independentemente do nível escolar que leciona, também tem um trabalho bastante complexo. Além de ter o trabalho de dar aulas, tem os trabalhos a serem realizados antes (preparar aulas, produzir atividades, pesquisar material, elaborar provas e teste) e depois (corrigir atividades, testes, provas) da sala de aula. Além disso tem que lidar com classes cheias de alunos cada

um com suas particularidades em diferentes escolas. Ou seja, possui muito trabalho e responsabilidades a serem cumpridas.

Isso tudo significa dizer que o trabalho psicopedagógico é carregado de procedimentos complexos a serem realizados e, para tal, se faz necessário uma intensa dedicação. E o professor, com todo o trabalho que precisa desempenhar, provavelmente ficaria sobrecarregado ou não conseguiria realizar, com eficiência, os procedimentos completos da intervenção psicopedagógica, afinal sua sala de aula não possui apenas um aluno e, sim, vários, o que prejudicaria qualquer forma de tratamento com aquele aluno que possui dificuldades de aprendizagem.

Por tanto, é aconselhável que os procedimentos psicopedagógicos sejam realizados pelo psicopedagogo com o auxílio e apoio, essencial, do professor. É importante ressaltar que essa reflexão diz respeito ao fato de que, quando um aluno possui determinada dificuldade de aprendizagem, os pais ou responsáveis devem procurar um psicopedagogo para iniciar os procedimentos necessários da intervenção e, depois, juntamente com o (s) professor (es), complementar o tratamento.

Mas o que acontece quando o aluno possui determinada dificuldade de aprendizagem e não tem o apoio de um psicopedagogo? Como essa dificuldade poderá ser detectada? É aí que entra o professor. Mesmo tendo uma grande quantidade de alunos e muito trabalho para fazer num tempo corrido, todo professor conhece seu aluno e percebe quando algo não está indo bem. A questão é que, quando algo não está indo bem, e o professor não tem um olhar diferenciado, ele associa o fracasso do aluno à preguiça e irresponsabilidade. Esse olhar diferenciado é justamente o olhar psicopedagógico.

Como foi discutido anteriormente o psicopedagogo, ao saber que o indivíduo não está indo bem na escola, ele começa a investigar os motivos pelos quais isso está acontecendo, para, assim, encontrar uma forma de resolver o problema. Por isso o olhar diferenciado é chamado de olhar psicopedagógico. É um olhar crítico, investigativo, compreensivo, afetuoso, amoroso, pois “novas e significativas aprendizagens surgem quando nos colocamos em postura amorosa” (BEAUCLAIR, 2011, p.101).

O professor não precisa ter formação em psicopedagogia para ter esse olhar. É preciso que ele tenha conhecimento de que dificuldades de aprendizagem existem e que precisam ser trabalhadas de tal maneira que o aluno encontre uma forma de aprender. Scoz (1994) fala sobre uma visão sem preconceitos, sem estereótipos. Um olhar que, ao invés de tachar o aluno de anormal ou problemático, entende o que ele está passando e busca ajudá-lo de alguma forma que está ao seu alcance. Esse é o olhar psicopedagógico que este trabalho discute e julga importante para o ato de ensinar.

REFERÊNCIAS

BEAUCLAIR, J. **Para entender psicopedagogia:** perspectivas atuais, desafios futuros. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2009.

_____. **Psicopedagogia:** trabalhando competências, criando habilidades. 4 ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2011

FINI, L.D.T. *Rendimento escolar e psicopedagogia*. In: SISTO, F. F. et al (orgs). **Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010, p.64-76.

GARCIA S. J.-N. **Dificuldades de aprendizagem e intervenção psicopedagógica;** trad. De Ernani Rosa. - Porto Alegre: Artmed, 2004.

RUBINSTEIN, E. *A especificidade do diagnóstico psicopedagógico*. In: SISTO, F. F. et al (orgs). **Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010, p.127-139.

SCOZ, B. **Psicopedagogia e realidade escolar:** o problema escolar e de aprendizagem. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

SOUZA, M.T.C.C. *Intervenção psicopedagógica: como e o que planejar?* In: SISTO, F. F. et al (orgs). **Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010, p.113-126.

VINH-BANG. *A intervenção psicopedagógica*. In: *Archives de Psychologie*, vol. 58, 1990, p.123-135.

VISCA, J. **Clínica psicopedagógica:** epistemologia convergente; trad. De Ana Lúcia E. dos Santos. - Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA – PNAIC E O FORTALECIMENTO DA AÇÃO ALFABETIZADORA

Ana Paula Pereira de Araújo Roque

Déborah Ribeiro Galvão

Maria Olímpia Ferreira Bandeira da Silva

1 INTRODUÇÃO

Há dez anos o Brasil registrou avanço históricos no campo da Alfabetização, a implantação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. De modo geral na educação ampliou-se o acesso ao ensino, da creche à pós-graduação, estabelecendo estratégias de avaliação que focadas no desempenho nacional da escola pública. Os resultados das pesquisas universitárias, os dados censitários nacionais, os diagnósticos dos exames avaliativos revelaram uma evolução esperançosa, no entanto a partir de 2019 fomos vivenciando processos de descontinuidade com substituição por outras políticas de alfabetização, a exemplo do Tempo de Aprender.

No bojo desse movimento vem implementando ações que visam apoiar a democratização do acesso, a permanência na escola e a qualidade do ensino. Essas ações vêm no enfrentamento aos baixos índices de desempenho do Brasil em avaliações nacionais e internacionais que evidenciam um dilema da contemporaneidade: nossas crianças concluem os primeiros cinco anos do ensino fundamental sem o domínio pleno da leitura, escrita e da matemática. As políticas públicas para educação básica estabelecem a urgência história de educar com qualidade social todos os seus cidadãos, garantindo a alfabetização plena de nossas crianças, tendo a escola pública como principal e amplo espaço de construção.

Nesse contexto o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC lançado em novembro de 2012 pela Medida Provisória de nº 586 de 2012 com assinatura e adesão de 5.240 municípios e dos 27 estados da federação, foi posteriormente convertido na Lei nº 12.801 de 24 de abril de 2013. As Ações do Pacto apoiam-se em quatro eixos de atuação: formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo, oferecida por universidades públicas; materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais fornecidos pelo Ministério da Educação - MEC; avaliações sistemáticas; gestão, mobilização e controle social.

Se constituiu como um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças fossem alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental. Ao aderir ao Pacto, os entes governamentais

se comprometem a: alfabetizar todas as crianças em língua portuguesa e em matemática; realizar avaliações anuais universais, aplicadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, junto aos concluintes do 3º ano do ensino fundamental. Os estados têm a função de apoiar os municípios que tenham aderido ao PNAIC visando sua efetiva implementação.

No PNAIC, quatro princípios centrais serão considerados ao longo do desenvolvimento do trabalho pedagógico:

1.O Sistema de Escrita Alfabética - SEA é complexo e exige um ensino sistemático e problematizador;

2. O desenvolvimento das capacidades de leitura e de produção de textos ocorre durante todo o processo de escolarização, mas deve ser iniciado logo no início da educação básica, garantindo acesso precoce a gêneros discursivos de circulação social e a situações de interação em que as crianças se reconheçam como protagonistas de suas próprias histórias;

3. Conhecimentos oriundos das diferentes áreas podem e devem ser apropriados pelas crianças, de modo que elas possam ouvir, falar, ler, escrever sobre temas diversos e agir na sociedade;

4. A ludicidade e o cuidado com as crianças são condições básicas nos processos de ensino e de aprendizagem.

Nesta perspectiva, a alfabetização passa a ser prioridade nacional no contexto atual e o professor alfabetizador tem a função de auxiliar na formação para o bom exercício da cidadania. Para exercer sua função de forma plena é preciso ter clareza do que ensina e como ensina. Para isso, não basta ser um reproduzidor de métodos que objetivem apenas o domínio de um código linguístico. É preciso ter clareza sobre qual concepção de alfabetização está subjacente à sua prática.

O PNAIC assumiu a concepção de alfabetizar letrando estabelecendo que aos oito anos de idade, as crianças precisam ter a compreensão do funcionamento do SEA; o domínio das correspondências grafofônicas; a fluência de leitura e o domínio de estratégias de compreensão e de produção de textos escritos.

As ações de formação continuada consistiram em um curso presencial para os professores alfabetizadores, baseado em programas anteriores como o Programa Pró-Letramento, cuja metodologia propõe estudos e atividades práticas. Os encontros com os professores alfabetizadores eram conduzidos por Orientadores de Estudo. Estes eram professores das redes, que também recebiam formação específica, ministrada por universidades públicas. Era recomendável que os Orientadores de Estudo sejam selecionados entre a equipe de tutores formados pelo Pró-Letramento no município ou estado.

O PNAIC previu ações que contribuíssem para o debate acerca dos direitos de aprendizagem das crianças do ciclo de alfabetização; para os processos de avaliação e acompanhamento da aprendizagem das crianças; para o planejamento e avaliação das situações didáticas; para o

conhecimento e uso dos materiais distribuídos pelo MEC, voltados para a melhoria da qualidade do ensino no ciclo de alfabetização.

2 A AVALIAÇÃO NA ALFABETIZAÇÃO

Historicamente, a avaliação na escola tem sido concebida a partir de práticas excludentes e classificatórias. Essas práticas estão aliadas a uma perspectiva compartimentada do conhecimento, distribuído em porções desfragmentadas, em períodos sérios anuais. Segundo essa visão, cabe ao professor o papel de sentenciar o domínio desse conhecimento por parte do aluno através de avaliações pontuais ao final de um período.

O desempenho do aluno, quantificado em notas, definia seu avanço ou estagnação em uma determinada etapa do ensino. O fracasso escolar era considerado como indicação da falta de capacidade dos alunos em aprender a ler e escrever. Essa visão perdurou por muitos anos na educação brasileira e estava sustentada em uma perspectiva de currículo que tinha por base manuais “cartilhas” que delineavam a prática pedagógica do professor alfabetizador. Tendo em vista essa concepção, o professor, também era refém dessa lógica excludente.

A compreensão do professor e do aluno como sujeitos no processo de aprendizagem surge em meados da década de 1980 quando pesquisas com relação ao fracasso escolar apontam que as práticas alfabetizadoras baseadas nos métodos tradicionais de ensino já não correspondiam as necessidades de aprendizagem das crianças, como também, restringiam o professor a mera executor de propostas que não eram pensadas considerando as necessidades de aprendizagem do aluno e seu contexto social. Esse contexto faz da avaliação uma tarefa complexa: pela natureza estrutural do sistema educacional que confere ao professor o poder de julgar (reprovar); pelas práticas arcaicas e tradicionais ainda presentes no contexto escolar.

Na década de 1990, a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 estabelece no Art. 24. Parágrafo V, que a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

Avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;

Possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;

Possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;

Aproveitamento de estudos concluídos com êxito;

Obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos.

Enquanto política pública nacional o ciclo de alfabetização só se consolida na segunda década do século XXI. A proposta de implantação do ciclo de alfabetização vem imbuída de uma compreensão complexa do processo de aquisição da leitura e escrita, aspecto que torna imprescindível a ampliação do tempo destinado a essa tarefa. A implantação do ciclo de alfabetização coloca em evidência a necessidade de formação continuada para os professores, no sentido de potencializar práticas já existentes em redes (municipal e estadual) que já possuíam um trabalho pautado no regime ciclado, como também, dar novo sentido as experiências educativas que ainda não condizem com os desafios postos ao processo de alfabetização.

Vários autores, pesquisadores da área, defendem a adoção do ciclo de alfabetização apresentando argumentos a seu favor em contraposição a concepção tradicional de alfabetização. Os estudos de Ferreira e Leal (2006) reforçam que a adoção do regime ciclado contempla: favorecimento da interdisciplinaridade, da continuidade e da participação, respeitando os percursos e tempos de aprendizagem; negação da lógica excludente e competitiva das séries e adoção de uma lógica inclusiva e solidária; consideração da perspectiva multicultural, com respeito à diversidade de saberes, práticas e valores do grupo; e, por fim, rejeição à homogeneização e valorização da heterogeneidade e da diversidade.

Essa forma de pensar a organização do ciclo de alfabetização, sua concepção teórica, ideológica e metodológica conduz a formas contemporâneas de pensar a avaliação da aprendizagem. O mito de que a organização por ciclos como sinônimo da progressão automática fundamenta discursos em defesa da volta da repetência no 1º ano como uma estratégia de garantir o domínio da leitura e da escrita.

No entanto, na proposta dos ciclos de alfabetização contemplada pelo PNAIC, não se defende a aprovação automática dos alunos, mas o compromisso com as aprendizagens e a construção de conhecimentos dos educandos de modo a garantir que, ao longo do ano escolar e do ciclo, eles progridam em seus conhecimentos. Considera-se a *progressão no ciclo de alfabetização* em três dimensões: *progressão escolar*, relacionada ao direito que a criança tem de avançar na escolarização; *progressão do ensino*, que requer a organização e elaboração de direitos de aprendizagem em todas as áreas de conhecimento e anos escolares de cada ciclo; e *progressão das aprendizagens*, que está diretamente ligada à qualidade crescente das aprendizagens construídas ao longo do ano e entre os anos do ciclo de alfabetização pelas crianças.

Uma das ações sugeridas pelo PNAIC é a criação e implantação do núcleo de alfabetização que desenvolveria viria contribuir para que essas dimensões efetivamente se constituam no cotidiano das escolas. Inicialmente, conduzindo e articulando a construção da proposta pedagógica municipal para o ciclo de alfabetização. Pensada e construída, coletivamente, com todos os seguimentos envolvidos no processo de ensino aprendizagem: Conselho Municipal de Educação, equipe da secretaria municipal de educação, professores, especialistas, gestores, pais e alunos.

O envolvimento coletivo no processo de construção de uma proposta pedagógica para o ciclo de alfabetização, visionando desmistificar a ideia do professor como único responsável pelo processo de alfabetização dentro do espaço escolar. Segundo a perspectiva do PNAIC a progressão escolar e a progressão do ensino são aspectos mais globais que envolvem um conjunto de atores responsáveis pela sua execução em ações conjuntas de cunho político, técnico e pedagógico.

A segunda estratégia do núcleo de alfabetização municipal seria garantir a formação continuada dos atores envolvidos no processo educativo em consonância com a formação do PNAIC, potencializando as práticas desenvolvidas na escola a partir do acompanhamento pedagógico sistemático dessas práticas no “locus” da escola. Essa dinâmica estaria realimentando a ação a partir dos desafios contínuos.

Neste sentido, a perspectiva de avaliação defendida pelo núcleo está pautada em uma concepção emancipatória, mediadora, libertadora e dialógica. Sobre esse aspecto Vasconcelos (1994) afirma que a avaliação é um processo abrangente da existência humana, que implica uma reflexão crítica sobre a prática, no sentido de captar seus avanços, suas resistências, suas dificuldades e possibilitar uma tomada de decisão sobre o que fazer para superar os obstáculos. Ao constituir-se como processo, a avaliação está a serviço do aluno no acompanhamento e na criação de condições objetivas, tanto para a superação das dificuldades como para o avanço da compreensão de como está se dando ou não a sua aprendizagem.

Os estudos de Hoffmann (2003) reforçam que, a avaliação é essencial à educação e deve ser concebida como problematização, questionamento e reflexão sobre a ação. Para a autora, o professor deve avaliar constantemente sua prática, para instalar na docência a reflexão-ação-reflexão sobre o conhecimento construído com os alunos. Nesse sentido, o papel do educador é possibilitar ao aluno a construção de conhecimento, em um processo espiralado em que será necessário tanto a formulação como a reformulação de hipóteses.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, concluímos que pensar o lugar da avaliação na alfabetização é posicionar-se como sujeitos históricos e políticos, construtores de cultura, em defesa dos direitos de uma grande parcela da população que tem sido destituída dos direitos básicos. No que concerne à educação é excluída quando não consegue desenvolver com qualidade e significado sua trajetória escolar.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; CRUZ, Magna do Carmo Silva. **Progressão e continuidade das aprendizagens: possibilidades de construção de conhecimentos por todas as crianças no ciclo de alfabetização.** In: Brasil. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:

reflexões sobre a prática do professor no ciclo de alfabetização, progressão e continuidade das aprendizagens para a construção do conhecimento por todas as crianças: ano 02, unidade 08. MEC, SEB, DAGE. - Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL, LEI DE DIRETRIZES E BASES. Ministério da Educação e do Desporto: Secretaria da Educação Fundamental: Brasília, 1996.

FERREIRA, Andrea Tereza Brito; LEAL, Telma Ferraz. **Avaliação na escola e o ensino de Língua Portuguesa**: introdução ao tema. In: MARCUSCHI, Beth; SUASSUNA, Lívia. (Orgs). Avaliação em Língua Portuguesa: contribuições para a prática pedagógica. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 11 – 26.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola a universidade**. Porto Alegre: Mediação2003.

HOFFMANN, J., Avaliação Mediadora: Uma prática em construção da pré-escola à universidade. Educação e Realidade Revista e Livros. Faculdade de Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre - RS, 1993.

VASCONCELLOS, C. S. **A construção do conhecimento em sala de aula**. São Paulo: Cadernos Pedagógicos do Libertad, 1994.

O OLHAR MEMORIALISTA E REGIONALISTA NA OBRA *MENINO DE ENGENHO*

Isabela Cristina Gomes Ribeiro da Silva (UFPB)

Ianca Ladiane Grilo Barbalho (UFPB)

Sérgio Henrique Vieira de Oliveira

Darliene da Silva Chagas

RESUMO

A obra *Menino de Engenho*, do autor José Lins do Rego, é considerada um marco na literatura brasileira, não só pelo seu lirismo e pela riqueza imagética. Como também, por ser um retrato do país nos anos XX, dado o conjunto de aspectos e temáticas que possibilitam, a partir da composição e descrição de situações sociais, a compreensão da situação do povo brasileiro, especificamente os nordestinos. Encontramos em todo o romance, um olhar atento às questões políticas, econômicas e sociais, vemos que o autor tece uma denúncia social a partir de uma perspectiva regionalista e memorialista. Pensando nisso, visamos identificar como é desenvolvido o papel desses elementos na construção dessa denúncia social. Em termos de resultado, notamos que utilizar o narrador-personagem que é uma criança na descrição da realidade e desigualdade social, mostra como a falta de entendimento do menino para tais acontecimentos enfatiza as problemáticas. Por fim, no que se refere a fundamentação teórica, nos baseamos nos estudos de Almeida (1999), Cereja e Magalhães (2005), entre outros.

Palavras-chave: Memória; Regionalismo; Denúncia social; Literatura brasileira.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Cabem no conjunto de obras rotuladas como regionalistas diversas publicações dedicadas à descrição da constituição da sociedade brasileira. Muitos dos êxitos editoriais dessa vertente são constituídos de uma contundente crítica social acerca das condições de vida das populações mais afastadas dos centros econômicos sulistas. O Nordeste é cenário frequente desses enredos e espaço recorrente nas narrativas que compõem a literatura da chamada Geração de Trinta.

Sucessos de público e crítica de escritores como Graciliano Ramos, Rachel de Queiroz, Jorge Amado, José Américo de Almeida e José Lins do Rego integram esse movimento. Esses autores, cada qual à sua maneira, descreveram importantes aspectos da constituição social do Brasil que

possibilitam compreender as muitas contradições que forjam as profundas desigualdades sociais desse país.

Nessa perspectiva, interessa-nos neste trabalho observar os mecanismos narrativos utilizados pelo último integrante da lista indicada acima. Especificamente no tange a sua obra inaugural: *Menino de Engenho*. Publicado em 1932, o primeiro romance de José Lins do Rego traz em seu enredo, assim como seus contemporâneos, os elementos regionalistas e a crítica social. Esta, no entanto, é falsamente atenuada por uma narração aparentemente despretensiosa. Sob o olhar de um narrador criança, o enredo é contado de um ponto de vista pueril que desprende a atenção do leitor à crítica social presente no contexto patriarcal descrito na obra.

Passada num cenário rural, a estória contada pelo narrador-personagem Carlinhos esboça um ambiente patriarcalista vivenciado durante sua infância, contexto que influencia as atitudes do personagem ao longo dos quarenta capítulos que integram o livro. Destacam-se nesse enredo memorialista, a infância, o regionalismo e a desigualdade de classe. Este trabalho propõe uma análise desses três aspectos com o fito de observar como essas questões são desenvolvidas ao longo da narrativa. Para tanto, este estudo se divide em três partes. Primeiro, uma breve descrição da biografia do autor. Em seguida, o desenvolvimento da análise das questões pontuadas anteriormente. Ao final, algumas considerações quanto aos resultados obtidos nesse percurso.

2 SOBRE O AUTOR: JOSÉ LINS DO REGO

José Lins do Rego Cavalcanti, filho de João do Rego Cavalcanti e de Amélia Lins Cavalcanti, nasceu no Engenho Corredor, município de Pilar, no estado paraibano, no dia 3 de junho de 1901 e faleceu na cidade do Rio de Janeiro em setembro de 1957. Foi romancista, cronista, jornalista e, no ano de 1955, foi eleito o quarto ocupante da Cadeira 25 da Academia Brasileira de Letras.

No que se refere à academia, o autor fez os seus primeiros estudos no Colégio de Itabaiana, na Paraíba, no Instituto Nossa Senhora do Carmo e no Colégio Diocesano Pio X, situado na capital João Pessoa. Tempos depois, estudou no Colégio Carneiro Leão e Osvaldo Cruz, no Recife, e assim passou a revelar o seu talento artístico literário, principalmente após o contato com obras como *O Ateneu* (Pompéia, 1918) e *Dom Casmurro* (Machado de Assis, 1899). No ano de 1922, José Lins fundou o seminário Dom Casmurro e no mesmo período colaborou com o *Jornal do Recife*. No ano seguinte, formou-se na faculdade de Direito do Recife, onde teve a oportunidade de ampliar suas amizades com o meio literário do estado pernambucano. Dessa forma, o escritor paraibano tornou-se amigo de José Américo de Almeida, Osório Borba, Luís Delgado e Gilberto Freyre.

Em 1924, casou-se com D. Filomena Masa Lins do Rego e se mudou para Maceió, onde exerceu a função de fiscal de bancos e de consumo até 1935. Ainda na capital de Alagoas, José Lins começou a colaborar com o *Jornal de Alagoas*, com isso conheceu e passou a participar do grupo de

autores como Graciliano Ramos, Rachel de Queiroz, Jorge de Lima, Aurélio Buarque de Holanda entre outros. Após esse contato com o meio literário, não demorou muito até que Lins publicasse o seu primeiro livro. Em 1932 lançou *Menino de Engenho*, obra fundamental na história da literatura brasileira. O livro contou com uma crítica elogiosa e recebeu o prêmio da Fundação Graça Aranha. Em 1933, nasceu *Doidinho*, livro que continua a história do *Menino de Engenho*.

Em 1935, mudou-se para o Rio de Janeiro, continuando seu ofício como jornalista e publicando crônicas diárias em vários periódicos. Inclusive, o autor passou a publicar um livro por ano. No que concerne à sua obra, encontramos um caráter memorialista, a presença do regionalismo, o saudosismo, bem como temas políticos, sociais e econômicos, muitas vezes voltados para a situação do Nordeste. Entretanto, é fundamental informar que a característica mais que compõe sua obra é o espaço em que ela é pensada, vemos que sua obra está dividida em três temáticas centrais: O ciclo da cana-de-açúcar; o ciclo do cangaço, misticismo e seca; e obras independentes, essas também vinculadas ao Nordeste.

Em sua autobiografia, o autor se descreve da seguinte forma:

Tenho quarenta e seis anos, moreno, cabelos pretos, com meia dúzia de fios brancos, 1 metro e 74 centímetros, casado, com três filhas e um genro. 86 quilos bem pesados, muita saúde e muito medo de morrer. Não gosto de trabalhar, não fumo, durmo com muitos sonhos e já escrevi onze romances. Se chove, tenho saudades do sol; se faz calor, tenho saudades da chuva. Vou ao futebol, e sofro como um pobre-diabo. Jogo tênis, pessimamente, e daria tudo para ver o meu clube campeão de tudo. REGO, 2010, 142).²²

A respeito desse autorretrato, Benjamin Abdala Jr. (2010, p. 142), argumenta que Lins nos expõe uma imagem com “traços contraditórios e humorísticos” que delineiam a imagem bastante brasileira do romancista. Suas principais obras: *Menino de Engenho* (1932), *Doidinho* (1933), *Banguê* (1934), *O moleque Ricardo* (1935), *Usina* (1936), *Histórias da velha Totônia* (1936), *Pureza* (1937), *Pedra bonita* (1938), *Riacho doce* (1939), *Água-mãe* (1941), *Gordos e magros* (1942), *Fogo morto* (1943), *Poesia e vida* (1945). Entre essas obras, três conquistaram prêmios: *Menino de engenho* recebeu o Prêmio da Fundação Graça Aranha, *Água-mãe* recebeu o Prêmio Felipe d’Oliveira e o romance *Eurídice* ganhou o Prêmio Fábio Prado.

3 A INFÂNCIA DO MENINO DE ENGENHO

²² Informação retirada do livro *Menino de Engenho*, edição de 2010, Editora José Olympio, nos dados biográficos do autor, escrito por Benjamin Abdala Jr.

Após a morte da sua mãe, Carlos de Melo, protagonista do enredo e mais conhecido como Carlinhos, vai morar no engenho do avô materno. Ao se mudar para nova casa, começa a conviver com os seus tios, trabalhadores e moradores do mencionado engenho. Com o passar do tempo, Carlinhos vai analisando o novo mundo em que foi inserido e notando que o pai de sua falecida mãe, coronel José Paulino, é dono de muitas terras e engenhos.

No engenho Santa Rosa, o protagonista se distancia cada vez mais do mundo de seus pais, percorrendo entre a casa grande, local que o avô morava, a senzala, alojamento dos escravos, e o mundo dos garotos da fazenda, irá criar uma imagem da infância em que o aparecimento desses componentes terão traços em sua vida adulta. No momento em que Carlinhos chega ao engenho do coronel, um universo de possibilidades é colocado diante de seus olhos.

O menino de engenho tinha uma imaginação inventiva, conforme Rego (1957, p. 32), “Um dos nossos brinquedos preferidos era até o de fingirmos de cangaceiros, com espada de pau e capacetes no ombro, e o mais forte dos nossos fazendo de Antônio Silvino”. A perspectiva entre o real e o fictício, aconteceu depois de o cangaceiro ter visitado o engenho Santa Rosa. A criatividade e a fantasia são integrantes fundamentais à existência infantil.

O protagonista teve muitas dificuldades na infância. A orfandade com apenas quatro anos de idade, foi o início dos seus obstáculos. No entanto, somos capazes de analisar momentos de serenidade, de alegria e de uma vivência infantil cheia de desejo e animação. José Lins do Rego relata alguns momentos felizes de Carlinhos, como a cheia do rio Paraíba, que para muitos foi um momento de desespero, mas para o garoto era um divertimento com os amigos e as histórias de assombração contadas na cozinha.

Fui dormir com a cabeça cheia de tanta novidade. E alta noite acordamos com o barulho que ia pela casa. Era que as águas estavam crescendo cada vez mais. E se continuassem assim, de manhã estariam dentro da casagrande. [...] Não sei por que, eu tinha vontade que o rio continuasse a encher, a entrar por toda parte com as suas águas sujas. Queria ver os baús nadando dentro de casa. [...] Para os meninos tudo isto parecia uma festa. Saltávamos de contentes com as arrumações. E quando saímos no carro parecia que íamos fazer uma daquelas nossas visitas a outros engenhos. Pela estrada encontrávamos gente com notícias da cheia para as bandas do Pilar. “Na rua da Palha não ficara uma casa em pé. A canoa virara, morrendo seis pessoas. A ponte de Itabaiana acabou-se” (REGO, 1957, p. 24-26).

O narrador-personagem relata que aquelas histórias de assombração contadas pelas negras que trabalhavam na cozinha marcaram tanto a sua infância, que ficou registrada em sua vida adulta. A imagem da senzala tem uma atribuição importante na infância do garoto, mesmo o cenário sendo posterior à escravatura, ainda persistia a senzala. De acordo com Carlinhos, aquelas negras, que contavam histórias mal-assombradas, seguiam no engenho vivendo da mesma forma.

Restava ainda a senzala dos tempos do cativo. Uns vinte quartos com o mesmo alpendre na frente. As negras do meu avô, mesmo depois da abolição, ficaram todas no engenho, não deixaram a rua, como elas chamavam a senzala. E ali foram morrendo de velhas. Conheci umas quatro: Maria Gorda, Generosa, Galdina e Romana. O meu avô continuava a dar-lhes de comer e vestir. E elas a trabalharem de graça, com a mesma alegria da escravidão. As suas

filhas e netas iam-lhes sucedendo na servidão, com o mesmo amor à casa-grande e a mesma passividade de bons animais domésticos (REGO, 1957, p.53).

A velha Galdina era outra coisa. Africana também, de Angola, andava de muletas, pois quebrara uma perna fazendo cabra-cega para brincar com os meninos. Fora ama de braço de meu avô, e todos nós a chamávamos de vovó. [...] A vovó contava que via almas, pássaros brancos batendo asas pelas paredes. Na viagem, estas almas, de noite, ficavam voando por cima dos negros amarrados. E nos ensinava uns restos de palavras que ela ainda sabia de sua língua (REGO, 1957, p. 58-59).

Desse modo, José Lins, através da sua escrita, mostra a revolta ou os sentimentos contraditórios e complexos das vivências de uma infância cheia de dificuldades e obstáculos. Mostra que até o neto do senhor do engenho percebia como eram tratadas as mulheres que cozinhavam na casa grande, notava como era cuidado, por ser um dos herdeiros, via diariamente a injustiça. O próprio protagonista relatava todos os absurdos que vi e ouvi naquele cenário, mesmo sem entender o que era certo ou errado.

4 O REGIONALISMO DO LIVRO *MENINO DE ENGENHO*

No decorrer do século XX, o regionalismo obteve significativa expressão, evidenciando o Nordeste e as organizações de poder de um local notado não somente pelas qualidades de cenários físicos, mas também pelo aspecto de organização e atividade do poder das nobrezas sobre os menos beneficiados. Conforme Cereja e Magalhães (2005, p. 137), “o romance nordestino entra numa fase nova, de denúncia das agruras da seca e da migração, dos problemas do trabalhador rural, da miséria e da ignorância”.

Na obra *Menino de engenho*, o autor, José Lins do Rego, utiliza expressões e discursos característicos do regionalismo nordestino, aspectos significativos para um desempenho interdisciplinar, dessa maneira, por intermédio dos personagens e do meio o escritor nos propõe aprofundar em um espaço regional com suas características distintas. Pois é através do engenho Santa Rosa que o autor compõe sua criatividade, sempre se importando em deixar a sua crítica.

A descrição de espaços de modo que mostre ao leitor conhecimentos de características específicas da região apontada é um dos principais traços do romance regionalista. Observemos na passagem a seguir:

E por onde as águas tinham passado, espelhava ao sol uma lama cor de moedas de ouro: o limo que ia fazer a fartura dos novos partidos. O meu avô esperava no terreiro. Quando chegamos, começou a interrogar-nos sobre tudo por que tínhamos passado. — A cheia destruiu mais que em setenta e cinco. O Joca perdeu a semente de cana. A linha férrea foi arrastada em mais de um quilômetro no Engenho Novo. No Espírito Santo caíram ruas de casas. Há muita Miséria. Muita fome no povo. O governo está a mandar mantimentos. Havia uma sombria tristeza na gente da casa-grande. Há três dias que ali não se dormia, comia-se às pressas, com o pavor da inundação. (REGO, 1957, p. 31).

No trecho acima, o cenário descrito é uma narração de como ficou o engenho depois de uma inundação. Com o propósito de mostrar como as pessoas ficaram após aquele temido desastre. O

coronel José Paulino busca saber tudo o que aconteceu naquele período de desespero. E o que mais chama a atenção nessa descrição é como o autor, de forma poética, estabelece uma relação entre a moeda e a lama, conseguindo unir a riqueza e o abismo usando a metáfora.

5 DESIGUALDADE DE CLASSE

Em *Menino de Engenho*, a desigualdade de classe é marcada pelo tratamento diferenciado conferido aos familiares do coronel José Paulino. Carlinhos, narrador-personagem e seu neto, demonstra em diversos trechos do livro as vantagens de se pertencer à família mais poderosa da região. É esse o caso de um excerto que versa sobre a vivência do protagonista ao aprender as primeiras letras. Cercado de colegas de origem humilde, Carlinhos recebe olhares muito mais benevolentes do que aqueles dedicados aos demais alunos:

Botaram-me para aprender as primeiras letras em casa dum dr. Figueiredo [...]. Fui ali recebido com os agrados e as condescendências que reservavam para o neto do prefeito da terra. [...] Depois mandaram-me para a aula dum outro professor, com outros meninos, todos de gente pobre. Havia para mim um regime de exceção. Não brigavam comigo. Existia um copo separado para eu beber água, e um tamborete de palhinha para “o neto do coronel Zé Paulino”. [...] Eu me sentia bem com esse regime de miséria. Os meninos não tinham raiva de mim. Muitos deles eram de moradores do engenho. Parece que ainda os vejo, com seus bauzinhos de flandres, voltando a pé para casa, a olharem para mim, de bolsa a tiracolo, na garupa do cavalo branco que me levava e trazia da escola (REGO, 1957, p. 32-33).

A desigualdade é naturalizada. Inquestionável aos dominados e benéfica aos dominantes. Para eles, os contrastantes “regimes de miséria e de exceção” são fins necessários à manutenção do poder. E não ficam restritos ao tratamento dado em sala de aula. A diferença entre a “gente pobre” e a família Paulino é marcante também no que diz respeito ao comportamento. Para estes, a avaliação de condutas reprováveis se dá por julgamentos com menos alarde, amenizados em função da hierarquia social. E as (raras) punições que lhe cabem são igualmente desproporcionais à gravidade do delito. Relativização inaplicável à conduta semelhante cometida por autor de condição social distinta:

O meu avô mandou botar o cabra no tronco. E nós fomos vê-lo, estendido no chão, com o pé metido no furo do suplício. Raramente eu tinha visto gente no tronco. Somente um negro ladrão de cavalos ficara ali até que chegassem os soldados da vila, que o levaram. Agora, porém, Chico Pereira estava lá, com os pés no buraco redondo. — É mentira daquela bicha severgonha. Ela botou pra cima de mim os estragos que os outros fez. Ela pode casar com o diabo, comigo não. O coronel me mata, mas eu não me amarro com aquela peste. Vou pra cadeia, crio bicho na peia, mas não vivo com a descarada daquela quenga. Eu não tapo buraco dos outros. [...] À tarde, estava o meu avô sentado na sua cadeira, perto da banca, no alpendre, quando chegaram Maria Pia e a mãe. Vinham todas duas chorando. [...] O meu avô ordenou que acabasse com aquela latomia. E mandou buscar um livro que havia debaixo do santuário. — Você vai jurar em cima deste livro santo como contará a verdade de tudo. O cabra está no tronco. Ele nega, prefere morrer a casar. Vamos, bote a mão aqui em cima e diga o nome de quem lhe fez mal. [...] E a mulata com os olhos esbugalhados: — Juro que foi o doutor Juca quem me fez mal. O meu avô não deu uma palavra. Só fez dizer: — Soltem o cabra. [...] Na casa-grande só se falava baixinho no caso. Minha tia Maria não me deu uma palavra. Na hora da ceia meu avô pouco falou. Tio Juca não viera para a mesa. Apenas no fim o velho José

Paulino queixou-se: — Não sei pra que servem os estudos. A gente gasta um dinheirão, e eles voltam pra fazer besteiras desta ordem (REGO, 1957, p. 42-45).

A “anistia” concedida ao filho, mais que o reflexo de uma desigualdade de tratamento entre classes, revela a continuidade de um ciclo patriarcal. O desapontamento do pai se dá não em relação à condenação ao comportamento do filho, mas a consequência dessa conduta. A demonstração de virilidade é uma atitude louvável numa cultura de dominação masculina que independe de tabus sociais concernentes ao sexo e impostos ao gênero oposto. O vir à tona é o problema. A condescendência do coronel é justificada, entre outras coisas, pelo conhecimento de causa:

Mas não fez o barulho que eu esperava. Para estas coisas o velho olhava por cima. A sua vida também fora cheia de irregularidades dessa natureza. Quando brigou com o tio Juca por causa da mulata Maria Pia, ouvi a negra Generosa dizendo na cozinha: — Quem fala! Quando era mais moço, parecia um paid’égua atrás das negras. O seu Juca teve a quem puxar (REGO, 1957, p. 116).

Seguida à risca, a tradição familiar de “irregularidades” é continuada por Carlinhos de forma prodigiosa e dada de maneira precoce. As inclinações sexuais do protagonista são demonstradas ainda nos primeiros anos da infância e, desproporcionais à idade, são intensificadas à medida em que ele cresce. A sensualidade é insinuada desde o período de alfabetização:

Tinha o meu mestre uma mulher morena e bonita, que me beijava todas as vezes que eu chegava, que me fazia as vontades: chamava-se Judite. Gostava dela diferente do que sentia pela minha tia Maria. Ela sempre que me ensinava as letras debruçava-se por cima de mim. E os seus abraços e os seus beijos eram os mais quentes que já tinha recebido. [...] E o meu coração sentiu-se cheio de uma afeição estranha pela sua mulher. Era tão terna para mim, me punha no colo para me agradar, para me dizer que me queria um bem de mãe. Eu sentia o seu sofrimento como se fosse o meu. Foi ali com ela, sentindo o cheiro de seus cabelos pretos e a boa carícia de suas mãos morenas, que aprendi as letras do alfabeto. Sonhava com ela de noite, e não gostava dos domingos porque ia ficar longe de seus beijos e abraços (REGO, 1957, p. 32-33).

“Os meus impulsos tinham mais anos que minha idade. [...] O sexo crescia em mim mais depressa que as pernas e os braços” (p. 112), reconhece o personagem que, a essa altura do enredo, aos doze anos de idade, já havia “conhecido uma mulher, como homem” (p.123). A experiência e o público conhecimento dessas aventuras opera mudanças no personagem que, envaidecido, demonstra sem maiores constrangimentos seu caráter libertino. Encarada como gracejo, a conduta se enquadra no “regime de exceções” aplicável aos homens da família Paulino.

Via-me mais alguma coisa que um menino; e mesmo já me olhavam diferente. Já não tinham para mim as condescendências que se reservam às crianças. As negras faziam-me de homem. Não paravam as conversas quando eu chegava. Enxeriam-se. Procurava as lavadeiras de roupa pela beira do rio. Ficavam quase nuas, batendo os panos nas pedras. Tomava banho despido junto delas, olhando as suas partes relaxadamente descobertas. — Sai daí, menino safado! Mas riam-se, gostando da curiosidade. Agora o engenho oferecia-me o amor por toda a parte: na senzala, na beira do rio, nas casas de palha. Os moleques levavam-me para as visitas por debaixo dos matos, esperando a vez de cada um. Na casa-grande os homens achavam graça de tanta libertinagem (REGO, 1957, p. 117).

Os recorrentes impulsos sexuais e a condescendência com que são tratados possuem muitos exemplos enquadráveis sob uma perspectiva de classe. Mas há também outros excertos que são típicos modelos das disparidades econômicas comumente denunciadas nas obras modernistas. As idas dos personagens aos cenários mais além dos domínios da casa grande revelam um cenário de miséria contrastante com a imagem que se tem do engenho. Talvez seja o capítulo dezesseis o mais representativo nesse sentido. No qual Carlinhos, em companhia do avô, percorre as terras do coronel e descreve um cenário de extrema pobreza.

Andávamos muito nessas suas visitas de patriarca. Ele parava de porta em porta, batendo com a tabica de cipó-pau nas janelas fechadas. Acudia sempre uma mulher de cara de necessidade: a pobre mulher que paria os seus muitos filhos em cama de vara e criava-os até grandes com o leite de seus úberes de mochila. Elas respondiam pelos maridos: — Anda no roçado. — Está doente. — Foi pra rua comprar gás. Outras se lastimavam de doenças em casa, com os meninos de sezão e o pai entrevado em cima da cama. [...] E os meninos nus, de barriga tinindo como bodoque. E o mais pequeno na lama, brincando com o borro sujo como se fosse com areia da praia. [...] E numa casa de palha uma mulher branca, como de madapolão, sem uma gota de sangue na cara, com um menino pequeno engatinhando no chão quente do terreiro e o outro de peito, nos braços: era a mulher de Chico Baixinho. Tinha parido há oito dias, e o marido no mundo. — Ninguém sabe onde ele anda, seu coronel. Aquilo é um desgraçado. Me deixou em cima da cama com a barriga rachando, e danou-se. Só não morri à míngua porque o povo daqui socorreu (REGO, 1957, p. 36-38).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O olhar memorialista e infantil dedicado ao longo das páginas de *Menino de Engenho* nos traz um cenário tipicamente nordestino e pouco diverso das imagens evocadas por outras obras modernistas da década de trinta. A denúncia social, elemento fortemente preconizado pelo projeto ideológico dos escritores dessa geração, está também presente no romance de José Lins do Rego. No entanto, a sobreposição de ideias e a alternância de memórias do narrador-personagem infantil pode denotar a ausência dessa crítica. Para Almeida (1999, p. 217):

O modo atenuado como aparece descrita em *Menino de Engenho* a realidade social do meio agrário nordestino, passando o narrador um pouco por alto sobre os aspectos menos atraentes dessa realidade, deve-se, além das razões convencionais analisadas, de ordem biográfica e cultural, à natureza mesma do projeto estético do romance, muito mais de evocação lírica do que de denúncia social.

De fato, a denúncia social parece atenuada por uma visão infantil cujo enfoque memorialista dedica olhares a assuntos diversos e desprovidos de uma crítica social contundente. Porém, no tocante a esse aspecto, cabe a ressalva de que essa interpretação não pode se revestir de um valor absoluto e negar a existência de pontos que gerem reflexões profundas acerca das contradições sociais que constituem o Brasil. A crítica presente nessa obra apresenta-se esporadicamente. Fato que demanda a observação da constituição do enredo como um todo.

O retrato de contrastes descrito ao longo da narrativa é em si uma denúncia, para a qual cabe a máxima de que mais vale uma imagem do que mil palavras. Não faltam ao enredo trechos voltados

(tacitamente) à exposição de temas como a exploração das jornadas de trabalho, a condição do negro no contexto pós-abolição, a animalização dos homens imersos nessas circunstâncias e as disparidades sociais.

Na análise proposta neste estudo, buscou-se ressaltar três elementos: a infância, o regionalismo e a desigualdade social. Essa breve observação permite-nos algumas constatações: 1. a infância é um elemento predominante mostrado a partir da alternância entre elementos essencialmente pueris e a convivência com a dinâmica da vida adulta, o que implica no amadurecimento precoce do protagonista; 2. a descrição dessa fase se dá com “as cores locais” determinadas pela estética modernista, a partir de um cenário tipicamente rural marcado pelo uso de vocabulário estritamente regional; 3. esses aspectos estão situados entre diversos trechos que deixam entrever as marcas patriarcais que garantem (garantiam?) um tratamento diferenciado oriundo da desigualdade de classe (e de gênero) que sustenta/sustentava outros contrastes recorrentes no contexto rural nordestino.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, José Maurício Gomes de. **A tradição regionalista no romance brasileiro: 1857 - 1945**. 2 ed. Rio de Janeiro: Top books, 1999.

CEREJA, William Roberto e MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português – Linguagens**. Vol. 3. 5 ed. São Paulo: Atual, 2005.

JÚNIOR, Abdala Benjamin. **Dados bibliográficos do autor**. In.: REGO, José Lins do. *Menino de Engenho*; 100. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2010.

REGO, José Lins do. **Menino de Engenho**; 80. ed. - Rio de Janeiro: José Olympio, 1957.

O PAPEL DO SUPERVISOR/COORDENADOR COMO UM COOPERADOR PARA O SUCESSO DA COMUNIDADE ESCOLAR

Maria Olímpia Ferreira Bandeira da Silva²³

Ana Paula Pereira de Araújo Roque

Adevaldo Francisco dos Santos

RESUMO

Este trabalho intitulado com “O papel do supervisor/coordenador como um cooperador para o sucesso da comunidade escolar” tem como objetivo apresentar fatores que impactam positivamente na ação do supervisor dentro da perspectiva de uma ação renovada diante do espaço escolar, defendendo a presença do supervisor/coordenador não seja encarada com uma “pedra no sapato” dos professores ou um mero fiscalizador e sim com um apoiador. O problema que direcionou esta pesquisa baseia-se no seguinte questionamento: Como dever a ação supervisora de modo que, contribuía significativamente para o sucesso da comunidade escolar? A metodologia usada foi totalmente baseada em pesquisas bibliográficas baseadas em autores que tratam sobre o tema, supervisão e coordenação nos espaços escolares.

Palavras-chave: Supervisor; Coordenador; Comunidade escolar; Ação Supervisora.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tratará sobre O papel do supervisor/coordenador como um cooperador para o sucesso da comunidade escolar. A ideia de Supervisão vem tomando cada vez mais os espaços institucionais, com o objetivo de buscar alcançar melhores resultados dentro desses espaços.

Na escola, o supervisor/coordenador é responsável por conduzir e orientar o professor em suas demandas, além de ser um canal de comunicação e relacionamento para com outros membros da

²³ prof.mariaolimpiapedagoga@gmail.com

comunidade escolar. Dessa forma, muitos desafios são encarados por esse profissional em seu exercício.

O problema que direcionou esta pesquisa baseia-se no seguinte questionamento: Como dever a ação supervisora de modo que, contribuía significativamente para o sucesso da comunidade escolar?

Partindo desse questionamento, foi possível identificar alguns pontos que esclarecem esse problema, o principal deles é que a ação supervisora precisa adotar uma postura renovada, considerando as mudanças, os contextos, os relacionamentos, as limitações e potencialidades que perpassam o processo de ensino aprendizagem, buscando sempre colocar-se, principalmente no lugar do professor, de maneira responsável e empática.

O objetivo geral deste trabalho é apresentar fatores que impactam positivamente na ação renovada do supervisor dentro do espaço escolar, buscando que a presença do supervisor/coordenador não seja encarada com uma “pedra no sapato” dos professores ou um mero fiscalizador e sim com um apoiador.

Este trabalho busca contribuir para a reflexão dos profissionais da área, visando a tomada de consciência de seu papel e sua importância para a otimização da educação.

A metodologia usada foi totalmente baseada em pesquisas bibliográficas baseadas em autores que tratam sobre o tema, supervisão e coordenação nos espaços escolares.

O miolo deste trabalho, ou seja, o desenvolvimento, trará um pouco da construção do conceito de Supervisão, em seguida apresentará alguns desafios da ação supervisora, bem com uma comparação entre a ação tradicional e a ação renovada, concluindo com as considerações finais para selar, a dissertação apresentada.

2 DESENVOLVIMENTO

Para compreendermos como surgiu a ideia de supervisão nos espaços institucionais, é necessário resgatar um pouco da história em relação ao contexto no qual esse conceito foi criado. A ideia de supervisionar surge diante do período da industrialização na qual, busca-se cada vez mais o controle de qualidade e de quantidade na produção industrial.

Para entendermos o aparecimento da supervisão pedagógica, é necessária uma abordagem da questão do trabalho no processo capitalista. A consolidação do sistema do trabalho capitalista a partir do século XVIII, com a revolução industrial provocou transformações nas formas de produção e nas reações entre trabalhadores e patrões; assim também mudou a organização social. (SILVA, 2013, p.57)

Segundo Lima (apud Silva, 2013, p.57) a partir da indústria a função do Supervisor se desenvolveu em outros campos, como militar, esportivo, político e o educacional, sempre com o intuito de alcançar um bom resultado na realização do trabalho.

Diante de tantas atribuições dadas ao supervisor/coordenador pedagógico, a mais desafiadora é a de ser um líder. A tarefa de liderar um grupo e fazer com que esse grupo trabalhe e produza de maneira harmônica é uma tarefa bastante árdua que requer diversas habilidades socioemocionais.

O líder institucional, pela própria natureza de sua função em qualquer área em que atue, está à frente de um grupo de pessoas que precisam atingir objetivos e metas comuns, porém, a liderança não se restringe apenas às relações profissionais e institucionais. (ROLLA, 2006, 34)

O supervisor/coordenador em seu pleno exercício precisa estar ciente de que seu papel como líder, ultrapassa metas e objetivos, que muitas vezes são decididos de maneira majoritária e mecânica. Liderar para ter sucesso, exige sensibilidade, ética, postura e empatia para conseguir acessar aos outros membros do grupo, fortalecendo assim a comunicação, as relações e assim potencializando e otimizando os resultados.

Quando o líder não prioriza as condições acima citadas, começa então a surgir os dilemas, e dentro da instituição escolar não é diferente. Segundo Carlos e Lodi (2012, p. 56)

Um desses dilemas diz a respeito à concepção de supervisão, e conseqüentemente ao relacionamento entre o supervisor e o professor. Pode-se dizer que o orientador educacional é concebido como um “fiscal”, um “investigador”, ou até mesmo um “juiz”; que determina o que pode e/ou que deve ser feito. Diante de tal situação, o professor se sente desamparado, desprovido de auxílio, de trocas de experiências e/ou vivências. Assim, a presença do supervisor acaba se tornando um incômodo.

Diante do exposto, isso acontece pela falta, muitas vezes, de uma comunicação aproximada aos membros que compõem a comunidade escolar, mais especificamente os professores, pois são esses profissionais que irão trabalhar junto ao supervisor. Por muitas vezes, o professor se sente hostilizado e coagido pela presença do supervisor, que em algumas situações age apenas como mero fiscalizador burocrático, colocando-se numa posição de fiscalizador e não de apoiador.

O supervisor deve ocupar o lugar de um apoiador dos membros da comunidade escolar, sendo facilitador das relações e atividades exercidas entre gestor, professor, alunos e família. Dentro desse contexto, seu trabalho deve estar concentrado em identificar as demandas e limitações que limitam o progresso da aprendizagem e as relações entre os envolvidos nesse processo. “Portanto, o supervisor deve possuir a capacidade de perceber essas limitações e buscar auxiliar os professores e alunos a refletirem sobre tais limitações e buscarem meios para se comprometerem com seus estudos, suas atividades e seus sucessos escolares”. (SOUZA, 2019, p. 06)

Diante da necessidade de ser o profissional que será responsável por apoiar, conduzir e orientar o diretamente o professor em seu dia a dia, a ação supervisora precisa ultrapassar os limites do “tradicionalismo” que perpassa o conceito do supervisor visto como um fiscalizador no espaço escolar.

Vejamos abaixo a comparação entre os conceitos de Ação Supervisora tradicional e a Ação Supervisora Renovada.

QUADRO 01: AÇÃO SUPERVISORA

TRADICIONAL	RENOVADA
Ter como objetivo a harmonia do grupo.	Explicitar as contradições, trabalhando o conflito com o objetivo de estabelecer relações de trabalho no grupo da escola.
Buscar a igualdade num processo de mascaramento da realidade.	Trabalhar as diferenças.
Trabalhar a partir do seu próprio desejo.	Trabalhar buscando criar demandas.
Produzir modelos de conhecimento.	Criar formas próprias de conhecimento.
Enfatizar procedimentos linearizados.	Enfatizar a produção do professor no interior da escola, num movimento de ensinar e aprender.
Ser um facilitador.	Ser um problematizador.
Ter o conhecimento como um dado absoluto.	Ter o conhecimento como um dado relativo.
Ter comportamento de neutralidade.	Ter comportamento expresso com clareza.
Trabalhar tendo em vista um tipo ideal de homem.	Trabalhar tendo em vista o sentido da vida humana.

Fonte: Supervisão Escolar: da ação exercida à ação repensada, 1995.

Como apresentado na tabela acima, a postura da Ação Supervisora renovada, tem muito mais a contribuir com a comunidade escolar, pois sua ação está voltada não só para a conformidade, neutralidade e resultados mecânicos, mas preocupa-se com o todo, com o contexto, com as diferenças a serem trabalhadas e otimizadas, buscando o sucesso e êxito de todos os envolvidos no processo de ensino escolar.

O profissional coordenador pedagógico, em alguns lugares supervisor, constantemente se depara com diversos e distintos desafios no cotidiano escolar. Pode-se dizer que o papel do supervisor vai além da sua função, este realiza serviços de ouvidoria dos alunos, professores e pais, serviços administrativos e/ou executivos, dentre outros. (CARLOS; LODI, 2012, p.63)

Contudo, são muitos desafios encarados pelo supervisor/coordenador nas instituições de ensino. Entretanto, a maior delas, talvez, seja a tomada de consciência da sua responsabilidade fazendo valer de fato seu papel, com empatia, responsabilidade e ética.

3 CONCLUSÃO

Os dias atuais exigem das instituições de ensino, uma educação cada vez mais alinhada e produtiva. Para isso, há a necessidade de profissionais preparados e equipes multidisciplinar envolvida no processo de ensino aprendizagem, a fim de garantir uma educação múltipla e de qualidade.

O supervisor/coordenador é um dos profissionais que mais se destaca, diante da importância de orientar e conduzir os professores perante suas limitações e dificuldades que aparecem ao decorrer do cotidiano escolar.

Dessa forma, cabe ao supervisor/coordenador ser empático nesse processo, não esquecendo, que antes de qualquer coisa, esse profissional também é um educador por formação, e busque sempre presar pela formação e orientação com base na sensibilidade compreensão, para que sua ação não seja encarada com um empecilho para o progresso e sim como uma rede de apoio para que todos os envolvidos consigam alcançar o êxito por meio do trabalho em grupo.

REFERÊNCIAS

CARLOS, Jociane Aparecida; LODI, Ivana Guimarães. **A prática pedagógica em supervisão escolar: A importância da inter-relação entre o supervisor pedagógico e o corpo docente.** Evidência, Araxá, v. 8, n. 8, p. 55-66, 2012. Disponível em: https://www.inesul.edu.br/professor/arquivos_alunos/doc_1375113555.pdf . Acesso em 22 dez. 2022.

MEDINA, Antônia da Silva. Supervisão Escolar: da ação exercida à ação repensada. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1995.

ROLLA, Luiza Coelho de Souza. **Liderança educacional: um desafio para o supervisor escolar.** 2006. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006. Disponível <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/3627> . Acesso em 22 dez. 2022.

SILVA, Graziela Triches. **Supervisor pedagógico: Formador ou Fiscalizador.** Revista Educação, Ciência e Cultura. ISSN 2236-6377, Canoas, V. 18, n 2, jul./dez.2013. Disponível em <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/viewFile/1278/1020#:~:text=Entende%2Dse%20que%20o%20 papel,do%20professor%2C%20sen do%20que%20o>. Acesso em 23 dez. 2022.

SOUZA, Gleicione Aparecida Dias Bagne de. **A avaliação escolar na visão do Supervisor Pedagógico.** Revista da Universidade Vale do Rio Verde ISSN: 1517-0276 / EISSN: 22. Disponível em <http://periodicos.unincor.br/index.php/revistaunincor/index>. Acesso em 23 dez. de 2022.

O PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DAS PROFESSORAS DE CRECHE

Nadja dos Santos Araújo

Stenia Tassiana Pereira de Oliveira

Laudiana Andriola de Aquino

Rosilene Felix Mamedes

RESUMO

A compreensão sobre a formação continuada de professores da Educação Infantil tem sido muito discutida no campo científico da educação, porém ao se tratar especificamente de Creche, é notório percebermos que se torna algo novo, pouco estudado e bastante inovador. Assim sendo, esta monografia tem como objetivo analisar o processo de formação continuada das professoras de uma creche do município de Cabedelo – PB, apontando a importância da supervisão pedagógica neste processo, como também, listar os principais cursos oferecidos às professoras da instituição. O universo desenvolvido a referida pesquisa foi a Creche Ádamo Klinger Cardoso Frutuoso, tendo como sujeitos as professoras existentes na instituição. Levando em consideração nossos objetivos a Abordagem Qualitativa é assumida como opção metodológica pelo fato de se preocupar com a compreensão e interpretação do fenômeno. Os instrumentos utilizados foram a entrevista seguida de observação, estes dois recursos foram pensados na perspectiva de obter informes contidos na fala dos autores sociais, bem como conhecer suas opiniões acerca do tema abordado. Nos resultados obtidos foi verificado que a formação continuada acontece através de planejamentos, reuniões pedagógicas, oficinas, projetos e os cursos oferecidos pela Secretaria de Educação. Outro fator observado nos resultados foi a contribuição da formação continuada na prática pedagógica, constatamos que esta se dá através do repasse dos conhecimentos adquiridos nos cursos para se trabalhar com as crianças, melhorando a relação de ensino-aprendizagem. Diante destas considerações, a presente pesquisa trouxe subsídios teóricos às professoras desta creche para visualizar a importância deste processo no tocante a qualificação das mesmas, como também no enriquecimento de conhecimentos adquiridos através deste processo de formação.

Palavras-chave: Processo de formação continuada; Creche; Educação Infantil.

1 INTRODUÇÃO

Muitos pesquisadores trabalham com a formação continuada tentando entender e buscar explicações a respeito do menosprezo institucional pela profissional da educação infantil. Nesse sentido, é primordial identificar a formação já existente para intervir e consolidá-la em novas bases. Tais medidas representam uma estratégia para a seleção deste profissional e indicam que as secretarias de educação precisam assumir um papel mais efetivo, investindo na formação de profissionais de creches e pré-escolas por meio da oferta de cursos possíveis de qualificação formal, tanto para professores quanto para auxiliares.

Entretanto, a pesquisa em questão é de suma importância no sentido de ser um tema bastante questionado no meio dessas instituições, pois é conhecido que essas profissionais não possuem qualificação específica para lidar com crianças tão pequenas, além do que se encontra a dualidade de serem profissionais leigas para as atividades pedagógicas e acessíveis para o cuidar.

Deve-se destacar como relevância da pesquisa a questão do próprio tema, visto que o mesmo é muito estudado no campo científico da educação; porém, ao se delimitar o espaço da creche como campo de estudo, é notório que se trata de um fenômeno novo, pouco estudado e inovador.

A fundamentação desta pesquisa partiu do trabalho de alguns teóricos ligados à área da Educação Infantil, como: KRAMER (2005), KUHLMANN (1998), OLIVEIRA (2002), SANCHES (2003), entre outros. Estes contribuíram muitíssimo para a base deste trabalho, visto que a formação de educadores infantis ainda é um campo bastante novo, portanto, são poucos os que estão ligados a essa área.

Esta monografia está composta de três capítulos. O primeiro aborda a Fundamentação Teórica que apresenta os seguintes tópicos: a Concepção de Infância ao longo da história; Creche: ensaio de suas origens; Formação docente: trajetória na Educação Infantil; Formação continuada de professoras da Educação Infantil e a Contribuição da Supervisão Escolar no processo de formação continuada de professoras. O segundo trata da Metodologia, que tem como pressuposto a pesquisa qualitativa, fazendo uso da observação e entrevista como instrumentos para coleta de dados. Este capítulo apresenta como subtópico, a Caracterização do universo pesquisado. O terceiro mostra a Análise e Discussão dos Dados coletados na referida pesquisa; por último, as Considerações Finais.

Essas considerações culminam na necessidade de reconhecer essas profissionais tentando entender, explicar e desmistificar a falta de interesse público em não valorizar a formação docente infantil, principalmente das educadoras que trabalham em creche.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 A CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA AO LONGO DA HISTÓRIA

Já podaram seus momentos
Desviaram seu destino
Seu sorriso de menino
Tantas vezes se escondeu
Mas renova-se a esperança
Nova aurora a cada dia
E há que se cuidar do broto
Para que a vida nos dê flor e fruto.
(Milton Nascimento)

Por muito tempo, os historiadores consideraram a história da infância e das crianças indigna de ser estudada. Eles preferiam permanecer em território desconhecido, dominado pelo macho adulto, como os sistemas políticos, as guerras e as estruturas de classe. “Evidentemente encontravam dificuldade para se envolver com os interesses “triviais” das crianças, pois com certeza não é pequeno para um escritor o desafio de transmitir ao leitor o surpreendente significado do indizivelmente trivial” (COE, 1984). Mesmo quando os historiadores arriscaram-se nesse assunto, grande parte do trabalho acabou sendo uma história das instituições modernas de assistência social, abordando temas como assistência infantil, reforma no trabalho de menores e educação.

Os historiadores têm por trás de si uma longa e respeitável história de marginalização das crianças. As evidências na Grécia e Roma antigas são ambíguas, mas é bem possível que essas sociedades dessem às crianças uma modesta posição social e nelas encontrassem pouco sobre o que escrever. Os clérigos medievais costumavam ter pouca consideração pelas crianças, e elas estão praticamente ausentes da literatura européia até o século XIII. Foram necessárias personalidades do iluminismo, como John Locke (1712-1778), para que as crianças fossem consideradas especiais e dignas de serem estudadas por seu próprio mérito.

Em oposição ao ideário da Reforma e da Contra – Reforma, Rousseau criou uma proposta educacional em que combatia preconceitos e autoritarismo a todas as instituições sociais que violentassem a liberdade da criança, já que a liberdade é sua própria natureza. Ele se opunha à prática familiar vigente de delegar a educação dos filhos a preceptores, para que estes os tratassem com severidade, e destacava o papel da mãe como educadora natural da criança.

Rousseau apud Oliveira (2002) revolucionou a educação de seu tempo ao afirmar que a infância não era apenas uma via de acesso, um período de preparação para a vida adulta, mas tinha um valor em si mesma. Caberia ao professor afastar tudo o que pudesse impedir a criança de viver plenamente sua condição. Em vez do disciplinamento exterior propunha que a educação seguisse a liberdade e o ritmo da natureza, contrariando os dogmas da época, que preconizavam o controle dos infantes pelos adultos. Ele defendia, também, uma educação não orientada pelos adultos, mas que fosse resultado do livre exercício das capacidades infantis e enfatizasse não o que a criança tem permissão para saber, mas o que é capaz de saber. Ao destacar a emoção sobre a razão e defender a

curiosidade e a liberdade buscadas pelo homem, Rousseau criou condições para posteriores discussões sobre a criança.

Segundo SANTOS (2006), a criança ao longo da história e da evolução do homem, nem sempre foi considerada como é hoje. Antigamente, ela era caracterizada como um ser ingênuo, inocente, gracioso ou ainda imperfeito e incompleto. Estas afirmações comungam com a curiosidade dos escritores e estudiosos em mostrar a complexidade deste ser, que durante muito tempo se manteve a margem da humanidade. Nesse sentido, ocorreu crescente consciência das diferentes interpretações e experiências da infância em todo o mundo conscientizando os cientistas sociais do ocidente sobre o etnocentrismo de grande parte de seus trabalhos. Patenteou-se que diversos jovens nos países em desenvolvimento, por exemplo, estavam muito distantes do ideal ocidental das crianças como um grupo inocente e protegido.

O mais notável, ao considerarmos a longa história ocidental, é a natureza cambiante das demandas feitas às crianças, à medida que a sociedade relativamente estável e hierárquica do *Ancient Régime* gradualmente sucumbia às revoluções industrial e democrática do período moderno. (HEYWOOD, 2004).

De acordo com a fala do autor as crianças tinham que se adequar às mudanças sociais que ocorriam. Por exemplo, quando a maioria das pessoas passava a vida inteira no mesmo povoado ou cidade, sua existência girava em torno da família, da posição que desfrutavam na sociedade era, sobretudo, herdada de seus pais e a autoridade que reconheciam era uma questão de obediência à tradição. A infância era como efeito, um “aprendizado na conduta casta” (HEYWOOD, 2004). Posteriormente, um tipo mais dinâmico de sociedade urbanizada estimulou as pessoas a se movimentarem mais, a se identificarem com comunidades imaginárias, como as de classe e país, a pensarem mais do que como membros de uma estirpe e a adotarem valores secularizados. Isso significa que as pessoas tinham de conquistar sua própria posição social, que poderia ser diferente da de seus vizinhos, e deveriam usar seu próprio raciocínio ou consciência para questionar a autoridade.

Com a modernidade, criou-se uma visão de criança que permite compreender seu desenvolvimento e a forma como ela constrói seu conhecimento, entendendo-a como sujeito que, desde o nascimento está inserida num contexto social e dele participar ativamente.

Essas contribuições são importantes à medida que nos fornecem subsídios para organizar atividades compatíveis com cada etapa evolutiva da criança e nos mostram o que ela é capaz de aprender e produzir a cada momento.

A criança como cidadão caracteriza-se por ser um sujeito ativo, onde a situação sociocultural, as condições econômicas, o sexo e a etnia exercem grande influência sobre ela e seu comportamento. Dessa forma o conceito de criança passa a não ser único, mas depende de vários fatores, do contexto onde está inserida. (SANTOS, 2004).

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, também, traz a concepção de criança em seus escritos. O documento expõe que se trata de uma noção historicamente construída e, conseqüentemente, vem sendo modificada ao longo dos tempos, não se apresentando de forma homogênea nem mesmo ao interior de uma sociedade e época. Assim, é possível que, em uma cidade, existam diferentes maneiras de se considerar as crianças pequenas dependendo da classe social qual pertencem do grupo étnico do qual fazem parte. Boa parte das crianças enfrenta um cotidiano bastante adverso que as conduz desde muito cedo a precárias condições de vida e ao trabalho infantil, ao abuso e exploração por parte dos adultos. Outras crianças são protegidas de todas as maneiras, recebendo de suas famílias e da sociedade em geral todas as maneiras, todos os cuidados necessários ao seu desenvolvimento. Essa dualidade revela a contribuição e conflito de uma sociedade que não resolveu ainda as grandes desigualdades sociais presentes no cotidiano.

Confirmando as ideias de SANTOS (2004), o RCNEI (1998) também compreende a criança com um sujeito social, histórico que faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico.

Essa singularidade do documento confirma a preocupação das políticas públicas educacionais em vislumbrar particularidades das crianças tão marcantes e necessárias para o bom andamento das instituições de educação infantil. Apontar metas de qualidade que contribuam para que as crianças tenham um desenvolvimento integral de suas identidades, capazes de crescerem como cidadãos cujos direitos à infância são reconhecidos, atende as perspectivas difundidas por KESSEN (1984), quando menciona que a criança é uma invenção cultural que varia conforme e as hierarquias de classe e raça. Nessa tendência, a infância foi concebida como uma construção cultural, buscando a pluralidade em vez de uma forma essencial.

Essa busca pela pluralidade advém de concepções de desenvolvimento que consideram as crianças nos seus contextos sociais, ambientais, culturais e, mais concretamente, nas interações e práticas sociais que lhes fornecem elementos relacionados às mais diversas linguagens e ao contato com os mais variados conhecimentos para a construção de uma identidade autônoma.

As crianças possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio. Nas interações que estabelecem desde cedo com as pessoas que lhe são próximas e com o meio que as circunda (RCNEI, 1998).

OLIVEIRA (2002), também, elenca características da infância dentro do processo histórico dizendo que a educação e o cuidado das crianças pequenas foram entendidos como tarefas de responsabilidade familiar, particularmente da mãe e de outras mulheres. Logo após o desmame a criança era vista como um pequeno adulto e, quando atravessava o período de dependência de outros para ter atendidas suas necessidades físicas, passava a ajudar os adultos nas atividades cotidianas em que aprendia o básico para a sua integração no meio social. Nas classes sociais mais privilegiadas, as

crianças eram geralmente vistas como sujeito divino misterioso, cuja transformação em adultos também se fazia pela direta imersão no ambiente doméstico. Nesses casos, paparcos superficiais eram reservados à criança, mas sem considerar a existência de uma identidade pessoal.

Outro aspecto a ser destacado é a institucionalização da infância. Sabe-se que as formas de organização da sociedade e as condições de existência e inserção da criança em cada contexto social, econômico, político e cultural é que vão delineando as diferentes concepções de infância e as diferentes formas de ser criança. Embora múltiplos os tempos de infância e nele coexistam realidades e representações diversas, SARMENTO (2001) salienta que na sociedade globalizada em que vivemos a “norma” da infância tende a estabelecer-se de forma universal por efeito das políticas públicas, das organizações internacionais e de imagens dominantes que fazem da infância uma categoria geracional distinta.

Globalização da infância é o resultado de processos: econômicos (com mercado global de produtos para a infância) políticos (com a atuação de órgãos e políticas internacionais, como a UNICEF e a OIT), culturais (com a influência de mitos infantis criados em seriados de TV) e sociais (com a institucionalização do cotidiano como decorrência da democratização da escola). (SARMENTO, 2001).

A globalização, por definir uma ideia universal de infância e do que se considera melhor para as crianças, desnuda as desigualdades e explicita os paradoxos que envolvem a infância hoje. Os direitos da criança (ONU, 1989) não foram suficientes para garantir uma melhoria significativa na condição de vida das crianças. Elas são o grupo etário que mais sofre a pobreza, a população mais sujeita à opressão e afetação das condições de vida, e, embora haja consenso de que as crianças devem ser prioridade, as decisões políticas e econômicas são tomadas sem levá-las em consideração.

Para Bazílio e Kramer (2003), com a mudança na organização do trabalho, na ação da mídia e nas formas de sociabilidade, impostas no mundo contemporâneo, um aspecto afeta todas as instâncias da vida social e da cultura, marcada pelo individualismo das relações: a indisponibilidade.

Com a modernidade a capacidade do diálogo se perde, e sem o diálogo, sem a narrativa, ficamos impossibilitados de dar ou ouvir um contexto, que é sempre uma sugestão de como uma história poderia continuar. Os adultos deixam de dar conselhos até a si próprios; com o abreviado da vida contemporânea, correm sempre e parecem perdidos. Desocupando o seu lugar, os adultos ora tratam a criança como companheira em situações onde ela não tem a menor condição de ser companheira, ora não assume o papel companheiro em situações onde é fundamental que as crianças aprendam condutas, práticas e valores que só irão aprender se forem iniciadas pelo adulto, seja comer com colher ou ler um livro. (BASÍLIO E KRAMER, 2003).

Nesse contexto, compreender, conhecer e reconhecer o jeito particular das crianças serem e estarem no mundo é o grande desafio da educação infantil e de seus profissionais. Embora os conhecimentos derivados da psicologia, antropologia, sociologia, medicina, possam ser de grande valia para desvelar o universo infantil apontando algumas características comuns de ser criança, elas permanecem únicas em suas individualidades e diferenças.

2.2 CRECHE: ENSAIO DE SUAS ORIGENS

Foi no início do século XVII que surgiram as primeiras preocupações com a educação das crianças pequenas. Essas preocupações foram resultantes do reconhecimento e valorização que elas passaram a ter no meio em que viviam. Mudanças significativas ocorreram nas atitudes das famílias em relação às crianças que, inicialmente, eram educadas a partir de aprendizagens adquiridas junto aos adultos e, aos sete anos, a responsabilidade pela sua educação era atribuída à outra família que não a sua. Apesar de uma grande parcela da população infantil continuar sendo educada segundo as antigas práticas de aprendizagem, o surgimento do sentimento de infância provocou mudanças no quadro educacional. Começaram a surgir às primeiras preocupações com a educação das crianças pequenas.

No Brasil, referências a creches como espaços institucionais complementares ou substitutos da família datam do final do século XIX. Embora a história dessa instituição ainda não tenha sido plenamente reconstruída, Kuhlmann (1998, p. 471) informa que a primeira menção à creche no país ocorreu em 1879, em artigo do jornal *A Mãe de Família*, intitulado "A Creche (asilo para a primeira infância)", escrito pelo Dr. Kossuth Vinelli (1879).

Mais tarde, em 1883, quando começaram a instalar jardins-de-infância — que, diferentemente das creches, eram instituições privadas para atender crianças abastadas —, nota-se um esforço para diferenciá-los dos asilos e das creches. Utilizava-se de forma recorrente, em suas propostas, o termo "pedagógico", a fim de valorizar e diferenciar essas novas instituições, definidas por seus criadores como destinadas a educar e não apenas de cuidar das crianças, estando para isso munida de um projeto denominado pedagógico (KUHLMANN, 1998).

Em 1899 inaugurou-se a primeira creche para filhos de operários, a da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado, no Rio de Janeiro (KUHLMANN, 1998, p. 476). A tendência predominante no período inicial das creches no Brasil era a de uma instituição designada para o atendimento de crianças pobres, numa ótica assistencialista, como forma de evitar que as crianças ficassem "na rua", oferecendo-lhes abrigo, comida e roupa.

De acordo com Kuhlmann (1998), ainda em 1899, foi fundado o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro (IPAI – RJ) que, posteriormente, abriram filiais em todo o país.

Em 1901, em São Paulo, Anália Franco cria a Associação Feminina Beneficente e Instructiva, que tinha entre outros de seus objetivos organizar escolas maternais e creches, que funcionaram agregadas a asilos para órfãos, atingindo, em 1910, 18 escolas maternais e 17 creches-asilos em todo o estado.

Em 1908, o IPAI – RJ inaugura a creche Sra. Alfredo Pinto. Também, no mesmo ano, no Rio de Janeiro, surge a Creche Central do Patronato de Menores, entidade criada pela iniciativa de juristas e senhoras da sociedade fluminense, a qual funcionava provisoriamente em salas do Asilo de Menores Desamparados.

Em Belo Horizonte, no final de 1908, a Prefeitura inaugura a Escola Infantil Delfim Moreira, que é dividida em duas seções em 1914, com a segunda unidade chamando-se Escola Infantil Bueno Brandão.

Em 1919 foi criado o Departamento da Criança no Brasil, cuja responsabilidade caberia ao Estado, mas foi mantido na realidade por doações, que possuía diferentes tarefas: realizar histórico sobre a situação da proteção à infância no Brasil; fomentar iniciativas de amparo à criança e à mulher grávida pobre; publicar boletins; divulgar conhecimentos; promover congressos; concorrer para a aplicação das leis de amparo à criança; uniformizar as estatísticas brasileiras sobre mortalidade infantil.

A partir dos anos 30, com o estado de bem-estar social e aceleração dos processos de industrialização e urbanização, manifestam-se elevados graus de nacionalização das políticas sociais assim como a centralização do poder.

Nesse momento, a criança passa a ser valorizada como um adulto em potencial, matriz do homem, não tendo vida social ativa. Ou seja, a criança era vista como um ser sem existência, sem valores, servia apenas para colaborar com os serviços domésticos, coibindo o seu direito de ser criança e passando a ser um adulto em miniatura.

A partir dessa concepção, surgiram vários órgãos de amparo assistencial e jurídico para a infância, como o Departamento Nacional da Criança (DNCr) em 1940; Serviço de Assistência aos Menores – 1941; Legião Brasileira de Assistência (LBA) em 1942 e Projeto Casulo; o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) em 1946; Comitê Brasil da Organização Mundial de Educação Pré-Escolar em 1953; CNAE em 1955; Fundação Nacional do Bem-estar do Menor (FUNABEM) em 1964; a Organização Mundial para Educação Pré-escolar (OMEP) em 1969; Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição em 1972 e Coordenação de Educação Pré-Escolar (COEPRE) em 1975.

O DNCr em 1942, projeta uma instituição que reuniria todos os estabelecimentos em um só: a Casa da Criança. Em um grande prédio seriam agrupados: a creche, a escola maternal, o jardim-de-infância, a escola primária, entre outros.

Em 1975, o Ministério de Educação e Cultura instituiu a COEPRE e, em 1977, foi criado o Projeto Casulo, vinculado à Legião Brasileira de Assistência (LBA) que atendia crianças de zero a seis anos de idade e tinha a intenção de proporcionar às mães tempo livre para poder ingressar no mercado de trabalho e, assim, elevar a renda familiar.

É nesse cenário, então, que chegam os discursos de que a ausência da relação afetiva mãe-filho, em determinados momentos da infância, tornava-se irreversível, podendo produzir “personalidades delinquentes e psicopatas”. Assim, as escolas maternas, inicialmente eram instituições de assistência à infância e foi somente com a absorção das propostas pedagógicas que se transformaram em unidades pré-escolares, oferecendo educação e assistência social.

Em outubro de 1978 é lançado oficialmente o Movimento de Lutas por Creches, que se expandiu, em especial, nos grandes centros urbanos, exigindo do Estado modificação e reorganização das políticas sociais.

A ampliação de atendimento direto à criança pelo Estado não supre a demanda, surgindo em várias regiões atendimentos alternativos, como mães-crecheiras, lares vacinais, creches domiciliares, com atendimento mais barato e sem garantia de qualidade.

A partir da década de 1980, em pleno processo de redemocratização no país, o campo da Educação Infantil ganhou um grande avanço, tanto no plano das pesquisas e do debate teórico quanto no plano legal, propositivo e de intervenção na realidade. Em 1988, a Constituição Federal, no seu Art. 208, reconhece o dever do Estado e o direito da criança a ser atendida em creches e pré-escolas e vincula esse atendimento à área educacional. Ressalta-se também a presença no texto constitucional do princípio da igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, avanços fundamentais na perspectiva da qualidade e da ampliação dos direitos da criança independente de sua origem, raça, cor, sexo, gênero ou necessidades educacionais especiais.

Em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente ratifica os dispositivos enunciados na Constituição. O MEC também teve um importante papel, inicialmente na Coordenação do Movimento Criança Constituinte, em seguida nos compromissos assumidos internacionalmente na Conferência de Jomtien, e na realização dos debates no âmbito do I Simpósio Nacional de Educação Infantil.

Reafirmando essas mudanças, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 9.394/96, estabelece de forma incisiva o vínculo entre o atendimento às crianças de zero a seis anos e a educação. No capítulo II, Seção II, Art. 29 afirma que a Educação Infantil é considerada a primeira etapa da educação básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero a seis anos de idade. No Art. 30 do mesmo capítulo afirma ainda que a Educação Infantil seja oferecida em Creches, para crianças de até três anos de idade e a Pré-escola para crianças de quatro a seis anos de idade.

De acordo com a LDB e considerando seu papel e sua responsabilidade na indução, proposição e avaliação das políticas públicas relativas à educação nacional, o Ministério da Educação e do Desporto em 1998 cria o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Este documento constitui-se em um conjunto de referências e orientações pedagógicas que visam a contribuir com a implantação de práticas educativas de qualidade que possam promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras.

Diante da preocupante realidade, foi implantado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que traz perspectivas promissoras para o futuro da educação básica no país.

Com a sanção do FUNDEB, que passou a vigorar em 1º de janeiro de 2007, pela primeira vez na história, as creches públicas têm um sistema de financiamento normatizado em lei com recursos da União, Distrito Federal, Estados e Municípios. Instituído pela Emenda Constitucional nº53, de 19 de dezembro de 2006, e regulamentado pela Medida Provisória 339, de 29 de dezembro do mesmo ano, o FUNDEB amplia significativamente os recursos para o funcionamento da Educação Básica contribuindo para o aumento de sua oferta e de sua qualidade.

A Deputada Fátima Bezerra foi relatora da Medida Provisória que regulamenta o FUNDEB e comemora a sua aprovação como uma vitória para a educação brasileira.

Iniciamos um novo ciclo em matéria de política de financiamento da educação básica pública. Em boa hora abandonamos a política de focalização. A educação é importante em todas as modalidades. Elas se retro-alimentam, de modo que privilegiar uma em detrimento de outra traz prejuízo para todo o sistema. (In: REVISTA CRIANÇA, 2007)

Entre as principais conquistas do FUNDEB está a inclusão da Educação Infantil, inicialmente fora da proposta encaminhada pelo Governo Federal ao Congresso, devido a não-incidência dos impostos próprios dos municípios (IPTU, ISS e ITBI) na composição dos recursos do fundo.

A ausência das creches e das pré-escolas, entre outras lacunas, provocou protestos e motivou a Campanha Nacional pelo Direito à educação a lançar o movimento “FUNDEB pra valer!”.

A Lei do FUNDEB estabelece uma comissão intergovernamental que definirá a partilha dos recursos do fundo. A comissão, a partir de 2008, será composta de um representante do Ministério da Educação, cinco da Undime e cinco do Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação (CONSED), um de cada região do país. Os valores serão revistos anualmente.

Mesmo com divergências na definição dos números, a secretária de educação básica do MEC, Maria do Pilar, destaca o avanço na discussão dos recursos do fundo entre União, estados e municípios. A partir do segundo ano de vigência do FUNDEB, as ponderações entre as matrículas da educação infantil seguirão, no mínimo, as seguintes pontuações: creche pública em tempo parcial – 0,80; creche conveniada em tempo integral – 0,95; creche conveniada em tempo parcial – 0,80; pré-escola em tempo integral – 1,75; pré-escola em tempo parcial – 0,90.

Ao analisar o surgimento das creches no Brasil, é fundamental retomar suas raízes atreladas à necessidade do nascente capitalismo e urbanização, para atender especificamente filhos de trabalhadores, crianças de origem pobre. Os segmentos com melhores condições de vida mantêm este atendimento à infância como uma forma de garantir seus próprios interesses. (SANCHES, 2003).

As marcas desse processo histórico trazem no seu bojo, muitas vezes, preconceitos, estigmas, mascarados por teorias científicas, discursos modernistas e liberais, que na concepção subjacente estão impregnados de uma visão paternalista, de ajuda, de favor, de uma dádiva àqueles que são necessitados. (SANCHES, 2003, p. 70).

De acordo com o exposto acima é notório perceber que a história das creches, mesmo ao passar dos anos ainda sobrevive aos dias atuais, no sentido de ainda existirem as mesmas precariedades encontradas no passado, entre elas a formação inadequada do professor, na qual será abordada posteriormente, visto que grande parte desse corpo docente ainda é leiga, marcas que foram construídas na história deste atendimento.

3 CONCLUSÃO

Na Educação Infantil, a formação continuada de professores é essencial para que os profissionais se atualizem e compreendam em mais profundidade como ajudar os pequenos a se relacionarem com outras pessoas, adquiram conhecimentos diferentes daqueles vivenciados dentro do ambiente familiar, experimentem a ludicidade e desenvolvam habilidades motoras e cognitivas significativas para o seu processo de aprendizagem. Nesse sentido o processo educacional é algo vivo, é mutável e deve ser tratado como tal, afinal, está em constante transformação para acompanhar as mudanças do mundo e se adequar a criança, à realidade dela, de onde ela vem e para onde vai após a aula. É de suma importância que os professores que trabalham dentro do espaço educacional infantil possam se atualizar no que se refere a prática pedagógica, como também conhecer as estruturas políticas que fundamentam esse segmento, formulando, assim, suas impressões a respeito de como trabalhar essa criança, de como se posicionar mediante a qualidade desse atendimento.

Por fim, digo que a formação continuada é um processo que não deve ser deixado de lado, deve ser considerado como fundamental para o professor, pois é através dele que conseguem conectar a prática com a teoria e, assim, melhorar o seu caminhar na Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

BAZÍLIO, Luiz C. & KRAMER, Sônia. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo, Cortez, 2003.

BORGES, Aglael Luz; SCOZ, Isabel. **(Por) uma educação com alma: a objetividade e a subjetividade nos processos de ensino/aprendizagem**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BRASIL. **Constituição Federal do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL/MEC/SEF/DPE/COEDI. 1995a. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº 9394/96.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Introdução. Brasília: MEC, 1998. vol. 1.

CHIAVENATO, Idalberto. **Introdução à teoria geral da administração**. 6. ed. São Paulo: Campus, 2000, 700p.

COE, R. N. **When the Grass was taller: autobiography and the experience of children**. New Haven. Yale University, 2003.

COEDI. **Por uma política de formação do profissional da Educação Infantil**. Brasília. p. 32 – 42.

DESLANDES. Suely Ferreira, NETO. Otávio Cruz, GOMES. Romeu, MINAYO. Maria Cecília de Souza (organizadora). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 18º ed. 2001.

ELY, Rafael Cristiano. **Fundeb amplia financiamento e inclui creche e pré-escolas**. REVISTA CRIANÇA, Brasília, n. 44, 2007.

FORTUNA, Tânia Ramos. **A reinvenção da infância**. PÁTIO EDUCAÇÃO INFANTIL, Porto Alegre, ano II, n. 06, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo/ SP, 15ºed. 2000.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação**. Educação & Sociedade. Campinas: v. 23, 2002.

FRIEDMANN, Adriana. **O que é infância**. PÁTIO EDUCAÇÃO INFANTIL, Porto Alegre, ano II, n. 06, 2005.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Considerações em torno do objeto de pesquisa**. 2004, p. 47 – 89.

GONSALVES, Elisa Pereira; NÔBREGA, Ana Maria. **Fazendo uma monografia em educação**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2005.

HEYWOOD, Colin. **A história da infância no Ocidente**. PÁTIO EDUCAÇÃO INFANTIL, Porto Alegre, ano II, n. 06, 2005.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil – A arte do disfarce**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. **Currículo de Educação Infantil e formação dos profissionais de creche e pré-escola: Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil**. Brasília: MEC, 1994.

_____. **Alfabetização, Leitura e Escrita: Formação de Professores em curso**. Papéis e Cópias de Botafogo e Escola de Professores, 1995.

_____. **Profissionais da educação infantil: gestão e formação**. – São Paulo: Ática, 2005.

KUHLMANN Jr., M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre, Mediação, 2005.

LEITE, M. L. M. (1991). O óbvio e o contraditório da Roda. In: Del Priore, M. (org.). **História da criança no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1991.

LIBÂNIO, José Carlos. **Organização e Gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2001.

LUCK, Heloísa. **Ação Integrada**. Administração, Supervisão e Orientação Educacional. 22 edição. Rio de Janeiro Vozes, 1981.

MENDES, Roseana Pereira; FARIA, Vitória Líbia Barreto de. **O proinfantil**: ontem, hoje e amanhã. REVISTA CRIANÇA, Brasília, n. 41, 2006.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: Nóvoa, A. (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995a, p. 15-34

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil**: Fundamentos e métodos. São Paulo. Cortez, 2002.

PAIN, S. **Subjetividade e Objetividade**. Relações entre desejo e conhecimento. São Paulo: CEVEC, 1996.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1993 (Perspectivas sociológicas).

ROSA, Stela. Proinfantil valoriza professoras e professores e modifica a educação das crianças. In: **Revista Criança**, Brasília, n. 45, 2007.

SANCHES, Emilia Cipriano. **Creche**: realidade e ambigüidades. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

SANTOS, Santa Marli Pires. **Brinquedos e infância**: um guia para pais e educadores em creche. 8 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **A globalização e a infância**: impactos na condição social e na escolaridade. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

SAVIANI, D. A Supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da idéia. In: FERREIRA, N.S.C (orgs.). **Nove olhares sobre a supervisão**. Campinas: Papirus, 1997.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político pedagógico ao cotidiano de sala de aula. 5 ed. São Paulo: Libertad, 2002.

VOLI, Franco. **A auto-estima do professor**. Manual de reflexão e ação educativa. São Paulo: Edições Loyola, 1998.