



## A FAMÍLIA – OBJETO DE MEMÓRIA EM DIFERENTES MATERIALIDADES SIGNIFICANTES

Ricardo Pereira Vieira<sup>1</sup>

### INTRODUÇÃO

Este trabalho tomará como material de pesquisa (*corpus*) os textos produzidos pelo Direito brasileiro (leis, livros de doutrina, julgados e outras produções) desde as Ordenações Filipinas até os dias de hoje. Do material coletado e selecionado foram extraídas as formulações linguísticas cuja materialidade apontasse para a existência de enunciados de ordem jurídica que nos permita afirmar sobre a existência de um discurso sobre a família no Brasil.

### METODOLOGIA

Para a realização deste trabalho, foram selecionados e catalogados textos legais (leis), projetos de lei, julgados, livros de doutrina, etc, ou seja, textos relacionados com as práticas judiciárias no Brasil, de maneira ampla, que tratassem de forma direta ou indireta sobre a família. Neste sentido, o *corpus* de pesquisa foi constituído de material coletado desde as Ordenações Filipinas (impressa no ano de 1603) até as mais recentes decisões judiciais prolatadas sobre o assunto, passando pelas diversas Constituições e Códigos Civis e Criminais, além de outras leis esparsas vinculadas ao tema.

Em seguida, foi feito um percurso de leitura e análise do material selecionado, com o objetivo de identificar e descrever o funcionamento de possíveis enunciados relacionados ao tema da família, resultado do atravessamento de diversos outros discursos e práticas (economia, religião, ciência, etc.) que atravessam o discurso jurídico para formatar e constituir, especificamente, um discurso de ordem jurídica sobre a família no Brasil.

Deste modo, o *corpus* foi reunido de acordo com o referencial teórico adotado, que

<sup>1</sup> Doutorando em Memória: Linguagem e Sociedade (PPGMLS) pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, Brasil. Endereço eletrônico: ricardo\_advog@hotmail.com



privilegia a análise de indícios, de rupturas, de retomadas, de repetições e de atualizações (portanto de uma concepção não linear da história) em diferentes materialidades significantes, dentro produção jurídica brasileira [ao longo da história], desde as mais remotas ocorrências textuais até os dias de hoje, ocorrências estas geralmente produzidas em contexto institucional e formal, observando o cenário político-jurídico de produção e aplicação de leis no país (ou seja, contexto legislativo de produção de normas e contexto judicial de interpretação/aplicação de normas).

A lado disso, buscou-se sustentar [epistemologicamente] a inexistência de substrato científico ao Direito (negando-se assim a condição de ciência ao Direito), a partir do que foi preciso analisar o Direito como objeto de análise de outras disciplinas e/ou áreas do conhecimento (estudo multidisciplinar), em virtude do que a relação das práticas jurídicas [ao longo dos anos] e a Memória tornou possível o enquadramento do tema no referencial teórico adotado. Em outras palavras, somente refutando o estatuto científico do Direito e relacionando-o com os estudos da Memória é que foi possível tomá-lo (o Direito) como objeto de pesquisa às análises empreendidas.

Os principais conceitos operacionais de análise foram extraídos da filosofia de Foucault (1969) e também de Ginzburg (1986), em que buscou-se verificar as relações de continuidade e descontinuidade em torno de diversos temas ligados à família: religião, sexualidade, constituição jurídica dos sujeitos, economia, ciência, genética, etc., para averiguar se é possível constatar e (uma vez constatado) em que sentido é possível demonstrar a existência de enunciados sobre a família em circulação na produção legislativa, judicial e literária (livros de doutrina) no Direito brasileiro.

Ginzburg (1986), em seu *Mitos Emblemas e Sinais*, dedica parte da obra às reflexões sobre um modelo epistemológico (ou paradigma) que chama de *indiciário*. No capítulo *Sinais: Raízes de um paradigma indiciário*, o autor mostra que, no final do século XIX, emergiu de maneira silenciosa no âmbito das ciências humanas este paradigma epistemológico ao qual, segundo ele, não se prestou suficiente atenção, e sobre o qual ainda não se teorizou explícita e suficientemente. É a partir deste ponto de vista epistemológico que se procurou tratar/analisar o *corpus* de pesquisa, de modo a permitir o rastreamento e a identificação dos elementos que guardam relação com o tema da família, para ao final relacioná-lo com as práticas mnemônicas e os estudos da Memória.

Por fim, tomando a filosofia de Foucault (sua *arqueogenealogia*) como um conjunto de postulados que se aproxima deste modelo epistemológico indiciário (pela própria noção de história *não-linear* que oferece, ao lado do seu gosto pelos limiares, seu olhar para os ruídos e para as rupturas, e o abandono de uma relação de causa e efeito entre



fenômenos), decidimos construir o nosso *corpus* de pesquisa de modo a verificar, seguindo vestígios, sinais ou “sintomas”, se existem enunciados sobre a família e em que sentido podem ser demonstrados a partir destas materialidades significantes.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

As Ordenações Filipinas (1603) trazem no Título XLVI do Livro IV a regra que disciplina como o marido e mulher torna-se meeiros em seus bens através do casamento. O referido título estabelece o seguinte:

Título XLVI: “Todos os casamentos feitos em nossos Reinos e senhorios se entendem serem feitos por Carta de ametade: salvo quando entre as partes outra cousa fôr acordada e contractada, porque então se guardará o que entre elles for contractado” (...) “E quando o marido e mulher forem casados, por palavras de presente à porta da igreja, ou por licença do Prelado fora della, havendo cópula carnal, serão meeiros em seus bens e fazenda. E posto que elles queiram provar, e provem que foram recebidos por palavras de presente, e que tiveram cópula, se não provarem que foram recebidos à porta da Igreja ou fora della, com licença do Prelado, não serão meeiros” (...) “Outrossim serão meeiros, provando que estiveram em casa teúda e manteúda, ou em casa de seu pai, ou em outra, em pública voz e fama de marido e mulher por tanto tempo, que, segundo Direito, baste que para presumir Matrimonio antre elles, posto se se não provem as palavras presentes” (Ordenações Filipinas, Livro IV, Título XLVI).

Da leitura do fragmento acima, verificamos que o texto das Ordenações Filipinas estabelece que o casamento válido é somente aquele realizado perante a Igreja, diante do sacerdote, ou seja, o matrimônio (um dos sacramentos da Igreja Católica). Há, portanto, uma justaposição entre o sentido de ilicitude/ilegalidade e pecado. Sem o casamento na Igreja (cerimônia solene) ou sem a licença do Prelado, o casamento era considerado ato nulo, inclusive em relação aos seus efeitos patrimoniais em questão (meação). Há, portanto, uma tensão entre os discursos econômico e religioso que impõem à lei o dever contraditório de admitir três formas de união (o matrimônio, o casamento presumido e a união livre), acolhendo as duas primeiras para os efeitos patrimoniais do Título XLVI, enquanto contraditoriamente aceite apenas a primeira delas como efetivo casamento (o matrimônio, o casamento religioso).

Nota-se, assim, que Título XLVI retoma de forma bastante clara, as formas de



casamento da Idade Média, do modo como explica Silva (1993), ao assinalar que neste período (Idade Média) havia três tipos de casamento:

O casamento de benção, solene, *ad benedictionem* ou *in conspectu ecclesiae*, celebrado com toda a publicidade perante o sacerdote; o casamento dito de «pública fama» ou de «maridos conhecidos» que não tinha celebração e assentava apenas na «posse de estado»; o casamento «a furto» ou «de juras» (também chamado «clandestino») que se realizava com o sem a presença de ministro eclesiástico (SILVA, 1993, p. 61).

Esta mesma contradição pode ser constatada no Livro V das Ordenações Filipinas, quando trata dos crimes ligados à sexualidade. Embora os Títulos XIX e XXVIII consideram crimes (e pecado), respectivamente casar duas vezes (título XIX) e, sendo casado, possuir barrigã (título XXVIII), permite que os Cortesãos as possuam, desde que não as levem à corte (ou pelo menos dá fortes indícios de que este comportamento era comum).

Atualmente, o Direito brasileiro se estruturou em regras bastante similares de estruturação do casamento. Embora não haja mais a imposição para que o casamento seja religioso (mas apenas civil), continua a impedir as pessoas casadas de contraírem novo casamento, conforme se verifica no art. 1.521, inciso VI, do Código Civil de 2002. Porém, de forma contraditória reconhece a união estável entre o homem e a mulher como entidade familiar (inclusive, facilitando a sua conversão em casamento) e os direitos e deveres das pessoas que, por vezes, mantém uniões estáveis (verdadeiros casamentos de fato) paralelos aos casamentos, com importantes efeitos patrimoniais envolvidos.

Diferentes decisões têm surgido em torno deste tema, mostrando, por um lado, a impossibilidade de enquadramento do Direito no rol das disciplinas científicas (uma vez demonstrada a sua natureza Retórica) e, por outro, a necessidade de sua problematização/ apropriação como objeto de memória, para análises mais adequadas à sua constituição epistemológica (como prática social e política).

## CONCLUSÕES

Vista desta maneira, a questão jurídica passada e presente em torno do casamento (e, por conseguinte, da família) coloca em xeque a noção de evolução do Direito e do Direito como ciência, na medida em que permite constatar que as contradições intrínsecas



de legislações pretéritas se encontram retomadas, reativadas e atualizadas em leis mais atuais. O conflito entre o formalismo do casamento (ainda que somente civil) e a espontaneidade das uniões livres reascende o debate de questões controversas, como, por exemplo: o direito das esposas (casadas) *versus* o direito das concubinas (casadas de fato), dando conta de que o que o reconhecimento de alguns direitos gere automaticamente a subtração de outros. Dá conta também de que o fator econômico continua a ser o elemento preponderante na definição legal de família, na medida em que dela decorrem formas importantes de transmissão de patrimônio.

Os resultados parciais obtidos comprovam, portanto, que, analisada pelo viés da Memória, a família pode se tornar objeto de discursividade, havendo indícios para se afirmar que há sim um discurso sobre a família no Direito brasileiro, muito embora essa hipótese (da existência do discurso e de sua demonstração) somente possa ser efetivamente comprovada [ou refutada] com o final da pesquisa.

**Palavras-chave:** Memória. Direito. Ciência. Discurso. Epistemologia.

## REFERÊNCIAS

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007. Edição original: 1969.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. Edição original: 1986.

SILVA, Maria Joana Corte-Real Lencart e. A mulher nas Ordenações Manuelinas. In: **Revista de História**, Porto, n. 7, 1993. Instituto Nacional de Investigação Científica, Centro de História da Universidade do Porto. Vol.1(1978) - vol. 13(1995). ISSN 0870-4511. Disponível em: <http://ler.letras.up.pt/site/default.aspx?qry=id04id1230id2240&sum=sim>. Acesso em 30 nov. 2016.



**PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM DE PESSOAS SURDAS E DEFICIENTES  
AUDITIVAS COM AUDIOVISUAL**

Rita Beraguas de Lima<sup>1</sup>

**INTRODUÇÃO**

O presente estudo buscou através de levantamento bibliográfico, investigar acerca do processo de ensino aprendizagem de deficientes auditivos/ surdos através da utilização dos meios audiovisuais. Deste modo, se faz necessário enfatizar a publicação do decreto nº 5626/2005 que regulamenta a lei nº 10.436/02, que dispõe no artigo 2º, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras. (BRASIL, 2005). Consequentemente, este decreto indica um grande passo para inclusão da pessoa deficiente auditiva, e reforça a busca de meios visuais para auxiliar neste processo de ensino aprendizagem, mais precisamente os meios audiovisuais, como facilitador do processo de ensino aprendizagem destes, haja visto que sua língua mãe, LIBRAS, caracteriza-se por ser visuo gestual e espacial.

Ademais, buscou ancorar as ideias tragas nos artigos com a obra Pedagogia da autonomia de Paulo Freire, que busca basicamente, sustentar seus conceitos em busca de uma escola onde os docentes procurem um meio no qual estes conhecimentos sejam construídos conjuntamente com os alunos, onde não há apenas um que ensina e outro que aprende, ou melhor como o próprio Freire (2002, p. 12) fala, “não há docência sem discência”.

**METODOLOGIA**

A pesquisa foi desenvolvida a partir de levantamento bibliográfico junto a base eletrônica de dados de periódicos e anais de eventos com publicações compreendidas

<sup>1</sup> Especialista em Libras pela Universidade Cândido Mendes. Bacharel em Psicologia pela Faculdade Mauricio de Nassau. Endereço eletrônico: beraguas@gmail.com



entre 2011 e 2015, além de sites de órgãos federais, com a finalidade de verificar a respeito do uso de recursos audiovisuais no processo de ensino aprendizagem de surdos ou deficientes auditivos em escolas regulares. Também, foi necessário para tal pesquisa a obra de Paulo Freire, *Pedagogia da Autonomia*, na qual ancorei o estudo.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Primeiramente, Gianotto, Marques e Manfroi (2015) trazem dados do IBGE do Censo Demográfico de 2010, no qual identificou que cerca de 9,7 milhões de brasileiros declaram ter deficiência auditiva (5,1%). A deficiência auditiva severa foi declarada por mais de 2,1 milhões de pessoas. Destas, 344,2 mil são surdas e 1,7 milhão de pessoas têm grande dificuldade de ouvir. Em virtude desta realidade, é imprescindível estudos sobre este público, principalmente no que concerne à educação, mais precisamente com o uso de instrumentos audiovisuais, pois estudos revelam avanços nesta área, entretanto há muitos entraves no que tange a utilização destes no processo de ensino e aprendizagem.

Sendo assim, é possível observar um relato semelhante ao dito dantes em relação a realidade da educação, em Andrés (2014) e Nascimento & Santos (2011) que apontam certos avanços na educação de deficiente auditivos/surdos, porém isto não impede de enunciar, que a educação das crianças e jovens com deficiência ainda apresenta muitas dificuldades. Além disso, Nascimento e Santos (2011) apontam que as escolas não têm usado de forma adequada as tecnologias de informação como recurso de ensino. Então, faz se necessário citar o relato da experiência positiva de Cunha (2013), com uma oficina de cinema

Percebi também que as atividades que normalmente faço com meus alunos surdos, práticas pedagógicas baseadas em estímulos visuais, atenderam também às alunas ouvintes. Penso que a educação que entende a diferença com uma realidade e aceita o diverso como um par competente pode trazer contribuições pedagógicas para as escolas dos ditos “normais” (CUNHA, 2013, p. 8).

Então embasando meus estudos em Freire (2002) faz se necessário promover uma educação não meramente bancária, ou seja, meramente transferidora do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas que ela seja dada de forma crítica, onde os dois sujeitos da ação do ensino aprendizagem tenham o papel na criação e recriação dos



saberes ensinados.

É preciso sobretudo e aí vai um desses saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou a sua construção (FREIRE, 2002, p.12).

Nesta premissa se ver realmente o que este trabalho vem propor, um processo de ensino aprendizagem que seja algo cíclico, onde não há um que ensina e outro só recebe, há sim inversão de papéis, trocas que são benéficas para ambos os lados e que acaba por produzir uma autonomia no aprendiz, que o torna possível mostrar os saberes através de seu olhar de vivente do que lhe é ensinado e não do ponto de vista de algo fora disto, proporciona assim o “pensar certo” que Freire (2002), traz em sua obra.

O professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas da nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo. Mas, histórico como nós, o nosso conhecimento do mundo tem historicidade. Ao ser produzido, o conhecimento novo, supera outro, que antes foi novo e se fez velho, e se “dispõe” a ser ultrapassado por outro amanhã. Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente (FREIRE, 2002, p. 14).

Corroborando, Almeida (2013) e Ramos & Filho (2014) vem reforçar este aspecto, trazendo que quando direcionadas adequadamente a alunos surdos, os recursos visuais, são estratégias pedagógicas que podem contribuir para a aprendizagem destes, despertando a capacidade de reflexão sobre o que está sendo mostrado, fazendo com que estes, tenham autonomia discursiva e crítica no seu processo de ensino aprendizagem, além de facilitar a percepção do professor também quanto a conceitos internalizados pelos alunos.

Apesar dos avanços obtidos no que concerne a inclusão destes, tem-se muito a fazer e facilitar a eles. Mas, é possível vislumbrar o uso do audiovisual como mais uma ferramenta no processo de ensino aprendizagem do discente surdo/ deficiente auditivo, e promover assim uma maior acessibilidade e também um maior protagonismo deste alunado nesta área.



## CONCLUSÃO

Levando em consideração os argumentos apresentados, é possível ver que apesar das políticas públicas terem trago consigo direitos linguísticos e de inclusão aos deficientes auditivos/ surdos, ainda é possível notar que alguns aspectos não têm sido feitos de forma efetiva, pois o cenário da educação destas pessoas apesar dos avanços, ainda apresenta alguns entraves. Portanto, se torna veemente o uso da pedagogia visual, justamente por ser algo mais atraente e natural na aprendizagem destes, possibilitando assim uma aprendizagem mais facilitada. E a escola tem um papel preponderante e importante na utilização destes meios, facilitando assim a transferência de conteúdo, além de possibilitar a ampliação da visão crítica e dar voz a estes indivíduos, para que estes não sejam apenas depositários de conhecimento.

Então, buscou-se através desta pesquisa, uma proposta de uso do audiovisual como processo de ensino aprendizagem, uma forma de promover uma maior acessibilidade do alunado deficiente auditivo/surdo a este meio e também um maior protagonismo destes nesta área, que apesar dos avanços obtidos no que concerne a inclusão destes, tem muita coisa a se fazer e facilitar a eles. Além do mais, garantir meios a estes indivíduos, que façam vê-los não através da ótica da doença, mas de um ser com inúmeras potencialidades.

Enfim há muito a ser dito, pesquisado, discutido e polemizado sobre este assunto, pois poucos estudos foram realizados na área no que tange o uso de audiovisual na educação de deficiente auditivos/ surdos no ensino regular, principalmente tratando-se deste meio como forma que realmente pratique uma inclusão efetiva.

**Palavras-chaves:** Deficiente Auditivo. Audiovisual. Ensino aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉS, A. **Pessoas com deficiência nos censos populacionais e Educação inclusiva.** Brasília: Consultoria Legislativa da Câmara dos Deputados, 2014. Disponível em: <[http://www2.camara.leg.br/documentos-e-pesquisa/publicacoes/estnottec/areas-da-conle/tema11/2014\\_14137.pdf](http://www2.camara.leg.br/documentos-e-pesquisa/publicacoes/estnottec/areas-da-conle/tema11/2014_14137.pdf)> Acesso em: abril 2017.



ALMEIDA, Simone d'Ávila. A utilização da pedagogia visual no ensino de alunos surdos: uma análise do processo de formação de conceitos científicos. In: VII CONGRESSO BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL - VIII ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2013, Londrina. **Anais...** Londrina: 2013. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2013/AT16-2013/AT16-014.pdf>> Acesso em: abril de 2017.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Portal da Legislação**, Brasília, 23 dez. 2005. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm)> Acesso em: abril de 2017.

CUNHA, M. L. M. da. Oficina de cinema em um contexto bilíngue: desafios, conflitos e diálogos. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO. Universidade e Participação 3, 2013, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: 2013. Disponível em: <<http://www.lapeade.educacao.ufrj.br/anais/files/WSMF2871.pdf>> Acesso em: abril de 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia** - saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002. p. 54.

GIANOTTO, A. de O.; MARQUES, H. R.; MANFROI, J. A Inclusão Social da Comunidade Surda nas Novas Tecnologias. **Multitemas**, Campo Grande, v. 20, n. 48, jul./dez. 2015. Disponível em: <<http://www.multitemas.ucdb.br/article/view/145/178>> Acesso em: abril de 2017.

NASCIMENTO, G. V. S. do; SANTOS, R. dos. Educação, inclusão e tics: o uso de tecnologias da informação e comunicação como recurso para inclusão de deficientes auditivos. In: VII ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2011, Londrina. **Anais...** Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2011. p. 2879-2802

Disponível em: <[http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2011/NOVAS\\_TECNOLOGIAS/258-2011.pdf](http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2011/NOVAS_TECNOLOGIAS/258-2011.pdf)> Acesso em: abril de 2017.

RAMOS, M. I. B. B.; FILHO, L. A. C. de R. Vídeo em Libras: um estudo sobre produção e consumo de material audiovisual para a educação de surdos. **R. Bras. de Ensino de C&T**, Curitiba, v.7, n.1, jan/abr. 2014. p. 142-158

Disponível em: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/rbect/article/view/1406/1218>> Acesso em: abril de 2017.



**DA HABITAÇÃO POPULAR AO DIREITO À CIDADE: O PROGRAMA MINHA  
CASA, MINHAVIDA, DO VILA DO SUL E VILA BONITA, EM VITORIA DA  
CONQUISTA (BA)**

Rita de Cássia Ribeiro Lopes<sup>1</sup>  
Suzane Tosta Souza<sup>2</sup>

Esse resumo faz parte do trabalho de conclusão do curso em andamento, que investiga como o Direito à cidade é garantido com as políticas Públicas de habitação popular e considera que esse direito é amplo e ultrapassa o espaço físico das residências. A fim de analisar essa realidade, a presente pesquisa terá como lócus empírico os conjuntos habitacionais do Vila do Sul e Vila Bonita, localizados na zona urbana da cidade de Vitória da Conquista/BA. Dentre os procedimentos utilizados, inicialmente, se apresenta como relevante um levantamento bibliográfico que dê consistência a proposta dessa pesquisa, que se constitui no alicerce para a compreensão da realidade. Através de estudos empíricos com a aplicação de entrevistas e questionários aos sujeitos envolvidos com essa política pública. De início é necessário o entendimento de produção de espaço urbano, para então compreender como é estabelecido essa relação dialética vivenciada no cotidiano dos moradores do Vila do Sul e Vila bonita, em Vitoria da conquista Bahia. Dentre as várias abordagens possíveis a conceituação do espaço urbano adotada nessa análise baseia-se nas concepções de Carlos (2006), onde urbano aparece como obra histórica, que se produz continuamente a partir das contradições da sociedade e no conceito desenvolvido por Henri Lefebvre ( 2000), que defende o direito à cidade para além da moradia. As lutas e contradições existente no modo de apropriação do espaço urbano , são vividas e refletidas na produção dos conjuntos pesquisados, na medida que o espaço concebido, mediante as ações do poder público local , não é o mesmo concebido no imaginario dos moradores que percebe e vive esse espaço nas experiências e vivências que são contruídas socialmente.

Para Lefebvre o espaço é condição para a sociedade construir sua história, da mesma forma o espaço por si só seria um vazio.

1 Graduada em Geografia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, bolsista voluntária. E-mail: rdecassia00@gmail.com.

2 Doutora Universidade Federal de Sergipe. Coordenadora do Programa de iniciação científica Luta pelo trabalho na periferia de Vitória da Conquista: mobilidade, permanência camponesa e reprodução da vida nas contradições do urbano. E-mail: suzanetosta@gmail.com.



Se cada sociedade produz um espaço, o seu, seguem-se ainda algumas conseqüências. Uma “existência social” que se desejasse e se dissesse “real”, mas não produzisse seu espaço, permaneceria uma entidade, uma espécie de abstração muito particular; ela não sairia do ideológico, até do “cultural” (LEFEBVRE, 2006, p.85).

Na produção do espaço urbano estão presentes também as várias formas de lutas que são travadas pelos sujeitos sociais que constroem esse espaço produzindo as condições necessárias para reprodução da vida. Sendo assim estão inseridas também um modo de vida, o modo de sentir, de pensar essa construção, que também é conflitante uma vez que existe interesses diferenciados para apropriar desse espaço. Para Lefebvre “A luta de classes? Ela intervém na produção do espaço, produção da qual as classes, frações e grupos de classes são os agentes. A luta de classes, hoje mais que nunca, se lê no espaço” (LEFEBVRE, 2000, p.86).

O espaço urbano como produto social e histórico, traz consigo nas práticas sociais, os símbolos, as manifestações que lhe conferem um espaço em construção continuam. Em um movimento indissociável, onde as ações do presente expressam as do passado formando um só conteúdo histórico e social. Segundo Carlos (2007, p.21):

Podemos adiantar que a análise deve captar o processo em movimento e, no mundo moderno, esta orientação sinaliza a articulação indissociável de três planos: o econômico (a cidade produzida como condição de realização da produção do capital - convém não esquecer que a reprodução das frações de capital se realizam através da produção do espaço), o político (a cidade produzida como espaço de dominação pelo Estado na medida em que este domina a sociedade através da produção de um espaço normatizado); e social(a cidade produzida como prática sócio-espacial, isto é, elemento central da reprodução da vida humana).

A cidade aparece como forma desse processo, e traz as contradições existentes nesta relação estabelecida, entre os sujeitos que dão forma e conteúdo ao espaço produzido. Como aponta Carlos (2007, p.21):

Nessa direção, a cidade pode ser entendida, dialeticamente, enquanto produto, condição e meio para a reprodução das relações sociais — relações produtoras da vida humana, no sentido amplo da reprodução da sociedade. Aqui a cidade se reafirma enquanto espaço social na medida em se trata da realização do ser social — produzindo um espaço — ao longo do processo histórico.



O conceito de produção remete a grandeza, possibilidade, renovação, continuidade ou até mesmo estagnação. O processo de expansão do espaço urbano é marcado por muitas transformações, sejam elas políticas, econômicas ou sociais, que só serão possíveis de análises se consideras em todas as esferas e como produto da construção humana. Para assim compreendermos as várias formas de lutas que surgem entres os sujeitos sociais na apropriação do solo urbano.

Os moradores desses conjuntos habitacionais enfrentam problemas relacionados ao transporte público, que é o meio mais utilizado para se deslocarem para outros lugares da cidade a fim de realizarem tarefas do dia a dia que faz parte do cotidiano da vida humana, como ir ao trabalho, a escola, ao passeio etc. Aqui o tempo expressa as ações e relações que se realizam na pratica espacial. Os problemas relacionados com o deslocamento dos moradores da Vila do Sul e Vila Bonita podem ser observados no gráfico a seguir.

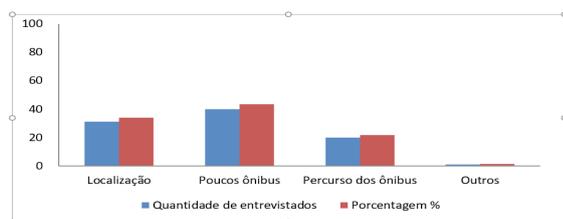


Gráfico 1: Alguns problemas relacionados com o deslocamento dos moradores do Vila do Sul E Vila Bonita-2016. Fonte: Trabalho de campo. Organização: LOPES, Rita de Cássia Ribeiro.

Quanto o acesso dos moradores a unidade de saúde, para atendimento médico, foi relatado em pesquisa de campo, que o mesmo se dá de forma muito dificultosa, já que eles precisam se deslocar para o CAE II, localizado no bairro São Vicente, e precisam de dinheiro, e nem toda família tem esse valor da passagem para pagar o transporte até a unidade de saúde. O gráfico a seguir traz esses resultados.

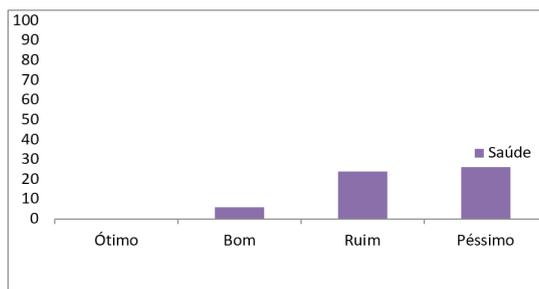


Gráfico 2: Alguns problemas relacionados com o acesso aos serviços se saúde dos moradores do Vila do Sul E Vila Bonita-2016. Fonte: Trabalho de campo. Organização: LOPES, Rita de Cássia Ribeiro.



Ainda outra informação importante sobre as famílias desses conjuntos habitacionais, obtidas em trabalho de campo, diz respeito a qual forma de lazer é a mais utilizada por quem habita os conjuntos Vila do Sul e Vila Bonita.

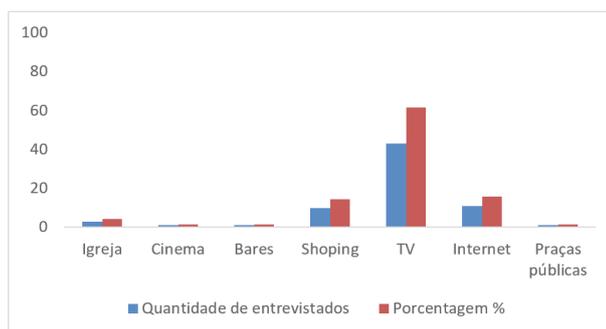


Gráfico 3: Formas de lazer utilizada por quem mora do Vila do Sul e Vila Bonita- 2016. Fonte: Trabalho de campo. Organização: LOPES, Rita de Cássia Ribeiro.

Considerando o espaço como condição para garantir a continuidade da vida, e a cidade como resultado das ações e relações sociais que garantem o conteúdo de construção do espaço urbano, é possível afirmar que os resultados obtidos em pesquisa de campo realizada no Vila do sul e Vila Bonita, em Vitoria da Conquista (BA), demonstram que o entendimento de produção do espaço urbano, que garante uma leitura sobre a realidade cotidiana dos moradores que ali vivem, carece passar pelo entedimento de um espaço produzido na esfera social.

A produção contraditória do espaço urbano em Vitoria da Conquista é evidenciada nas várias formas de distribuição dos equipamentos urbanos e a valorização de determinadas áreas, com construções de condomínios planejados para uma minoria da população, que querem a auto - segregação, diferentes dos condomínios populares que são construídos todos em áreas segregadas da cidade, esses moradores não têm outra opção de moradia e a segregação aqui é imposta e não planejada.

O morar é uma necessidade premente, mas o direito à cidade não se restringe a esse. É preciso usufruir do que a cidade oferece e, nesse processo, o direito ao trabalho torna-se questão central. Desprovidos do trabalho, ou tendo ocupações parciais e precárias, as condições materiais dos sujeitos são determinantes para se definir o lugar que estes possuem no urbano. As políticas habitacionais longe de resolver essas questões as expandem – através da segregação – criando os espaços lócus de reprodução dos trabalhadores mais pobres em áreas desvalorizadas para a especulação dos agentes



imobiliários – representantes das classes proprietárias. A cidade, o morar e o direito ou negação a cidade é a própria materialização das contradições da sociedade de classes.

**Palavras Chave:** Políticas habitacionais. Direito à cidade. Produção do espaço.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Miriam Cléa Coelho. **Produção Sócia espacial da habitação popular nas áreas de assentamentos e ocupações na cidade de Vitória da Conquista – Bahia.** Dissertação de mestrado em Geografia - Universidade Federal da Bahia. Instituto de Geociências. Acessado em 20/09/2016. Disponível em: <http://dominiopublico.gov.br/download/textocp051436.pdf>.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **O espaço Urbano:** Novos Escritos sobre a cidade. São Paulo: Contexto, 2007.

LEFEBVRE, Henri. **O Direito à Cidade.** São Paulo: 2006, Editora Centauro.

MARICATO, Ermínia. **Para entender a crise urbana.** São Paulo: Expressão Popular, 2015.

QUEIROZ e ALVES, **Caderno Didático:** Desafios da Questão Urbana na Perspectiva do Direito à Cidade, Rio de Janeiro: Letra Capital, 2011.

SOUZA, Jemeffer Lebrão. **Trabalho e Produção do Espaço:** Elementos Históricos que Contribuíram para a Produção Espacial da Cidade de Vitória da Conquista – BA. Anais do VII Congresso Brasileiro de geógrafos. Vitória – ES, 2014.



**POSICIONAMENTO DE UM PROFESSOR DE QUÍMICA FRENTE AOS  
QUESTIONAMENTOS DE ESTUDANTES EM ESCOLAS PERTENCENTES A  
DIFERENTES CONTEXTOS SOCIAIS**

Rivaldo Lopes da Silva<sup>1</sup>  
Bruno Ferreira dos Santos<sup>2</sup>

**INTRODUÇÃO**

Neste trabalho, analisamos e discutimos o posicionamento de um professor de Química frente aos questionamentos de seus alunos durante aulas dessa disciplina em duas escolas cujos estudantes possuem perfis socioeconômicos diferentes. A definição deste objeto de pesquisa se origina na importância que o discurso em sala de aula assume, a partir de meados dos anos 1970, para a pesquisa em Educação. Na educação científica, em particular, as atenções se voltam para as interações discursivas especialmente após a introdução da perspectiva sociocultural inspirada na obra de Lev Vygotsky neste campo.

Estudos de natureza etnográfica revelaram que o padrão de interação mais comum que caracteriza o discurso em sala de aula é do tipo Iniciação-Resposta-Avaliação (I-R-A) (MEHAN, 1979). Este tipo de interação é sempre uma iniciativa do docente, que faz as perguntas aos alunos e em seguida avalia suas respostas. Padrões de interação mais prolongados, que envolvem novas sequências de perguntas do professor e estimulam a participação de vários alunos são mais raros (MORTIMER et al., 2007).

De acordo com a perspectiva sociocultural, a aquisição dos conceitos ocorre por intermédio das aproximações que o professor realiza entre a linguagem científica e a linguagem cotidiana na explicação dos fenômenos. A promoção de aulas mais dialógicas, nas quais os estudantes se sintam à vontade para se expressarem, facilita aquela aproximação, uma vez que o professor tem a oportunidade de acompanhar e promover a aquisição da linguagem científica pelos aprendizes. As perguntas dos estudantes também são importantes para estes processos de aprendizagem, pois permitem ao professor

1 Mestrando em Educação Científica e Formação de Professores pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)/Jequié – BA – Brasil. Possui graduação em Química pela mesma instituição. Endereço eletrônico: rivaldo.lopesdasilva31@gmail.com

2 Doutor em Ciências Humanas e Sociais Professor Titular do Departamento de Ciências e Tecnologias – UESB/Jequié – BA – Brasil. Endereço eletrônico: bf-santos@uol.com.br



conhecer seus pensamentos, ideias e o uso da linguagem.

De acordo com a perspectiva sociolinguística, entretanto, os modos de participação no diálogo são culturalmente definidos (BORTONI-RICARDO, 2005). Essa constatação implica que a pesquisa sobre interações discursivas necessita considerar a variável sociocultural em seu campo empírico, e que permita verificar se os diferentes contextos sociais das escolas influenciam nos intercâmbios entre professores e alunos. Diante do exposto, definimos como nosso problema de pesquisa verificar se há diferença no posicionamento de um professor de Química diante dos questionamentos de seus estudantes quando este ensina em escolas pertencentes a distintos contextos sociais. Para isto, analisamos e comparamos seu posicionamento durante os questionamentos de seus alunos em aulas de Química em duas escolas cujos estudantes pertencem a contextos sociais diferentes.

Nosso referencial teórico-metodológico se apoia na teoria sobre o discurso pedagógico de Basil Bernstein (1996), com o uso do conceito de *enquadramento*, e nos tipos de iniciação de Hugh Mehan (1979) para a classificação dos questionamentos dos alunos. O princípio do enquadramento se refere ao controle que os sujeitos possuem na comunicação. Numa relação pedagógica, como a que ocorre em sala de aula, o enquadramento será forte se os sujeitos de maior estatuto na hierarquia social exercer maior controle na comunicação, e será fraco se os sujeitos de menor estatuto possuírem algum controle. Para Mehan, os questionamentos, chamados por ele de iniciações, podem ser: de escolha, que demanda apenas uma concordância ou discordância de uma afirmação feita pelo perguntador; de produto, que solicita uma resposta factual; de processo, que exige uma opinião ou interpretação; e a de metaprocessos, que requer uma reflexão e correlação com outros fatos, logo, a que possui uma maior demanda conceitual. O uso desses dois referenciais nos oportuniza analisar os questionamentos considerando seus aspectos interacionais e epistêmicos, uma vez que os diferentes tipos de iniciação se relacionam com a demanda conceitual no ensino.

## METODOLOGIA

Para realizar esta pesquisa foram observadas as aulas de um mesmo professor de Química durante duas unidades letivas (aproximadamente quatro meses) e que lecionava em turmas de primeiro ano do Ensino Médio em dois colégios situados em Jequié, Bahia. Um



dos colégios era público e situado em um bairro periférico, e o outro particular, situado em zona cêntrica da cidade. Nas observações, as aulas foram registradas por gravadores e os áudios foram posteriormente, transcritos e contextualizados com os registros do caderno de campo. Questionários foram respondidos pelos estudantes para a caracterização de sua condição socioeconômica, e por meio da análise das respostas foi possível confirmar que os estudantes pertenciam a segmentos sociais distintos entre si.

A totalidade das transcrições contextualizadas originou nosso *corpus* textual para análise, a qual incluiu a fragmentação em episódios e a identificação nestes episódios dos questionamentos dos alunos. Estes foram analisados de acordo com dois indicadores que permitiram identificar os graus de enquadramento e com a tipologia de Mehan para as iniciações.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Apresentamos a seguir os dois indicadores empregados na análise dos graus de enquadramento nos episódios de questionamentos dos estudantes em sala de aula:

Quadro 1: Relação professor-aluno – pergunta dos alunos

	Indicador	E <sup>++</sup>	E <sup>+</sup>	E <sup>-</sup>	E <sup>--</sup>
	Pergunta dos alunos	O professor ignora as perguntas.	O professor responde diretamente aos alunos	O professor responde, formulando perguntas e fornecendo algumas informações.	O professor responde, promovendo  A discussão com os vários alunos.

Quadro 2: Relação professor-aluno – intervenção dos alunos com incorreções

	Indicador	E <sup>++</sup>	E <sup>+</sup>	E <sup>-</sup>	E <sup>--</sup>
	Intervenção dos alunos com incorreções	O professor informa o aluno que o que disse está errado. Passa de imediato a outro aluno	O professor diz aos alunos que a sua intervenção não é válida e recomenda que, para a próxima vez, estejam mais atentos e estudem mais; em seguida, ouve outros alunos.	O professor ouve a incorreção e ajuda os alunos a construir o texto adequado.	O professor, depois de ouvir a intervenção incorreta, procura, em diálogo com a turma, que os alunos retifiquem e construam o texto adequado.

Para este trabalho selecionamos dois episódios como ilustração de nossa análise, um da escola pública e outro da escola privada. Em ambos os episódios os questionamentos



dos alunos são do tipo iniciação de escolha. Este tipo de iniciação, entre todos, é o que apresenta uma menor exigência ou demanda conceitual.

**Quadro 3:** Episódio da escola pública / Aula sobre Leis Ponderais

Turno	Tempo	Fala
1	01:14:38	Aluno: Oh professor Lavoisier e Proust definiram a mesma coisa?
2	01:14:43	Prof. Não eles trabalharam com massa mas chegaram a conclusões diferentes... um complementou o outro.
3	01:14:48	Aluno 1. Proust foi o das proporções definidas...
4	01:14:49	Prof. Sim e Lavoisier...?
5	01:14:51	Aluno 1: Esse eu esqueci.
6	01:14:54	Prof. Esse é o mais fácil.

Com respeito ao indicador “perguntas dos alunos” pode-se afirmar que o professor apresenta enquadramento fraco ( $E^-$ ), trazendo em sua resposta novas informações que prolongam o diálogo com seus estudantes e geram novas perguntas (turnos 2-6). Em relação ao indicador “intervenção dos alunos com incorreções”, o grau de enquadramento apresentado pelo professor é forte ( $E^+$ ), pois no turno 2 ele avalia como incorreta a contribuição do aluno apesar de elaborar novas informações após sua avaliação, permitindo outras intervenções conforme observado nos turnos 3 e 5.

**Quadro 4:** Episódio da escola privada / Aula sobre Geometria Molecular

Turno	Tempo	Fala
1	01:02:13	Aluno 1: mas tem que somar todos?
2	01:02:17	Professor: só pra ficar mais claro... a resultante desses dois vetores é este vetor aqui do meio então eu já somei já somei este já somei este ... a resultante desses dois vetores é este vetor aqui do meio então já somei este eu já somei este... a resultante desses dois vetores aqui é igual a zero ok tranquilo? Então você acaba somando os vetores pra encontrar o vetor resultante... ok molécula apolar... $\text{BrF}_3$ primeiro passo?
3	01:03:10	Aluno 2: elétrons de valência
4	01:03:11	Professor: elétrons de valência... do bromo são quantos? ... bromo?
5	01:03:16	Aluno 2: sete
6	01:03:17	Professor: mais flúor?



Quanto ao indicador “perguntas dos alunos”, o professor apresenta enquadramento muito fraco ( $E^-$ ), pois além de apresentar novas informações ele ainda promove a discussão com os demais alunos, para juntos construírem a resposta (turnos 2 a 7). Para o indicador “intervenção dos alunos com incorreções”, o enquadramento também é muito fraco ( $E^-$ ). Ao escutar a pergunta do aluno, o professor não a responde diretamente, mas fornece novas informações que geram cadeias com novos questionamentos (turnos 4 e 6). As novas iniciações envolvem outros alunos, o que o permite esclarecer a dúvida presente na pergunta inicial do aluno 1.

## CONCLUSÕES

Os resultados encontrados e ilustrados por meio dos episódios analisados neste trabalho representam a tendência para os graus de enquadramento apresentado pelo professor em suas práticas pedagógicas. Se considerarmos que as iniciações de escolha solicitam do respondente que apenas concorde ou discorde do interlocutor, concluimos que as iniciações dos estudantes da escola privada promovem um posicionamento deste professor mais favorável à aprendizagem, uma vez que ele não costuma responder diretamente suas perguntas, mas emite outras informações e busca construir a resposta em conjunto com estes alunos. Na escola pública seu posicionamento era um pouco diferente, pois as intervenções dos alunos, em sua maioria, eram acompanhadas de sua avaliação imediata.

**Palavras-chave:** Questionamentos. Ensino de Química. Interações discursivas.

## AGRADECIMENTOS

À Fapesb e ao CNPq.



## REFERÊNCIAS

BERNSTEIN, B. **A Estruturação do Discurso Pedagógico**. Classe, código e controle. Petrópolis: Vozes, 1996.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós chegemu na escola, e agora?** (2005). Sociolinguística & educação. São Paulo: Parábola Editorial.

MEHAN, H. **Learning lessons**. Social organization in the classroom. Harvard University Press, Cambridge, 1979.

MORTIMER, E; MASSICAME, T; BUTY, C.; TIBERGHIE, A. (2007). Uma metodologia para caracterizar os gêneros de discurso como tipos de estratégias enunciativas nas aulas de ciências. In: NARDI, R. **A pesquisa em ensino de Ciência no Brasil: alguns recortes**. São Paulo: Escrituras, 2007.



**UM MODELO TEÓRICO DE MATEMÁTICA PARA O ENSINO DO CONCEITO  
DE PROPORCIONALIDADE A PARTIR DE UM ESTUDO DO CONCEITO COM  
PROFESSORES DO PROFMAT<sup>1</sup>**

Roberta D'Angela Menduni-Bortoloti<sup>2</sup>

**INTRODUÇÃO**

É possível identificar, na literatura, pesquisas que apontam uma especificidade no trabalho do professor de matemática, ou seja, no ofício de ensinar matemática, diferenciando esse profissional dos demais, inclusive do próprio matemático (BALL; THAMES; PHELPS, 2008; DAVIS; RENERT, 2014).

Algumas dessas pesquisas têm apontado o trabalho *com* e *entre* os professores como o meio de caracterizar uma matemática específica da ação do professor (TOWERS; MARTIN, 2009; DAVIS; RENERT, 2014). Não há um formador ou pesquisador que direcione o trabalho, mas um grupo que, pautado pela compreensão coletiva e pelo compartilhamento das ideias, se engaja para investigar a matemática que se usa e pode ser usada para o ensino.

A matemática específica da ação do professor, ou mobilizada na sua tarefa *de* e *como* ensinar, pode ser compreendida como matemática para o ensino (DAVIS; RENERT, 2009, 2014). Neste resumo compreendemos *matemática para o ensino* como um modelo teórico que captura uma diversidade de modos de ensinar um conceito matemático, o qual pode ser rerepresentado por meio de uma estrutura teórica que organiza algumas formas de ocorrência.

Inspirados em Sfard (2008), entendemos *conceito* como sendo realizações associadas ao nome que o designa ou pode designar, e *realizações*, como formas de comunicar um conceito. A comunicação ocorre por meio da fala, escrita, símbolos, ícones, gestos ou objetos concretos (SFARD, 2008). Focalizamos as realizações do conceito de

1 Este trabalho é resultado de parte da pesquisa de doutorado em Educação da autora, cuja orientação foi feita pelo Professor Jonei Cerqueira Barbosa.

2 Doutora em Educação (2016) pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora Assistente da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Tem experiência na área de Educação Matemática, cujas pesquisas são em Psicologia da Educação Matemática, Alfabetização Matemática, Análise de Erros e Matemática para o Ensino. Atua na formação de professores de matemática. Endereço eletrônico: robertamenduni@yahoo.com.br



proporcionalidade comunicadas pela fala e pela escrita de um grupo de professores da educação básica, o PROFMAT - Programa de Pós-Graduação em Matemática em Rede Nacional –, campus de Vitória da Conquista, na UESB.

Sendo assim, o objetivo foi *construir um modelo teórico de Matemática para o ensinodo conceito de proporcionalidade a partir de um grupo de professores da educação básica.*

## METODOLOGIA

Reunimos 8 professores e fizemos 08 encontros de 3h cada um. O nível escolar de atuação variava entre ensino fundamental II e ensino médio. Desses professores, 06 eram licenciados em matemática, 01 em ciências com habilitação em matemática e o outro era pedagogo. Os nomes que apresentamos não são fictícios, pois preferiram manter a identificação.

Apropriamo-nos do Estudo do Conceito – EC (DAVIS; RENERT, 2014) como uma estratégia metodológica para a produção e análise dos dados, bem como para a modelagem teórica de uma matemática para o ensino do conceito de proporcionalidade, aqui compreendida como um modelo teórico que retrata diferentes realizações desse conceito na educação básica. Partindo da comunicação entre e com professores, foi possível fazer a identificação e, por conseguinte, constituímos uma matemática para o ensino do referido conceito, a partir do EC. Com isso, caracterizamos a pesquisa como empírica e empregamos o método qualitativo para o seu desenvolvimento (JOHNSON; CHRISTENSEN, 2012).

A primeira ênfase do EC se referiu às *realizações* dos participantes da comunicação. À medida que as analisávamos, conforme rotinas se aproximavam, delineávamos a segunda ênfase, constituída pelos *cenários*, produzidos segundo as regras de realização que os fundamentavam e as metarregras que os descreviam. De acordo às regras no modo de usar o conceito, seja por palavras seja por recursos visuais como, por exemplo, gráficos, tabelas, desenhos, símbolos algébricos, ícones (SFARD, 2008), delimitávamos os cenários. A terceira ênfase, os *vínculos*, foi gerada entre as realizações agrupadas no mesmo cenário, ou seja, vínculos entre as regras comunicadas.

A compreensão e, por conseguinte, a constituição do que são cenários e vínculos, nesse trabalho, se deram a partir da apropriação que fizemos de definições de Sfard (2008) como, por exemplo, rotina, metarregra e regra de realização. A rotina é um conjunto de



metarregras. As metarregras, por sua vez, são as regras que descrevem a estrutura das ações discursivas comunicadas pelos participantes. As regras de realização são aquelas que dão sustentação a estrutura das ações, ou seja, o que valida o uso de metarregra(s) em determinado cenário.

O material utilizado para a produção dos dados foram: 1) registros no diário de campo; 2) filmagens de todos os encontros, de cuja transcrição fizemos um recorte com foco nas realizações discutidas *pelo e em grupo*; 3) registros escritos produzidos pelos professores; e 4) uma ficha utilizada para traçar o perfil desses profissionais.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Apresentaremos apenas alguns exemplos de realizações nos cenários, para maiores detalhes consultar a tese de Menduni-Bortoloti (2016). No primeiro cenário a rotina foi identificada como *razão*. No segundo, a rotina foi identificada como *igualdade entre razões*, cuja proporção é uma relação fundamental entre as grandezas. As rotinas são descritas pelas metarregras, considerando-se ou não a proporção. Ao contrário, no terceiro cenário, no qual a rotina é reconhecida como *taxa de variação de uma função*, tem-se na proporção ou no fator de proporcionalidade sua essência, cuja metarregra é encontrá-la.

*Proporcionalidade como razão*: De acordo com os enunciados falados ou escritos pelos professores, no que diz respeito à relação multiplicativa entre duas grandezas, foram apresentadas diferentes realizações para a razão. A primeira delas foi a **divisão proporcional**, quando as grandezas de natureza diferentes, mas relacionadas, referiram-se ao número de moedas e pães.

Problema 1	Realização do professor Radival (grifo nosso)
Dois pastores possuem 9 pães: o primeiro tem 4, e o segundo, 5. Aparece um caçador esfomeado e os três dividem entre si igualmente os 9 pães. O caçador paga sua parte, dando 8 moedas ao primeiro pastor e 10 ao segundo. Um dos pastores reclama desse pagamento, achando injusta a distribuição das moedas, dizendo que deveria receber mais do que recebeu. Quantas moedas cada um deve receber?	"Se eles <u>dividiram</u> em partes iguais, cada um comeu 3 pães; logo, o que tinha 5 deu 2 pães e o que tinha 4 pães deu 1 pão. Como o total de moedas pagas por 3 pães foi 18, cada pão custou 6 moedas; logo, quem deu um pão deveria receber 6 moedas e o segundo, 12 moedas, mantendo a <u>proporção</u> de $\frac{1}{2}$ , utilizada na entrega dos pães".

Figura 1: Problema 1 e realização do professor Radival Fonte: Dados selecionados do material produzido pelos participantes da pesquisa



Consideramos a realização do professor Radival (Figura 1) como uma divisão proporcional porque a metarregra que descreveu a ação do participante (professor) foi a repartição do número de moedas proporcionalmente ao que cada pastor deu de pães. A razão ou proporção pode ser compreendida como 1:2 (ou  $\frac{1}{2}$ ), o que equivale a receber 6 moedas por cada pão, logo 6 moedas para o primeiro pastor e 12 para o segundo.

A segunda realização para a razão ocorreu como **escala**, por meio de um operador chamado *fator de escala*, que “age em todas as dimensões [de uma figura, por exemplo] simultaneamente. Um operador reduz ou amplia através da operação de multiplicação [...]” (LAMON; 2006, p. 214, tradução nossa). A terceira realização foi como **porcentagem**. De acordo com Lamon (2006), a porcentagem é um tipo especial de razão, em que a segunda quantidade é sempre 100, como é o caso de  $35/100 = 35\%$ . A quarta realização para razão foi como **quotização proporcional**, que difere da divisão por já ter o número total de elementos de cada grupo, sendo necessário, apenas, encontrar o número de grupos (CYRINO et al., 2014). E a última realização para a razão identificada foi como **taxa**, em que uma das grandezas pode variar em função do tempo (LAMON, 2006; NCTM, 2010), como é o caso da vazão.

*Proporcionalidade como igualdade entre razões:* Na figura 2 podemos observar algumas das realizações, comunicadas por diferentes metarregras. O professor Radival justificou a igualdade entre duas razões pela semelhança de triângulos (regra de realização - os triângulos ABC e A'B'C' são equiláteros, portanto, semelhantes). Dessa forma, existe uma igualdade entre as razões – proporção –, permitindo que se obtenha o valor procurado. Essa mesma regra de realização é o que justifica a metarregra utilizada pelos professores Noreslei e Dario. O professor Eric também usou a proporção para caracterizar a igualdade entre duas razões, porém se fundamentou na semelhança de figuras.

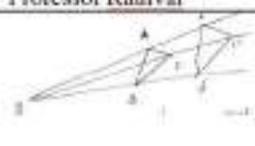
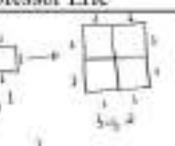
a) Realização do Professor Radival	b) Realização do Professor Noreslei	c) Realização do Professor Dario	d) Realização do Professor Eric
 $\frac{2}{3} = \frac{1,5}{B'A'}$	 $\frac{x}{120} = \frac{8}{6}$	 $\frac{x}{1,8} = \frac{21}{3}$	 $\left(\frac{p_1}{p_2}\right)^2 = \frac{p_1}{p_2}$

Figura 2: Realizações do conceito de proporcionalidade na atividade disparadora.

*Proporcionalidade como taxa de variação de uma função:* “Duas grandezas são proporcionais quando uma variação na primeira implica uma variação na segunda [...]”



(Professor Alan). Na narrativa, há uma relação de proporcionalidade e essa relação pode vincular-se a função. No caso da relação - diretamente proporcional -, Lima e colaboradores (2006, p. 93) explicam que “a grandeza  $y$  é diretamente proporcional à grandeza  $x$  quando existe um número  $a$  (chamado *constante de proporcionalidade*), tal que  $y=ax$  para todo valor de  $x$ ” (destaque do autor). A constante de proporcionalidade, representada pela letra  $a$ , nem sempre é destacada nas situações-problema.

## CONCLUSÕES

Diante da identificação de diferentes realizações para o conceito de proporcionalidade, o modelo sugere que: a) proporcionalidade realizada como razão foi comunicada como divisão e quotização proporcionais, escala porcentagem ou taxa; b) proporcionalidade realizada pela igualdade entre razões foi comunicada como proporção por meio da regra de três e c) proporcionalidade também pode ser comunicada como função linear.

**Palavras-chave:** Matemática para o ensino. Estudo do conceito. Proporcionalidade.

## REFERÊNCIAS

BALL, D. L.; THAMES, M. H.; PHELPS, G. Content knowledge for Teaching: what makes it special? **Journal of Teacher Education**. v. 59, n. 5, p. 389-407, 2008.

CYRINO, M. C. C. T.; GARCIA, T. M. R.; OLIVEIRA, L. M. P. de; ROCHA, M. R. da. **Formação de Professores em Comunidades de Prática: frações e raciocínio proporcional**. Londrina: UEL, 2014.

DAVIS, B.; RENERT, M. Mathematis-for-Teaching as shared dynamic participation. **For the Learning of Mathematics**, Publishing Association: Canada, v. 29, n. 3, p. 37- 43, 2009.



\_\_\_\_. **The Math Teachers Know:** profound understanding of emergent mathematics. NY: Routledge, 2014.

JOHNSON, B.; CHRISTENSEN, L. **Educational research:** quantitative, qualitative, and mixed approaches. Thousand Oaks: Sage, 2012.

LAMON, S. J. **Teaching Fractions and Ratios for understanding:** essential content knowledge and instructional strategies for teachers. New Jersey e London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2006.

LIMA, E. L.; CARVALHO, P. C. P.; WAGNER, E.; MORGADO, A. C. **A Matemática do Ensino Médio.** Coleção do Professor de Matemática. 9. ed. RJ: Sociedade Brasileira de Matemática, 2006.

LIMA, E. L. **Medida e Forma em Geometria.** Coleção do Professor de Matemática. 4. ed. RJ: Sociedade Brasileira de Matemática, 2009.

MENDUNI-BORTOLOTTI, R. D. **Um Estudo sobre Matemática para o ensino de Proporcionalidade.** 2016. 142 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

NATIONAL COUNCIL OF TEACHERS OF MATHEMATICS (NCTM). **Developing Essential Understanding of Ratios, Proportions & Proporcional Reasoning for teaching mathematics in grades 6-8.** USA: NCTM, 2010.

SFARD, A. **Thinking as communicating:** human development, the growth of discourses, and mathematizing. Cambridge: University Press, 2008.

TOWERS, J.; MARTIN, L. The emergence of a 'better' idea: preservice teachers' growing understanding of mathematics for teaching. **For the Learning of Mathematics,** Publishing Association: Canada, v. 29, n. 3, p. 44- 48, 2009.



O JORNAL *A TARDE* E A *ASSOCIATED PRESS* NO COMBATE AO COMUNISMO NA  
BAHIA (1945-1947)<sup>1</sup>

Roberta Lisana Rocha Santos<sup>2</sup>

INTRODUÇÃO

O presente texto tem o objetivo de discorrer sobre as perseguições contra os comunistas, durante o período de legalidade do Partido Comunista do Brasil (PCB) ocorrido, entre os anos de 1945 e 1947. O intuito é demonstrar os principais debates travados no vespertino baiano *A Tarde* e a influência das agências internacionais de notícias na disseminação do discurso anticomunista, na Bahia.

Nesta conjuntura, o *A Tarde* foi alimentado por notícias enviadas pela agência norte-americana, *Associated Press* (AP). Composta por um grupo de seis jornais nova-iorquinos a AP foi fundada, em 1848. A partir de janeiro de 1870, foi assinado entre a AP, a inglesa *Reuters*, a alemã *Wolff* e a francesa *Havas* primeiro de uma série de acordos, cujo objetivo era o estabelecimento de um sistema cooperativo envolvendo conjuntamente as quatro agências, com a finalidade de dividir os locais de atuação comercial no mundo. Em 1927 foi assinado um novo acordo que definiu o direito da AP de estender seus serviços a América do Sul.<sup>3</sup>

Ao longo de anos a AP atuou como agência telegráfica por excelência do *A Tarde*. A escolha da (AP) pelo vespertino baiano, condizia com os traços liberais e o caráter marcadamente anticomunista do jornal que vinculado ao projeto estadunidense de bloqueio a inserção comunista na América reproduziu o discurso anticomunista daquele país internamente.<sup>4</sup>

O estreitamento das relações entre o *A Tarde* e a AP, se intensificaram ainda no

1 Este trabalho constitui parte dos resultados da pesquisa de mestrado cujo objeto é o anticomunismo na imprensa baiana entre os anos de 1945 e 1947.

2 Mestranda em história pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) e pesquisadora do Laboratório de História e Memória da Esquerda e das Lutas Sociais (LABELU). Endereço eletrônico: roberta.lisana@hotmail.com.

3 MOREIRA, Bruno de Oliveira. **De Heróis a tiranos**: jornal *A Tarde*, agências internacionais de notícias e a revolução cubana como representação jornalística (1959-1964). Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal da Bahia, Programa de Pós-Graduação em História. Salvador, 2010, p.28.

4 Ibid. p. 29.



decorrer da Segunda Guerra Mundial, isso porque a maioria dos jornais não dispunham de correspondentes internacionais e, portanto, as notícias enviadas do exterior chegavam ao país via serviços telegráficos prestados por agências de notícias. Através da AP o *A Tarde* cobriu os desfechos da guerra, bem como esteve a par dos desdobramentos políticos e econômicos que se processavam em escala internacional e o desenrolar da Guerra Fria.

Para viabilizar a propagação dos valores ideológicos norte-americanos, no contexto da Guerra-Fria, foi necessário a articulação de uma rede ampliada de exportação de notícias e das visões de mundo nelas contidas. O processo de formação de consenso era assim possibilitado pela ação conjunta de gabinetes oficiais norte-americanos, agências internacionais de notícias e de publicidade que tinha interesse nos benefícios advindos desta articulação com jornais conveniados e espalhados pelo mundo (MOREIRA, 2010, p.28).

É preciso salientar que, mesmo considerando o anticomunismo um fenômeno internacional e identificando a importância das agências norte-americanas na difusão do anticomunismo pelo mundo, o anticomunismo se desenvolveu no Brasil de modo particular, numa permanente dialética entre aquilo que se processava em escala internacional e as apropriações específicas da sociedade brasileira.<sup>5</sup>

## METODOLOGIA

Para a consecução deste trabalho foram analisados os discursos anticomunistas presentes nas publicações do jornal *A Tarde*. Para isso foram lidas notícias relacionadas aos comunistas, bem como artigos, editoriais e colunas que trouxeram como centro do debate a temática do comunismo. O intuito é identificar quais os principais argumentos utilizados pelos jornais para justificar a necessidade de cassação do Partido Comunista. Ao mesmo tempo em que procuramos perceber através das notícias quais as principais campanhas empreendidas pelos anticomunistas no período em estudo, cabe salientar ainda, que o jornal é visto aqui, não apenas como um veículo de informação, mas, também como uma empresa intimamente vinculada ao desenvolvimento do capital.

O jornal para além de uma empresa é também um espaço político, um lugar onde se pode formar e divulgar ideias que transformam o imaginário social, este por sua vez é

5 LIMA, Aruã Silva de. **Uma democracia contra o povo**: Juracy Magalhães, Otávio Mangabeira e a UDN na Bahia. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Programa de Pós-Graduação em História, Feira de Santana, 2009, p.91.



ideológico e não pode ser desvinculado do processo histórico, que está relacionado e ao desenvolvimento das forças produtivas. Ele está vinculado com a forma com que as classes dominantes se conservam no poder político, econômico e social. No Brasil, “podemos falar na existência de uma ideologia burguesa hegemônica, que necessita de uma mentalidade conservadora, e de imaginários legitimadores, que são também a possibilidade de maleabilidade dos conflitos sociais”.<sup>6</sup>

A atuação dos jornais, portanto, foi essencial na reelaboração de um imaginário social anticomunista, bem como na defesa de um determinado projeto ideológico. Os valores conservadores presentes na sociedade daquele período é um dado fundamental para compreendermos como se processava a aceitação e a percepção que o comunismo era algo extremamente nocivo. Portanto, qualquer manifestação contra o governo que não estivesse circunscrita aos partidos conservadores do período era vista como subversiva.<sup>7</sup>

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

A cassação do PCB nas páginas do vespertino baiano esteve na ordem do dia, desde o momento em que a legenda comunista conquistou seu registro junto ao Tribunal Superior Eleitoral (TSE). Dalí por diante, os debates no jornal se encaminhariam em duas direções distintas, mas, cujo objetivo final era o mesmo, conter o avanço da “infecção totalitária vermelha” no país.

O *A Tarde* abriu espaço para debates cuja centralidade era a defesa da imediata cassação dos direitos políticos recém conquistados pelos comunistas. Sob a égide da Presidência da República examinaram a possibilidade de baixar um decreto colocando a legenda comunista fora da lei.<sup>8</sup> Se por um lado, havia uma defesa pela imediata cassação do PCB, de outro, estavam os críticos dessa medida, afirmado que a democracia no país se tratava de um fenômeno recente, portanto, não coadunava com atitudes coercitivas contra os comunistas. Um dos principais expoentes dessa posição na Bahia foi o governador do Estado Otávio Mangabeira.

O estadista baiano havia contado com a colaboração dos comunistas para sua

6 SILVA, Carla Luciana. **A onda vermelha**: imaginários anticomunistas brasileiros (1931-1934). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001, p.18.

7 Ibid. p.35.

8 EXAMINA A POSSIBILIDADE DE UM DECRETO EXTINGUINDO O PC. *A Tarde*. Salvador, 03 de Maio, 1946.



eleição ao governo do Estado e, portanto, foi um dos defensores da manutenção do PCB na legalidade. Todavia, é preciso ressaltar que se por um lado Mangabeira defendia retoricamente a manutenção do registro legenda comunista, de outro, dava ao governo as armas com que combater o comunismo, para o governador o mecanismo mais eficaz contra os comunistas seria exatamente a retirada dos pretextos que servem as “perturbações sociais”, o que só poderia ser realizado por meio da resolução da crise econômica que assolava o país.<sup>9</sup>

Conforme aponta Antonio Luigi Negro, a proposta de Mangabeira seria manter o registro do PCB, mas acovardar a atuação da legenda em um quadro de políticas cada vez mais restritivas frente a organização da classe operária.<sup>10</sup> Para ele, excluir a legenda do jogo político constituía um atentado a própria democracia, cabe ressaltar que se trata de democracia ocidental e nunca soviética. Observemos portanto, que o cerne da questão não estava propriamente no apoio ou não aos comunistas, é fato que o jornal aqui em estudo se colocava numa clara posição anticomunista, a questão que se coloca é como o vespertino acolhe as diferentes perspectivas acerca do combate aos comunistas.

O comunismo é uma das ameaças mais antigas e que mais assusta a sociedade, tendo em vista a reviravolta social que acarreta. No Brasil, ainda no século XIX, a palavra comunismo já se vulgarizava na imprensa e no parlamento. Um dos aspectos que mostra a relevância do comunismo como um inimigo está nas diferentes utilizações do termo, levando a prática de se considerar qualquer oposição ao sistema vigente como comunista.<sup>11</sup>

Logo, compreendemos que não é possível circunscrever o anticomunismo apenas ao PCB ou organizações de esquerda que se formaram no Brasil ao longo do século XX. Todavia, há que se considerar que existiram momentos da história política brasileira em que o fenômeno do anticomunismo esteve mais acentuado, como por exemplo, após o Levante de 1935 que culminou com o Golpe do Estado Novo, ou ainda, em meados da década de 1940 quando o PCB esteve na legalidade. A esse respeito é preciso salientar que, embora o anticomunismo daquele período não estivesse circunscrito único e exclusivamente a legenda comunista, os anticomunistas lutavam contra um inimigo que pela primeira vez na história do país, poderia ser palpável, o Partido Comunista na legalidade.

A preocupação dos anticomunistas é que com a legalização do PCB os comunistas atuavam em plena luz do dia e sobre proteção legal. Além disso, diferente das grandes

9 DA O LÍDER UDENISTA DO GOVERNO ARMAS COM QUE COMBATER O COMUNISMO. *A Tarde*. Salvador, 3 de Maio, 1946.

10 NEGRO, Antonio Luigi. No caminho da areia. Política, coexistência e conflito em Salvador (1945-1949). *Revista Tempo*. Nº33, p.141-164.

11 SILVA, 2001.



legendas daquele período como o Partido Social Democrático (PSD), a União Democrática Nacional (UDN), ou ainda o Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), a inserção do PCB entre as massas vinha crescendo progressivamente, isso em grande medida devido à política desenvolvida pelo partido.

## CONCLUSÃO

Pelo exposto podemos concluir que o vespertino baiano abriu espaço para distintos debates acerca dos rumos a se tomar frente a “ameaça vermelha”, mas, embora houvesse debates pró e contra a legalidade do PCB é fato que na luta política o que se encaminhou foi pela cassação do partido em maio de 1947 e a posterior cassação dos mandatos de parlamentares comunistas, em 1948.

Isso significa que, embora sustentado uma suposta neutralidade ao abrir suas páginas para posicionamentos distintos, este veículo de notícia da Bahia conseguiu alcançar o objetivo de convencer ao menos uma parcela da sociedade de que a cassação do PCB tratava-se de uma medida legítima e necessária, pois, para o vespertino, este partido, “defensor de teorias exóticas” e “representante direto dos interesses da Rússia Soviética” estava colocando em perigo a “ordem” constituída e a democracia que estava por se consolidar no país.

**Palavras-chave:** Anticomunismo. Imprensa. Partido Comunista.

## REFERÊNCIAS

LIMA, Aruã Silva de. **Uma democracia contra o povo:** Juracy Magalhães, Otávio Mangabeira e a UDN na Bahia. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Programa de Pós-Graduação em História, Feira de Santana, 2009.

MOREIRA, Bruno de Oliveira. **De Heróis a tiranos:** jornal *A Tarde*, agências



internacionais de notícias e a revolução cubana como representação jornalística (1959-1964). Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal da Bahia, Programa de Pós-Graduação em História. Salvador, 2010.

NEGRO, Antonio Luigi. No caminho da areia. Política, coexistência e conflito em Salvador (1945-1949). **Revista Tempo**. N°33, p.141-164.

SILVA, Carla Luciana. **A onda Vermelha**: imaginários anticomunistas brasileiros. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.



## DIREÇÃO DE FOTOGRAFIA E PINTURA: A CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA DE UM DIÁLOGO ESTÉTICO

Rogério Luiz Silva de Oliveira<sup>1</sup>

### INTRODUÇÃO

Ao longo da história, o diálogo estabelecido entre a direção de fotografia e a pintura vem ocupando lugar de importância nas práticas pictóricas e também científicas. Fonte inesgotável de inspiração para artistas plásticos e fotógrafos, por um lado, e objeto da reflexão de pesquisadores, por outro, é notável o dinamismo do *troc* cultural – para pensar com o termo de Michael Baxandall (2006) –, entre as duas formas expressivas artísticas. O que propomos, diante de tal convivência estética, são alguns delineamentos acerca de alguns matizes históricos possíveis notados neste espaço de troca promovido entre cinematografia e pintura. Neste sentido, a comunicação está inserida numa tradição analógica, colocando lado-a-lado estas duas configurações plásticas, tal como evidenciaram Laura González Flores (2011) e Jacques Aumont (2004).

Interessa-nos, portanto, delinear uma presumível constituição histórica desta troca cultural plástica estabelecida entre as duas formas expressivas. Para tanto, vislumbramos, como objetivo, a tentativa de compreender alguns itinerários teórico-analíticos percorridos por dentre os meandros de tal relação ao longo da história, estabelecendo, como finalidade última, o anseio de esboçar caminhos metodológicos aplicáveis à relação entre direção de fotografia e pintura.

A questão, aqui submetida sob a forma de um problema, encontra justificativa em duas questões. Na primeira delas, pelo fato de que, apesar de uma existente e considerável (o que não quer dizer numerosa) bibliografia relacionando cinematografia e pintura, há lacunas quanto ao modo de tratar a inter-relação supracitada. Já na segunda, o tratamento rigoroso acerca desse diálogo estético pode trazer contribuições para o processo de construção imagética em si, ou seja, a aproximação, pelas vias conceituais, podendo resultar em aprendizados a serem postos em prática na construção imagética.

A nossa investida não deixa de considerar o modo foucaultiano de olhar, de forma

<sup>1</sup> Docente do curso de Cinema e Audiovisual da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB – Brasil. Endereço eletrônico: rogerioluizso@gmail.com



crítica, para determinados conteúdos históricos, sugerindo-nos, de certo modo, caminhos para analisarmos a relação entre fotografia e pintura, a fim de apreender os possíveis saberes, tal como propunha Michel Foucault (1996), em seu *Microfísica do Poder*, findando numa genealogia a respeito de tal relação, utilizando a busca pelas raízes/origens deste diálogo estético como espaço de delineamento do objeto que efetivamente nos interessa: os contornos das trocas culturais.

## METODOLOGIA

Ao nosso modo de ver, estas direções teóricas até aqui apontadas podem partir do procedimento foucaultiano, experimentado sob a ideia da genealogia e revelado no seu *Microfísica do Poder* (1996). Deixando, interessadamente, de lado o tema central desenvolvido em torno dos mecanismos de poder pelo pensador, importa-nos delinear, com a ajuda de Roberto Machado, aquilo que Michel Foucault entende por procedimento genealógico. É justamente esta diversidade de possibilidades de contemplação da direção de fotografia que nos aproxima, de algum modo, das ideias do filósofo francês. Esta concepção metodológica aponta, conseqüentemente, para uma genealogia da cinematografia. Clareando os contornos desta ferramenta metodológica, tomamos como ponto de partida a leitura de Roberto Machado que, em *Por uma genealogia do poder*, lança uma primeira acepção a ser considerada:

É essa análise do porquê dos saberes, que pretende explicar sua existência e suas transformações situando-o como peça de relações de poder ou incluindo-o em um dispositivo político, que em uma terminologia *nietzscheana* Foucault chamará genealogia (MACHADO, 1979, p. 10).

Tal definição acaba por ampliar os contornos da abordagem do escopo de nosso investimento reflexivo, não sem deixar algumas importantes contribuições, como a do fato de que um instrumental genealógico ocasiona o estudo sobre a existência e as transformações de determinados saberes. Esta construção contribui para darmos um passo à frente na construção metodológica proposta, fazendo-nos compreender que a modelação de nosso objeto passa pela consideração ao modelo analógico. Convocamos, neste sentido, o diálogo com teorias aplicáveis ao duo cinematografia-pintura, a exemplo dos modelos apresentados por Laura González Flores (2011) ou mesmo por Jacques Aumont (2004). Assumir uma postura genealógica diante de



uma forma analógica solicitará um preciso delineamento dos meios em comparação. O método analógico permitirá o evidenciamento das diferenças para, posteriormente, dar visibilidade às aproximações que tanto nos interessa.

Do ponto de vista metodológico, a nossa investigação se lança sobre o percurso histórico do dueto cinematografia – pintura, submetendo-os às condições comparativas de um modelo analógico, findando numa postura sociológica, que considerará as condições das trocas culturais estabelecidas entre os dois meios. É por esta razão que buscamos no pensamento de Michael Baxandall (2006), a compreensão do recurso que ele adota para entender o modo como uma expressão artística está condicionada ao entorno cultural que a envolve. A partir desta interlocução, encontramos condições de tratar das causas das formas, tema este que merecerá a atenção de todos os autores a quem recorreremos em nossa interlocução. Finalmente, em se tratando de um estudo sobre a análise de imagens, propomos o tratamento comparativo de uma *frame* de filme e uma pintura, procurando colocar em prática o instrumental teórico-metodológico elaborado.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Em muitos momentos da história, as comparações entre direção de fotografia e pintura apontaram para diferenças tão acentuadas que era como se não houvesse similaridades entre os dois meios. Na primeira metade do século XIX, por exemplo, associava-se a pintura ao vetor artístico e a fotografia ao industrial, promovendo uma cisão entre ambas de modo a impossibilitar o intercâmbio, mesmo a partir de elementos que sempre foram comuns entre os dois meios. Se por um lado, a pintura estava associada às tintas e ao manual, o que lhe dava o sentido de interferência humana, por outro, a fotografia estava marcada pelo mecânico, obtido por meio de uma câmera. Ao verificarmos as raízes profundas do diálogo entre direção de fotografia (cinema) e artes plásticas, encontraremos instantes outros que já não haverão dificuldades em considerar que mesmo as imagens obtidas por meio de equipamentos poderiam ser dotadas de valor artístico, ou de artisticidade, para utilizar um conceito utilizado por Annateresa Fabris (2011).

A história nos permite observar que, com o passar do tempo, nem mesmo o mecânico foi capaz de manter submerso o aspecto artístico que, depois, a própria história acolheria. Já no final do século XIX, a fotografia pictorialista já despontava como uma



técnica que se apropriava da mecanicidade do equipamento fotográfico para fins antes limitados apenas à pintura. Estava nesta experiência um delineamento da relação que o cinema ainda precisaria de tempo para constituir de forma mais precisa.

Uma breve comparação entre nossas figuras 1 e 2 ilustram com mais precisão o tom dos argumentos. Enquanto Claude Lorrain, pintor (Figura 1), espalha o amarelo avermelhado sobre a tela em busca da forma de seu pôr-do-sol, Walter Carvalho enfrenta os raios do próprio sol para plasmar na tela a “luz boa da infância” sugerida no romance de Raduan Nassar, que dá origem ao roteiro do filme *Lavoura Arcaica*, de onde o *frame* fora extraído. É bem verdade que há condições para se obter, com a câmera, um arrebol mais avermelhado, mas há, diante disso, o imperativo das condições para se filmar: o lugar, o instante, etc. Importa-nos perceber os meios que pintura e cinematografia aplicam a fim de obter tais atmosferas. Caso fosse a intenção do fotógrafo captar a gradação avermelhada do final da tarde, tal como plasmara o pintor, haveria uma diferença de meios para se obter este resultado, mas o material visual estaria mantido neste *troc* cultural.

## TABELAS E FIGURAS



Figura 1 - Porto ao pôr-do-sol (1639), Claude Lorrain



Figura 2 - Frame do filme *Lavoura Arcaica*. Direção: Luiz Fernando Carvalho. Fotografia: Walter Carvalho

## CONCLUSÕES

Apesar de breve, a varredura sobre a história da relação entre direção de fotografia e



pintura evidencia o potencial da estratégia analógica ao considerarmos a movimentação do entorno cultural que abriga a constituição das formas pictóricas. A investigação da origem das formas, portanto, ao nosso ver deve estar condicionada ao contexto da realização, da composição. Direção de fotografia e pintura pertencem ao mundo das artes plásticas, utilizando-se de meios diferentes. Diferentemente dos entendimentos constituídos ao longo da história, apesar das diferenças técnicas entre elas, há um ponto de contato pertinente à forma ou à expressão (AUMONT, 2004). O modelo analítico híbrido que nos esforçamos para construir evidencia que a manipulação da luz, como um operador formal para ambas (AUMONT, 2004), pode ser fim e não apenas meio. A luz, com sua função simbólica, percorre diferentes caminhos quando em uma ou outra. Ou seja, pintores e diretores de fotografia têm a possibilidade da leitura/interpretação da luz e, com meios diferentes, promovem uma transcrição de códigos, geradores de novos códigos.

O exercício espera, portanto, deixar contribuições para a circulação das informações pertinentes ao processo criativo da direção de fotografia, à luz das trocas estabelecidas com a pintura. Entendemos que ao se considerar pintura e cinematografia como pertencentes ao universo visual, haverá a possibilidade da ampliação do diálogo, porque em vez da busca pela reprodução de padrões criados pelas artes plásticas, se chegará, como resultado, a uma imitação imperfeita, em que os fotógrafos promovem uma transformação das matérias visuais apreendidas da pintura. Teremos melhor condição de entender o trabalho do fotógrafo como o de alguém que promove distorções, percorrendo os limites de uma objetividade imaginária, transgredindo sempre mais, conforme o alcance de sua criatividade. A experiência fílmica, visto pelo viés fotográfico, finalmente, nos coloca num outro momento da história de relação entre direção de fotografia e pintura.

**Palavras-chave:** Direção de fotografia. Pintura. Genealogia. Analogia. *Troc* cultural.

## REFERÊNCIAS

AUMONT, Jacques. **O Olho Interminável [Cinema e Pintura]**. Tradução Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Cosac&Naify, 2004 (Coleção cinema, teatro e modernidade).

BAXANDALL, Michael. **Padrões de intenção:** a explicação histórica dos quadros. São



Paulo; Companhia das Letras, 2006.

FABRIS, Annateresa. **O Desafio do Olhar:** fotografia e artes visuais no período das vanguardas históricas. Volume 1. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011. Coleção arte&fotografia).

FLORES, Laura González. **Fotografia e Pintura:** dois meios diferentes? São Paulo: Editora WMF, 2011. Coleção arte&fotografia.

LAVOURA Arcaica. Direção: **Luiz Fernando Carvalho**. Europa Filmes. 2001. 2h52min. Colorido e P&B.



## A PROFESSORA A PARTIR DOS DESENHOS E DAS DESCRIÇÕES DAS CRIANÇAS

Ronilda Rodrigues da Silva Oliveira<sup>1</sup>

### INTRODUÇÃO

O estudo se propôs analisar de que forma as professoras que atuam em uma instituição de Educação Infantil (EI) da rede municipal em uma cidade do interior da Bahia são descritas a partir dos desenhos e das explicações das crianças. Dar visibilidade às vozes e expressões das crianças foi um ponto crucial nesta pesquisa, uma vez que através da análise dos resultados pude compreender o que as crianças pensam ou indicam sobre suas professoras, já que a EI consiste na primeira experiência de educação formal da criança de zero a cinco anos, período em que ela começa a participar das primeiras orientações sistematizadas, com vistas a contribuir para seu processo de desenvolvimento.

Segundo Vigotski (2007), a criança interage com os colegas e os adultos de forma a construir suas experiências e estas relações fortalecem vínculos e ampliam as possibilidades em seu desenvolvimento. Nestas interações o papel do adulto é bastante relevante, uma vez que, através do diálogo, das brincadeiras e das múltiplas atividades ele se aproxima das crianças promovendo momentos de aprendizagens. Assim, para o desenvolvimento desta pesquisa realizei uma estratégia de interlocução mediada por desenhos, com crianças de cinco anos, a partir dos seguintes questionamentos: De que forma as professoras são descritas pelas crianças? O que as crianças indicam, analisam ou descrevem acerca das professoras ou de suas práticas pedagógicas em diferentes momentos do processo educacional?

A partir de estudos como os de Sodré (2005; 2006; 2007) foi possível recorrer ao desenho como recurso mediador nas interlocuções com as crianças, pois este favorece a aproximação do adulto no sentido de possibilitar a escuta das vozes das crianças e meios para que elas expressem suas análises a partir do que foi desenhado.

<sup>1</sup> Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Atualmente é coordenadora da Educação Infantil do Núcleo Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Vitória da Conquista. Professora do Curso de Pedagogia da Faculdade Maurício de Nassau, Brasil. Endereço eletrônico: ronilda\_oliveira@hotmail.com



## ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS

No trabalho de campo, inicialmente houve um período de entrosamento junto às crianças na escola, com o apoio de um caderno de campo, no qual foi possível registrar a rotina das crianças e detalhes do contexto educacional. Em seguida preparei as condições para o processo de interlocução com as crianças, realizando-o com 8 crianças, em três etapas previamente organizadas. Na primeira, solicitei que as crianças **desenhassem as pessoas que trabalhavam na creche**<sup>2</sup>. As crianças tiveram liberdade para desenhar quantas pessoas quisessem e ao fazerem foram convidadas a descrever essas pessoas de acordo com questionamentos como: Quem são essas pessoas? Por que você escolheu desenhar essas pessoas? O que elas fazem aqui na creche? O que você gostaria que elas fizessem? Na segunda, as crianças deveriam **desenhar uma professora da creche**. Na terceira, as crianças deveriam **desenhar sua professora**. Com essa proposta as respostas das crianças permitiriam identificar quando e como suas professoras aparecem na pesquisa.

Neste texto vou me deter especificamente nos resultados e discussões geradas a partir dos desenhos da primeira etapa desta pesquisa. Dito melhor, um dos objetivos de estudo era analisar quem era a primeira pessoa a ser desenhada pelas crianças e que motivos justificavam a escolha desta pessoa. Parto da premissa que a professora poderia aparecer como a primeira pessoa a ser retratada por ser a que diretamente está responsável pela organização do tempo e das atividades desenvolvidas na escola.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Na primeira etapa solicitei que desenhassem pessoas que trabalham na instituição. Das oito crianças participantes da pesquisa, quatro crianças (três meninas e um menino) desenharam sua atual professora na referida etapa, as demais participaram da segunda etapa da pesquisa, quando foi solicitado que desenhassem uma professora da instituição. A análise permite assinalar que os desenhos podem ser assim descritos: - uma criança

<sup>2</sup> Na interlocução com as crianças o termo “instituição” foi substituído por “creche”, pois era a forma como todas as pessoas se referiam ao espaço.



desenhou sua professora atual; - uma desenhou uma professora da turma de quatro anos; - duas desenharam a professora atual, professoras de outras turmas e a pesquisadora; - uma criança desenhou a merendeira, a professora atual e a professora de outra turma; - duas crianças desenharam as merendeiras, uma criança desenhou o porteiro, monitores do Projeto Escola Mais e a merendeira.

As opções das crianças pelas pessoas desenhadas foram diversas. Aparecem entre as escolhas das crianças tanto as pessoas que fazem parte do seu convívio diário (funcionários), quanto as que não frequentavam a instituição com muita periodicidade (monitores do projeto Escola Mais e a pesquisadora). Pude constatar que as professoras atuais estão presentes nos desenhos de 50% das crianças. Portanto, metade das crianças se dispôs a desenhar a própria professora e as demais desenharam as merendeiras, as professoras de outras turmas, bem como pessoas de fora da instituição. Dessa forma, as professoras atuais foram desenhadas quatro vezes, as merendeiras 10 vezes e as professoras de outras turmas cinco vezes.

Quando perguntei às crianças o porquê de terem desenhado essas pessoas encontrei respostas como a de Bia que afirmou o fato de que essas pessoas trabalhavam na instituição e Duda, porque não sabia a quem desenhar. É possível inferir que o interesse ou a disposição em desenhar as pessoas pode estar atrelada aos significados que as crianças dão a determinado ambiente e pessoas que convivem com elas. Um aspecto que chama a atenção foi o fato das duas crianças (Bia e Duda) terem desenhado a pesquisadora. O motivo de a terem incluído nas escolhas pode demonstrar, como afirma Corsaro (2011), que ela foi aceita no grupo. A presença da pesquisadora no ambiente passou a ser percebida a partir das observações e como o trabalho de campo durou seis meses já não a tratavam como uma visitante, mas como uma das “tias”<sup>3</sup> da instituição.

Quando foi perguntado para as crianças quem elas resolveram desenhar, a merendeira aparece tantas vezes quanto a professora atual. Apesar da professora e da merendeira terem sido desenhadas por quatro crianças, cabe ressaltar que Iuri e Erike desenharam quatro merendeiras cada um. Assim, se comparado ao número de professoras atuais (quatro) das crianças ao número de merendeira (dez), podemos observar que, no total geral, a presença delas sobrepõe-se à das professoras. Consequentemente, foi necessário questionar os motivos que levaram à reprodução de cada profissional desenhado.

Observei no desenho de Gabriel a forte presença da figura masculina, quando ele diz enfaticamente “Eu fiz um homem, um homem, um homem e uma mulher”. As pessoas

3 Todos os adultos que frequentavam ou apareciam na instituição eram chamados de tia ou tio.



que Gabriel desenhou foram: o porteiro, uma merendeira e dois monitores do projeto Escola Mais. As atividades realizadas pelos monitores atraem as crianças por conta de um planejamento baseado nas artes, que é desenvolvido na instituição. Observa-se que as escolhas dessa criança estão alicerçadas em seus interesses ou gostos. O porteiro se mostra bastante à vontade com as crianças, dando atenção e muitas vezes o flagrei brincando no pátio com elas, a merendeira serve o lanche que sacia uma necessidade física e os monitores promovem atividades pouco ou quase nunca realizadas pelas professoras.

As professoras das outras turmas foram citadas por quatro crianças (Bia, Duda, Iuri e Isabelle), estas justificaram as escolhas dizendo que eram professoras das primas, de coleguinhas e de outras turmas da instituição. Isabelle desenhou uma professora da turma de quatro anos e apesar de ter declarado na interlocução que a professora desenhada, não havia sido sua professora no ano anterior. Mas o que chamava a atenção de Isabelle para a prática pedagógica da professora da turma de quatro anos só foi possível perceber a partir do momento que voltei a observação para as atividades dessa professora. Ela brincava frequentemente com todas as crianças, fazia atividades fora da sala, promovendo descobertas.

Das quatro crianças que desenharam a atual professora na primeira etapa, apenas Luana desenhou somente sua professora. Contudo, ao ser questionada sobre o porquê de ter escolhido desenhar sua professora ela diz: “Eu escolhi desenhar o sol, a nuvem... O cachorro, a flor e a tia”. Ao se expressar, suas palavras podem demonstrar uma ordem de interesse. Dessa forma, recorri a Silva, Barbosa e Kramer (2005) quando afirmam que para compreendermos o que as crianças falam é preciso conhecer de onde elas falam. As crianças desenharam as pessoas e expressaram suas escolhas a partir do lugar que elas conheciam, das suas necessidades e subjetividades.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Três, das quatro crianças que desenharam suas professoras na primeira etapa, apresentaram justificativas da escolha alegando que não sabiam justificar os motivos que levaram a desenhar a própria professora. Apenas uma criança disse ter desenhado porque esta ensinava as crianças a serem educadas. Quanto ao primeiro desenho das outras quatro crianças, que na primeira etapa reproduziram as merendeiras, professoras de outras turmas, a pesquisadora e demais funcionários; é possível que as escolhas



destas pessoas possam estar relacionadas a seu contexto histórico, econômico e social, pois podem representar necessidades emergentes, como: atenção (pesquisadora), fome (merendeiras) e prazer (professoras de outras turmas que foram vistas brincando com as crianças). Evidentemente, são indícios ou relações que não resistem a uma análise rigorosa, mas que permitem ser tratadas como possibilidades explicativas.

Como uma das questões apresentadas pelo estudo, ressalto a necessidade de uma revisão crítica da organização do tempo, do espaço e das relações entre as professoras e as crianças. Aponto também a necessidade de uma revisão do processo educacional a partir do protagonismo das crianças, pois sem a participação efetiva destas o desenvolvimento da prática pedagógica pode ficar difícil e, conseqüentemente, demandar ações mais rígidas de controle por parte das professoras. Como conseqüência, aumenta a distância adulto/criança e torna mais difícil a atuação das professoras e a participação das crianças.

**Palavras-chave:** Crianças. Infâncias. Educação Infantil. Professoras.

## REFERÊNCIAS

CORSARO, William. **Sociologia da Infância**. Trad. Lia Gabriele Regius Reis; revisão técnica: Maria Letícia B. P. Nascimento. Porto Alegre: Artmed, 2011.

SILVA, Juliana P. da; BARBOSA, Sílvia N. F.; KRAMER, Sônia. Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 23, n. 01, p. 41-64, jan./jul. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/download/.../8905>. Acesso em: 24 set. 2014.

SODRÉ, L. G. P. As indicações das crianças sobre uma edificação adaptada para a Educação Infantil. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**. Rio de Janeiro: UERJ, ano 5, nº 1, 1º semestre de 2005. Disponível em <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/article/view/11157/8879>. Acesso em: 12 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. A (re) significação do papel da criança em diferentes contextos sociais e um breve paralelo com o modelo de desenvolvimento vigente. In: COLINVAUX, Dominique; LEITE, Luci Banks; DELL'AGLIO, Débora Dalbosco (Org.). **Psicologia do desenvolvimento: reflexões e práticas atuais**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006, p. 187-202.



\_\_\_\_. **Relatório:** contribuições das crianças para análise e concepções de espaços de educação infantil. Texto digitado, agosto 2007.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.



**TRANSGRESSÃO E REFLEXÃO: A OUSADIA DAS PERSONAGENS FEMININAS EM  
A AUDÁCIA DESSA MULHER DE ANA MARIA MACHADO**

Roseli Meira Gomes Rocha<sup>1</sup>

**INTRODUÇÃO**

Esta proposta de trabalho visa refletir como a escrita de autoria feminina contemporânea na literatura brasileira, em harmonia com o pensamento feminista, tem buscado construir identidades femininas, questionando o modelo disseminado pela ideologia patriarcal, que é insistentemente representado na literatura canônica masculina. Este estudo tem como ponto de partida para as reflexões o romance *A audácia dessa mulher* (1999), de Ana Maria Machado. Esta obra abarca vozes femininas que transgridem o pensamento patriarcal, além de traçar um diálogo entre a mulher do século XIX com a do século XX, enfatizando as diversas transformações sociais neste período.

Publicado no ano da comemoração do centenário do romance *Dom Casmurro*, de Machado de Assis, este livro apresenta o diálogo entre Beatriz e Capitu. Influenciada pela defesa de Helen Caldwell (2002) que acredita na inocência de Capitolina, a autora a transforma em Lina. O olhar feminino de Beatriz Bueno, protagonista da história, nos leva a pensar sobre os valores sociais entre os séculos elencados e isso faz desta obra um precioso objeto de estudo, pois mostra que é preciso incitar as discussões críticas para poder compreender e reagir às opressões. Neste contexto está a emergência de estudos voltados para a representação da mulher na escrita feminina, seja na criação ou resgate em obras canônicas de escrita masculina, dando voz a quem foi silenciada.

**METODOLOGIA**

Este estudo é de caráter qualitativo e se desenvolverá mediante estudo sistemático do romance *A audácia dessa mulher* de Ana Maria Machado, destacando a sua importância

<sup>1</sup> Graduada em Letras - Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa, pela Universidade do Estado da Bahia. Endereço eletrônico: roseshasnay@hotmail.com



para a literatura brasileira contemporânea, construindo um panorama elucidativo sobre a representatividade da sua escrita para as questões referente ao estudo de gênero. Baseando-se em estudos alusivos à literatura, história e sociologia, possibilitando, assim, maior compreensão dos problemas apresentados, auxiliado por estudiosas como Virgínia Woolf (2014), Simone Beauvoir (2009), Rosiska Darcy Oliveira (1993) entre outras, para as práticas letradas do Feminismo amadurecido.

Norteados por fundamentos teórico/metodológicos, privilegiando textos que abordem, entre outras questões: a) o romance estudado; b) história e comportamento social; c) representação feminina; d) a recepção do público leitor do séculos XIX, XX e XXI; e) a organização social e política do Brasil do século XIX ; f) a organização social e política do Brasil do século XX; do mesmo modo, que valeremos de obras de referência, como dicionários e enciclopédias especializados, bem como material confiável disponível na internet.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Visando traçar o perfil feminino, dentro da sociedade em épocas distintas, é interessante observar como, possivelmente, a ideia de submissão e inferioridade foi difundida a partir de dogmas religiosos. No livro de Gênesis, por exemplo, Eva é apresentada como a primeira mulher, feita a partir da costela de Adão, tornando, assim, sua companheira. Eva, cuja etimologia significa “doadora de vida” faz o homem provar o fruto proibido, motivo pelo qual os levam à expulsão do Paraíso, mas a sua representação negativa é resgatada depois pela imagem positiva da Virgem Maria, que é o modelo ideal de mulher de acordo com os parâmetros exigidos pela sociedade patriarcal, por se tratar de uma mulher sem mácula, mãe e esposa fiel. Essa dualidade feminina vem sendo perpetuada desde o início dos tempos e reafirmada na escrita masculina.

Em *Um teto todo seu*, Woolf (2014) nos mostra que no século XV era um direito garantido por lei bater na esposa e se a filha recusasse casar com o pretendente escolhido pelos pais poderia ser espancada ou até ser presa. Contudo, o que causa estranhamento é o fato que neste período as personagens femininas eram retratadas com heroínas “De fato, se a mulher só existisse na ficção escrita pelos homens, poderíamos imaginá-la como uma pessoa da maior importância (WOOLF, 2014, p. 65)

A imagem feminina deveria estar associada uma mulher meiga e pacífica ligada



a perpetuação dos bons costumes, próxima a imagem da virgem Maria. Em meio a permanência desse discurso no início do século XX surge o pensamento filosófico DE Simone Beauvoir, que chega à conclusão ao observar os deslizes do feminismo marxista que não importa se o regime econômico é capitalista ou socialista, a discriminação e a inferioridade feminina continuavam imperando. Para Beauvoir, “o homem é sujeito, o absoluto; ela é o Outro” e sendo assim, caberia uma postura mais radical para alcançar a independência. (BEAUVOIR, 1980, p.10). Entretanto, a cautela deve ser mantida, visto que o movimento afronta o patriarcalismo e suas imposições, não configura ataque aos homens. O feminismo propõe uma equidade entre homens e mulheres no que se refere ao poder político, social e econômico, reconhecendo suas diferenças.

Na segunda metade do século XX, segundo Moreira (2003), as mulheres estavam cada vez mais instruídas e ocupavam espaço nas universidades, porém, apesar dos avanços, muitos degraus ainda tinham que ser conquistados. Dentre estes progressos está a publicação de *A audácia dessa mulher* (1999) de Ana Maria Machado, que descortina as representações de identidades femininas silenciadas e construídas pelo modelo patriarcal. Lygia Fagundes Telles nos acrescenta que: “sempre fomos o que os homens disseram que nós éramos. Agora somos nós que vamos dizer o que somos” (apud Coelho, 1993, p. 6).

A obra analisada foi escrita em um ambiente bem diferente do descrito por Woolf (2014) no ensaio *Um teto todo seu*, em que a mulher dependia financeiramente do pai ou marido, não tinha um espaço reservado para produzir seus textos, além de não ter estímulos e nem uma educação de qualidade. Esta liberdade de pensamento traz para a literatura feminina uma temática diferente, que não seja pautada em um desabafo pessoal, e “talvez a mulher esteja começando a usar a literatura como uma arte, não como um método de expressão pessoal”. (WOOLF, 2014, p. 99)

De maneira engenhosa Ana Maria Machado traz para o enredo deste romance um caderno de receitas que também seria usado como um diário pela personagem Capitu. Esta artimanha apontada pela obra é explicada por Norma Telles numa perspectiva histórica

(...)cadernos onde as mocinhas escreviam pensamentos e estados de alma, diários que perdiam o sentido depois do casamento, pois a partir daí não mais se podia pensar em segredo – que se sabe, em se tratando de mulher casada, só podia ser bandalheira. Ficavam sim com o caderno do dia a dia, onde, em meio a receitas e gastos domésticos, ousavam escrever uma lembrança ou ideia. Cadernos que Lygia vê como um marco das primeiras arremetidas da mulher brasileira na carreira de letras, ofício de homem (TELLES in PRIORE, 2011, p. 409).



Beatriz Bueno representa a mulher contemporânea, solteira, independente, além de ser professora de literatura é escritora de textos de viagem, bem diferente do perfil esperado de uma mulher do século XIX, como Lina, com quem dialoga no romance. Outro personagem é Virgílio de Pádua Toledo, que também é escritor de livros de culinária. Sua relação com Bia teve início ao serem convidados para prestarem consultoria em uma série de TV. E é ele quem empresta o diário de Lina, herdado de uma parenta distante que viveu na Europa e proporciona esse interessante encontro entre essas mulheres.

Almejar igualdade de condições e ter sucesso no espaço público não deveriam estar associados à homogeneização dos sexos. De acordo com Rosiska Darcy de Oliveira (1993, p. 73-74) é indispensável valorizar a diferença feminina, seu livro *Elogio da diferença: o feminismo emergente*, nos diz que “redefinir o feminino é não ter mais um passado nostálgico já repudiado, ao qual se referir, nem tampouco um modelo masculino ao qual aderir. Reconstruir o feminino é o destino do movimento das mulheres”. Ana Maria Machado propõe “reconstruir” o feminino retratando perfis transgressores que representam hoje o que muitas feministas sonharam no passado.

O contraponto proposto pela autora não uma mera comparação entre personagens femininas. A dona do caderno de receitas, Lina, se distancia de Capitu de *Dom Casmurro*, e se aproxima de Bia, com um filho pequeno e sozinha na Europa conseguiu sobreviver. Uma mulher transgressora no século XIX.

Entre outras personagens, Ana Lúcia e dona Lourdes, mãe de Virgílio, merecem destaque. A primeira é uma moça pobre, secretária pessoal de Beatriz e vive relacionamento conturbado com Giba, extremamente ciumento e machista, mas que graças à leitura dos escritos de Lina se torna forte e decide não se submeter aos caprichos do seu noivo. Giba é a versão moderna de Bento, com seu ciúme doentio. Segundo Cristiane Ferreira de Souza (2012, p.79):

Dentro do romance, Ana Lúcia é a personagem mais jovem e de transição, é aquela que está rompendo com os laços do passado de dominação masculina e tentando desvencilhar-se, mesmo que de maneira dolorida, dos laços de machismo e de dominação do casamento, dentro da sociedade patriarcal.

A segunda foge do estereótipo de vovó dona de casa. Após a morte repentina do marido, Dona Lourdes, com espírito empreendedor, reinventou-se para sustentar os filhos adolescentes, distanciando-se da figura de matriarca e com uma vida plenamente ativa.



## CONCLUSÃO

A tomada de voz feita por Ana Maria Machado refletindo o patriarcalismo e autoritarismo em um texto canônico, aproveitando as brechas deixadas por Machado de Assis é legítima, pois trata-se do papel social da literatura. Não é uma tentativa de ditar verdades absolutas, é uma de maneira dar ao leitor um outro lado da história, até porque no período em que o livro *Dom Casmurro* foi escrito o solo não era fértil para um pensamento libertário.

A mudança de postura de escritores, como Ana Maria Machado, está auxiliando a difusão das evoluções sociais e multiculturais, o que torna rico e prazeroso o estudo das obras desta autora que consegue se reinventar a cada momento, seja na literatura infantil, juvenil ou adulta.

**Palavras-chave:** Gênero. Escrita feminina. Transgressão.

## REFERÊNCIAS

BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo**. Tradução: Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BÍBLIA. A.T. Êxodo. In: REFERÊNCIAS **Bíblia de Jerusalém**. Tradução: João Ferreira de Almeida. Rio de Janeiro: Sociedade Bíblica Católica Internacional, 1985.p. 20-17

CALDWELL, H. **O Otelo Brasileiro de Machado de Assis**. Tradução de Fábio Fonseca de Melo. Ateliê Editorial. 2002

COELHO, N. N. **A literatura feminina no Brasil contemporâneo**. São Paulo: Siciliano, 1993.

FARIAS, Leila Wanderléia Bonetti. **A audácia dessa mulher: Ana Maria Machado e a subversão do cânone na reescrita de Capitu**. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2007. f.132



MACHADO, Ana Maria. **A audácia dessa mulher**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

MOREIRA, Nadilza Martins de Barros. Escrita, crítica e gênero: uma trajetória feminina feminista. In: **A condição Feminina Revisada**: Julia Lopes de Almeida e Kate Chopin. João Pessoa: UFPB, 2003. p. 29-72

ROSISKA, Darcy de Oliveira. **Diferença na igualdade Elogio da diferença**: o feminino emergente. Rio de Janeiro: Rocco, 1993. p. 73-74.

SOUZA, Cristiane Ferreira de. **A reapresentação de Machado de Assis em Ana Maria Machado**: a ousadia de trazer o clássico à modernidade. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2012.f. 79

TELLES, Norma. Escritoras, escritas, escrituras. In: PRIORI, Mary del. **História das mulheres no Brasil**. 10. ed., São Paulo: Contexto, 2011.

WOOLF, Virgínia. **Um teto todo seu**. 3. ed. Rio de Janeiro: Tordesilhas, 2014.



**DOS FIOS À TRAMA: A INCIDÊNCIA DISCURSIVA NA CONSTITUIÇÃO DOS  
CORPOS DANADOS DA *DIVINA COMÉDIA***

Rosely Costa Silva Gomes<sup>1</sup>

**INTRODUÇÃO**

A produção literária, como todas as práticas discursivas, encontra-se regulada por certos procedimentos de exclusão, controle e delimitação de emergência dos discursos aos quais são submetidos os sujeitos que *assumem* uma determinada posição enunciativa. Como as demais práticas, a discursividade literária encontra-se atrelada a um regime de enunciação. Com base nesses pressupostos, inscritos nos quadros das abordagens históricas do discurso, tal como concebidas por Foucault (2000), objetivamos, pelo presente estudo, refletir sobre processo de constituição da trama discursiva que permitiu a emergência da *Divina Comédia* de Dante Alighieri. De forma específica, frente às exigências deste suporte, nos dedicaremos à identificação dos fios discursivos que se entrecruzaram, se excluíram na configuração dos *corpos* dos magos-adevinhos, descritos no oitavo círculo da parte dedicada ao Inferno na obra dantesca. Propomo-nos, assim, a descrever uma historicidade própria a cada enunciado, o que nos permite analisá-lo na singularidade de seu funcionamento, ou seja, na sua condição de *acontecimento*.

Este estudo, de caráter descritivo interpretativista, organiza-se pela reconstituição da rede de saberes/poderes articulados na produção dos enunciados em análise, a qual deve ser identificada como condição de possibilidade para a produção dantesca.

**PERCURSO METODOLÓGICO**

Partindo do princípio de que o autor literário, sujeito sócio-historicamente situado, serve-se de diversos fios discursivos disponibilizados em cada momento histórico na constituição da sua trama literária, nosso trabalho de investigação no âmbito da *Divina*

<sup>1</sup> Doutora em Linguística (com ênfase em Análise do Discurso) pela Universidade Federal de Uberlândia. Professora Adjunto da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB/Brasil). Endereço eletrônico: costarosely@gmail.com



*Comédia*, concentra-se na busca dos fios das estratégias de produção, cujo percurso de reconstituição parte da própria materialidade e, a partir dos vestígios aí identificados, vai-se reconstituindo a trama discursiva, cujas condições históricas possibilitaram a emergências dos únicos enunciados produzidos. Destarte, a partir da questão proposta no processo de investigação e do levantamento dos vestígios identificados na própria materialidade, buscamos ir mapeando, à maneira de um arqueólogo, os saberes e poderes que se correlacionam e tornam possíveis os enunciados produzidos.

O nosso trabalho tem, portanto, por tarefa primeira a apresentação dos fragmentos, recortados segundo o objetivo e a questão de pesquisa propostos. Em seguida, procede-se à descrição analítico-interpretativa dos excertos destacados, percurso que iniciaremos com a apresentação abaixo dos versos em que o sujeito-enunciador nos apresenta o corpo dos magos-adivinhos.

### A INCIDÊNCIA DISCURSIVA SOBRE OS CORPOS DOS MAGOS-ADIVINHOS

Alocados no oitavo círculo do Inferno, destinado aos que cometeram diversos tipos de fraude, encontram-se os corpos dos magos-adivinhos, figuras cuja forma é descrita pelo sujeito enunciador *Dante* a partir dos versos que transcrevemos abaixo:

Quando, abaixando a vista, olhei direito, vi que espantosamente era torcido/ cada um, do queixo ao princípio do peito;//para as costas seu rosto era volvido,/e só andar para trás ele podia,/pois que de olhar para frente era impedido.//Talvez por causa da paralisia/ torceu-se alguém desse modo absoluto,/ mas nunca eu vi, nem crê-lo poderia.//Que Deus te deixe, leitor, colher fruto/desta lição, e vai por ti entendendo/se eu podia conservar o rosto enxuto,//nossa imagem assim de perto vendo/tão torta, que dos olhos lacrimosos/seu choro ia pelas nádegas vertendo.// (...) Vê como peito e dorso foi trocando; porque demais quis ver para adiante: pra trás ele olha, e anda recuando. (ALIGHIERI, 2009, p. 152-153).

Conforme a descrição, os corpos encontravam-se retorcidos, com o rosto voltado para as costas. A pena aplicada tinha por fundamento o fato de que aqueles *demais quisera ver para adiante*. A expressão destacada remete à prática de previsão do futuro. A condenação imputada ao corpo, que *para as costas seu rosto era volvido, /e só andar para trás ele podia,/pois que de olhar para frente era impedido*, emerge como uma possível interdição à prática de adivinhação.



Se nossa análise se limitasse ao nível da frase, poderíamos encerrar nesse ponto nossa investigação. Entretanto, nossa inscrição teórica e mesmo a questão de investigação proposta nos leva a interrogar a frase ao nível discursivo tomando o enunciado como unidade de análise. Novas relações devem, portanto, ser estabelecidas, pois, conforme alerta Foucault (2002, p.10), as interdições que atingem o discurso revelam sua ligação com o desejo e o poder. Nesse sentido, torna-se imperioso submeter o procedimento ao nosso escrutínio a fim de compreender como veio a se tornar elemento pertinente na constituição da trama discursiva da *Divina Comédia*, questão cuja compreensão exigirá o resgate de uma historicidade que é muito própria ao enunciado, as condições de sua aparição. Isso porque a prática de adivinhação remonta a priscas eras e seus sentidos não são percebidos da mesma maneira em cada momento histórico, como veremos adiante.

#### INTERDIÇÕES, RAREFAÇÕES, SABER, PODER: IDENTIFICANDO OS FIOS DA TRAMA

A prática de adivinhação remonta aos primórdios da humanidade e se alinha à consideração de um *intersemiose universal*, em que todos os elementos do cosmos encontravam-se interconectados; um mundo ordenado por uma simbologia universal, em que todas as coisas, sob algum aspecto ou em alguma medida, se correspondiam (FOUCAULT, 1999).

Essa interconexão entre os elementos constitutivos do cosmos fundamentava a prática de consulta aos fenômenos celestiais (a posição e o movimento de astros e planetas, eclipses, meteoros), a interpretação dos fenômenos físicos da natureza (vento, tempestades, fogo), do comportamento animal (uivo de cães, voo de aves, movimento de serpentes), da aparência de órgãos de animais sacrificados (fígado, pulmão, entranhas), das linhas na palma da mão. Isso se justificava pelo fato de que “para fruir intensamente essa sensação de *integração cósmica*, era necessário ao homem medieval percorrer a natureza e tentar encontrar nela o simbolismo da divindade ali impresso” (COSTA, 2002, XX). Por essa perspectiva cosmocêntrica da natureza humana, os sujeitos encontravam-se assujeitados aos imperativos do cosmos. Seu destino se encontrava *escrito nas estrelas* e em tantos outros elementos integrantes do cosmos. Daí a consulta aos horóscopos, à astrologia, à quiromancia, à interpretação de presságios e da sorte, os fenômenos de visão, o recurso à **necromancia...**

Entretanto, no contexto medieval, período de emergência da obra de Alighieri, uma



visão teocêntrica da natureza humana se contrapõe à visão cosmocêntrica e fundamenta as novas concepções do período. O homem, antes submetido à ordem universal cósmica, encontra-se agora sob os desígnios de uma ordem divina, de um Deus criador, que a tudo regia. No âmbito dessa perspectiva, estabelece-se uma divisão de papéis e algumas práticas divinatórias não são reconhecidas como saberes legítimos. Isso porque “para este papel, reivindicam-se os próprios membros do clero, continuamente reafirmados nos cânones eclesiásticos como os verdadeiros guardiões do sagrado”. (PEREIRA, 2012, p.53). Nesse sentido, podemos inferir que a interdição que se traduz na deformação do corpo pode estar relacionada a uma disputa pelo poder de mediação com o sobrenatural. Além disso, a prática de adivinhação trazia à tona muitas questões cujos poderes e perigos de emergência deveriam ser controlados, a exemplo da problemática da predestinação que se impõe como um paradoxo à doutrina do livre-arbítrio defendida por teólogos da Idade Média.

O resgate do aspecto acima, constitutivo da historicidade do enunciado nos leva a compreender a interdição. Entretanto, ainda cabe questionarmos: como uma determinada percepção da realidade pode se impor a outra de tal modo a se tornar condição de possibilidade para novas enunciações? Como a interdição imposta à prática de predição do futuro pelos não iniciados nos espaços dos mosteiros pode figurar no âmbito das temáticas de produção literária no contexto da *Divina Comédia*?

A resposta a essa questão nos ajudará a definir as condições de exercício da função-autor literário no contexto de produção da obra e, por conseguinte, as condições externas de possibilidade da *Divina Comédia*.

A *Divina Comédia* inscreve-se no interior de um domínio de obras produzidas com finalidade moral, religiosa ou escatológica. Parece ter se constituído no entremeio de duas outras produções muito comuns no mundo medieval: a *Visio* e o *Exemplum*, produções que, como tantas outras que remetem ao período, encontram-se invariavelmente ligadas aos mosteiros. Esses espaços eram os principais, e, por vezes, os únicos centros de educação; a instrução tinha como fim a formação de *futuros monges*, do *clero secular* e dos leigos propagadores da fé cristã. Logo, somente estariam aptos a entrar na *ordem do discurso* e daí enunciarem aqueles que fizessem parte de alguma ordem, de um corpo religioso ou sagrado. Por essa restrição, apenas tinham acesso à escrita aqueles que se encontravam de algum modo ligado às atividades praticadas nos mosteiros. Era dali que saía o *homem das Letras*. Esse dado traz à luz o modo como, naquele período, as produções literárias poderiam se entrecruzar com as instituições religiosas ou mesmo delas se afastarem, ao mesmo tempo em que nos favorece uma análise do regime de enunciação. A elite



intelectual encontrava-se, invariavelmente inscrita nestes espaços e a eles subordinados. Dessa relação estabelecida entre o sujeito autor e os espaços de produção, produzem-se filiações que interferem nas regras do dizer; afinal “sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância” (FOUCAULT, 2002, p.9). Essa constatação nos permite inferir como a interdição à prática de adivinhação, exercida pelos não iniciados nos espaços dos mosteiros, pode se enquadrar entre os fios de configuração da trama do corpo dos magos-advinhos, ajudando-nos a compreender *como apareceu aquele enunciado e nenhum outro em seu lugar*.

## CONCLUSÕES

No estudo aqui desenvolvido buscou-se refletir sobre o processo de produção da discursividade literária utilizando-se dos pressupostos teórico-metodológicos da arqueogenealogia foucaultiana. Por esse viés teórico, analisamos a constituição dos corpos dos magos-advinhos que se encontravam alojados no *submundo dantesco*. A análise do processo de produção desses corpos colocou em evidência a supremacia da Igreja, como centro de produção e difusão de saberes institucionalizados, e responsável pela hierarquização e legitimação dos saberes considerados em correlação com a Verdade. Mais do que saberes referentes à produção de Alighieri, já tão estudada sob diversas perspectivas teóricas, o presente estudo pretendeu dar visibilidade a uma perspectiva de abordagem histórica dos discursos. A perspectiva que ora se apresenta analisa a obra em correlação com saberes e poderes em concorrência num dado momento sem que tal gesto remeta à instância do Mesmo. Cada produção é analisada na sua singularidade, a partir da identificação dos fios discursivos *selecionados* por uma dada constituição subjetiva *responsável* pela composição das belas tramas constitutivas da obra. Alerta-se para a ciência de que o processo de reconstituição não se esgota nos aspectos identificados e não se pretendeu exaustivo. Trata-se de uma pequena mostra de como saberes e poderes se entrecruzam nas composições enunciativas. Novas questões podem revelar novas relações discursivas que se vão contrariando e compondo a tessitura analisada. Em nosso percurso, partimos da materialidade para a reconstituição da rede discursiva, constituída dos fios à trama.



**Palavras-chave:** Foucault. Discurso. Literatura. Divina Comédia.

## REFERÊNCIAS

ALIGHIERI, Dante. **A Divina Comédia**. Tradução, comentários e notas de Ítalo Eugenio Mauro. Prefácio de Otto Maria Carpeaux. São Paulo: Editora 34, 2009.

COSTA, Ricardo da. Olhando para as estrelas, a fronteira imaginária final: Astronomia e Astrologia na Idade Média e a visão medieval do Cosmo. *In: Dimensões - Revista de História da UFES 14. Dossiê Territórios, espaços e fronteiras*. Vitória: EDUFES, 2002, p. 481-501.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. Tradução de Salam Tannus Muchail. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 8 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.



**LEITURA, APRENDIZAGEM E CIDADANIA: LEITURA NA ÁREA DE CIÊNCIAS  
E BIOLOGIA COMO DE PROMOÇÃO DE APRENDIZADO DO CONTEÚDO E  
FORMAÇÃO DE CIDADÃOS CRÍTICOS**

Rosilda Cajaíba Barbosa<sup>1</sup>  
Lucas Santos Campos<sup>2</sup>

**INTRODUÇÃO**

Engana-se quem julga que a tarefa de promover a difusão da prática de leitura entre os estudantes do Ensino Fundamental e Médio deve ser exclusiva dos professores de Língua Portuguesa e Literatura. Os regentes de todas as disciplinas, entre eles o das matérias Ciências Naturais e Biologia, por exemplo, podem e até devem tomar para si também a incumbência de conduzir os educandos nesse caminho, possibilitando-lhes, não somente absorver os conteúdos específicos dessa área de estudo, mas também acesso a variados tipos de leitura.

Partindo desse ponto de vista, este trabalho visa à apresentação de sugestões de práticas de exploração de textos diversos, voltadas não somente para o aprendizado das disciplinas Ciências Naturais e Biologia, mas para o desenvolvimento do hábito de ler, junto aos discentes. Partimos do princípio de que o cultivo desse hábito é indispensável tanto para a compreensão dos conteúdos das disciplinas em questão, quanto para a formação de cidadãos críticos e participativos nas suas respectivas comunidades. Desse modo, entendemos que cabendo à escola a responsabilidade de formar leitores, todos os professores, independentemente do seu campo de atuação, têm a responsabilidade de ajudar os alunos no processo de leitura e compreensão dos mais variados textos. O professor, para motivar e facilitar os conteúdos de sua disciplina deve trabalhar com temas que estejam ligados aos interesses de seus alunos, visto que para formar leitores ativos é preciso combinar e desenvolver procedimentos comuns em todas as áreas do saber.

1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagem PPGCEL, pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Atualmente é funcionária pública da Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista, atuando na área de Educação como professora de Ciências do Curso Fundamental II. Endereço eletrônico: [rosilda.cajaiba.2013@gmail.com](mailto:rosilda.cajaiba.2013@gmail.com)

2 Orientador. Professor do Programa de Pós-graduação em Letras, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), campus de Vitória da Conquista. Endereço eletrônico: [lusanpos@gmail.com](mailto:lusanpos@gmail.com)



Seguindo desse princípio, é que buscamos desenvolver um trabalho de leitura, e aprendizagem, a partir das áreas de Ciências e Biologia, como de promoção de aprendizado do conteúdo das disciplinas e como formação de cidadãos críticos e conscientes da realidade à sua volta.

## METODOLOGIA

A leitura é uma atividade que deve estar presente na escola em todas as práticas que envolvem o currículo em todos os níveis. Lê-se para ampliar os limites do próprio conhecimento. Por isso é um exercício que deve se fazer presente na vida do estudante, não como algo paralelo do ensino-aprendizagem, mas como alguma coisa essencial para o desenvolvimento cognitivo dos estudantes e principalmente dentro de contextos próximos à realidade, para que o ato de ler possa passar a fazer sentido para os educandos.

Sendo esta abordagem de caráter qualitativo, está centrada em considerações acerca de práticas de leitura na área de ciências e biologia como ferramenta capaz de promover aprendizado do conteúdo e ampliação da visão de mundo, por parte do educando, com vistas à formação de cidadãos críticos e conscientes da realidade que lhes cerca.

Como ponto de partida para orientar esse trabalho, tomamos como base os Parâmetros Curriculares Nacionais, instrumento que nos norteia no que diz respeito ao fato de que a tarefa de desenvolver o hábito de leitura nos estudantes não é só dos professores de língua portuguesa, mas dos mestres de todas as outras disciplinas. Lançamos mão dos princípios da Análise da Conversação, campo aqui representado por Marcuschi (2008), área que nos ofereceu subsídios para a discussão sobre gêneros e tipos textuais.

Nos baseamos nos fundamentos apresentados por Silva (1997; 1998 e 2010), autor que nos emprestou informações no que diz respeito à prática da leitura não somente como uma atividade didática de captação de conteúdos de disciplinas específicas, mas, também como um meio de desenvolvimento do hábito de ler e interpretar aquilo que foi lido. Apontamos também Rojo (2015), autora que nos cedeu conhecimento sobre as tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC's) que se constituem novas formas de ler e escrever; formas essas que levam o leitor do impresso ao digital abrindo um leque de opções de leitura.

A atividade de campo consistiu, no primeiro momento, em diagnosticar como professores de Ciências Naturais e Biologia incentivam seus alunos para a prática da leitura



e compreensão dos textos ligados a essas disciplinas, para isso, lhes foi apresentando um questionário contendo perguntas a respeito de quais recursos esses professores utilizam para incentivar essas práticas. De posse desses dados, nos foi possível formular a sugestão de um recurso metodológico para a exploração da leitura como meio de acesso aos conteúdos específicos das disciplinas Ciências e Biologia e, também como forma de desenvolvimento da cidadania, ou seja, para formar cidadão crítico para atuar na sociedade em que vive.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Partindo dos dados coletados por meio das entrevistas aplicadas com os docentes a respeito do desenvolvimento de habilidades leitoras na sala de aula e a responsabilidade do desenvolvimento dessa habilidade junto ao docente, observamos que o livro didático tem sido o principal suporte ou guia do ensino de Ciências e Biologia, a maioria dos textos explorados em sala de aula, encontra-se presente nesse instrumento. Tal fato coincide com a assertiva de Silva (1997). O autor afirma que o conhecimento chega às escolas, na maioria das vezes, através do material impresso, sendo o livro didático ou similar o instrumento mais utilizado em sala de aula.

Constatamos, por um lado, que, de um modo geral, os docentes seguem muito amiudadamente o livro didático; isso mostra a abrangência e a força desse recurso como material pedagógico de produção do conhecimento; por outro lado, identificamos que embora os professores reconheçam que são responsáveis pela formação da habilidade de leitura nos seus alunos, acabam por não incentivar essas habilidades, devido a limitações de espaço físico e de tempo. Desse modo, acabam realizando junto a suas turmas apenas leituras de decodificações de sinais, com simples reprodução de informações de seus conteúdos.

## CONCLUSÕES

No processo de ensino aprendizagem, a leitura deve ser colocada como um instrumento de participação, mudanças e renovação sociocultural, não como decodificação



de sinais, com reprodução mecânica de informações ou com respostas convergentes para questões pré-elaboradas. Mas não basta ler um material. É necessário interpretá-lo para que possamos nos apropriar dos conhecimentos deles advindos.

Todos os profissionais, agindo em suas áreas específicas de atuação, devem cooperar no sentido de incentivar os discentes à prática de leitura. Em vista do exposto, Silva (1997, p. 76) enfatiza que “quando uma criança tem problemas com matemática, por exemplo, ela sofre somente nessa matéria. Mas se tiver problemas com leitura, vai sofrer não só com a matemática, mas com todas as disciplinas do currículo escolar”.

As práticas de leitura ainda não foram de fato incorporadas às metodologias com as quais o(a) professor(a) e/ou escola trabalha. Independentemente de seu campo de atuação, o(a) professor(a) pode ajudar seus alunos a ler e compreender diferentes tipos de texto e incentivá-los a explorar cada um deles. Pois a leitura é um poderoso instrumento para libertação do povo brasileiro e para o processo de reconstrução da nossa sociedade. E certamente está comprovado que a leitura é imprescindível para o ensinamento de qualquer disciplina. Assim sendo, cabe aos docentes de todas as disciplinas, não apenas aos professores de língua portuguesa trabalhar no sentido de desenvolver esse salutar hábito nos educandos.

A escola é o lugar privilegiado para desenvolver o gosto pela leitura e é por isso que se faz necessário a formação de professores interessados em despertar em seus alunos o interesse pelo ato de ler, e explorar os mais diversos tipos de texto, o que favorece o desenvolvimento das habilidades cognitivas, sociais e emocionais do discente.

Para promover o que aqui propomos, se faz necessário que o docente seja, ele mesmo, um bom leitor, pois no âmbito das escolas, os nossos alunos necessitam do testemunho vivo dos professores no que tange à valorização e encaminhamento de suas práticas. As práticas de leituras devem conscienciosamente tornarem-se objeto e ferramenta de trabalho para o desenvolvimento de leitores críticos. Pois, somente a prática da leitura crítica é capaz de fazer do leitor um verdadeiro cumpridor de sua cidadania e formador de idéias.

Sendo assim, ao ensinar Ciências e Biologia o professor precisa discutir como ler as instruções de experiências e ensinar a produzir relatório, pode usar alguns gêneros textuais como: texto instrucional, texto jornalístico, hipertextos, texto esportivo e relatórios que vão ajudar a turma a compreender a linguagem da Ciência, seu método de produção e seus limites. “Não se trata de substituir, mas de dosar bem os conteúdos e apresentá-los na linguagem que melhor permita vê-los e senti-los” (SILVA 1997, p. 148). Uma vez que, todas essas formas formaram um conjunto de habilidades leitoras dentro de sua disciplina



Adotar uma postura metodológica totalmente eficiente ou definitiva e de caráter geral em sala de aula extremamente é difícil, pois, não há verdades pedagógicas únicas, aplicáveis a todo e qualquer indivíduo. Sendo assim, cada professor precisa estar preparado para entender que cada aluno, cada sala de aula, cada momento é um desafio complexo onde pode haver situações imprevisíveis, e que é preciso desenvolver esforços como resultado de seus problemas e de suas possibilidades.

**Palavras-chave:** Aprendizagem. Cidadania. Ensino. Leitura.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. MEC Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa. Secretaria de Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros Textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino.** Rio de Janeiro: 3. ed., São Paulo: Nova fronteira, 2008.

ROJO, R; BARBOSA. J.P. **Hipermodernidade, Multiletramentos e gêneros discursivos.** São Paulo: Parábola, 2015.

SILVA, E.T. **Leitura e Realidade Brasileira.** 5ª Ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1997.

\_\_\_\_\_. Ciência, leitura e escola. In: ALMEIDA, M.J.P., SILVA, H.C. **Linguagens, leituras e ensino de ciências.** Campinas: Mercado das Letras, 1998.

\_\_\_\_\_. **Leitura na escola e na biblioteca.** 11ª ed. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2010.



**ENSINO DE CIÊNCIAS E ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA: PERSPECTIVAS E  
DESAFIOS PARA OS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Roziane Aguiar dos Santos<sup>1</sup>  
Andreia Cristina Santos Freitas<sup>2</sup>  
Carla dos Reis Santos<sup>3</sup>

**INTRODUÇÃO**

O ensino de ciências é defendido neste estudo como propício à promoção da Alfabetização Científica, pois precisa ser pensado sob a ótica da realização de práticas que abordem atividades diversificadas e que oportunizem a resolução de problemas por meio do diálogo, da exercitação do pensar, do refletir, do experimentar, etc. Pensar o ensino de ciências de uma forma dialógica e problematizadora implica na busca de respostas aos desafios decorrentes das novas relações entre a sociedade, as tecnologias, as condições histórico-culturais e a educação. Nesse contexto, a ciência pode ser considerada como o processo dinâmico que ocorre dentro de uma comunidade científica, influenciada por fatores culturais, éticos, sociais, ideológicos e históricos, com capacidade de participar ativamente dos fatos e contribuir para a construção de novos conhecimentos (GIL-PÉREZ et al., 1996). Entretanto, o que se observa é que algumas das dificuldades para o ensino de ciências, de forma geral, partem da pouca formação do professor na área das Ciências e da escassez de recursos didáticos para auxiliar no ensino desta disciplina, que, muitas vezes se limita ao livro didático e algumas poucas atividades extraclasse. Assim, efetivar um processo de ensino e aprendizagem contextualizado e investigativo, em que as decisões curriculares não se limitem apenas às atividades do livro didático e a decorar nomes e conceitos científicos, exige dos professores constante reflexão e o

1 Mestra do curso de Pós-Graduação em Educação e Formação de Professores da Educação Básica -PPGE Mestrado Profissional em Educação pela Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC/Ilhéus-Ba –Brasil. Endereço eletrônico: roziaguilar@hotmail.com

2 Mestra do curso de Pós-Graduação em Educação e Ciências -PPGEC Mestrado Acadêmico pela Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC/Ilhéus-Ba –Brasil. Endereço eletrônico: andreyafreitas@hotmail.com

3 Mestra do curso de Pós-Graduação em Educação e Formação de Professores da Educação Básica -PPGE Mestrado Profissional em Educação pela Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC/Ilhéus-Ba –Brasil. Endereço eletrônico: carlinha\_uesc@yahoo.com.br



enfrentamento de desafios, pois acreditamos que somente o uso de métodos mecânicos e livrescos não possibilita a criança o desenvolvimento de habilidades e competências para a promoção da AC. Portanto, mesmo diante das transformações curriculares, científicas e tecnológicas que as escolas vêm atravessando nos últimos tempos, os professores ainda possuem grandes dificuldades de propiciar um ensino que aproxime os conhecimentos da área de ciências à realidade das crianças (LORENZETTI; DELIZOICOV, 2001; KRASILCHIK, 200). A formação inicial de professores da Educação Infantil não possibilita que alguns conhecimentos necessários nessa prática educativa sejam abordados de maneira mais profunda e completa, em especial os conceitos científicos. Neste período da formação prioriza-se a socialização, o desenvolvimento pedagógico e social dos alunos além da alfabetização e o início da aprendizagem matemática e, menos o ensino de conceitos científicos. Dessa forma, acreditamos que o ensino de ciências pode contribuir para que os sujeitos tenham uma melhor compreensão do mundo e das transformações que nele ocorre diariamente, em função da ação humana. Os conhecimentos dessa área podem auxiliar no entendimento acerca dos fenômenos da natureza, bem como podem ajudar o homem a compreender e questionar os diversos modos de intervenção e utilização dos recursos naturais do seu meio, compreendendo que essas intervenções trazem sempre consequências tanto para as relações sociais quanto para o meio ambiente (BRASIL, 1997). Nesse contexto, o desafio que se coloca à educação é a formação de cidadãos Alfabetizados Cientificamente, capazes de fazer uma leitura diferenciada e significativa do mundo, no que tange a diferentes situações relacionadas a ciência, tecnologia e outras de um modo geral (CHASSOT, 2011; AULER; DELIZOICOV, 2001). De acordo com Chassot (2011), a Alfabetização Científica é o conjunto de conhecimentos que auxiliam os sujeitos a compreender o mundo em que se encontram inseridos. Para o autor, é necessário que os indivíduos tenham condições de fazer a “leitura do mundo em que vivem” (CHASSOT, 2011, p.34), entendendo a necessidade de novas vivências e de mudanças significativas para transformá-lo para melhor. Nesse mesmo sentido, Sasseron e Carvalho (2011) utilizam o termo Alfabetização Científica para planejar um ensino que permita as crianças ter conhecimentos com uma nova cultura, novos saberes e com uma maneira diferente de ver o mundo e seus acontecimentos, podendo modificá-los por meio das suas ações e suas habilidades associadas ao fazer científico. Partindo deste pressuposto, o não ensinar Ciências na Educação Infantil significa ignorar esse processo, abandonando a criança a seus próprios pensamentos, privando-a de um contato mais sistematizado com a realidade e de poder trocar pontos de vista com outras pessoas (BIZZO, 2007). Ensinar ciências na Educação Infantil é permitir que as crianças explorem o meio em que vivem a partir de seu



cotidiano. É por meio deste ensino que a criança vai trabalhar sua imaginação e se tornar crítico frente as diversas curiosidades e problemas que podem ser colocadas a ela. Este trabalho parte do estudo sobre o Ensino de Ciências e a Alfabetização Científica (AC) no contexto da Educação Infantil, a fim de discutir com os professores do município de Itaju do Colônia/Baesses temas, relacionando-os a realidade local que são de suma importância para o contexto educacional na atualidade. Nessa perspectiva, traçamos como objetivo principal analisar como está sendo desenvolvido o Ensino de Ciências com as crianças do município de Itaju do Colônia/Ba, refletindo sobre a importância da formação continuada para os professores da Educação Infantil. Nos dias atuais, pesquisadores da referida área têm apontado a necessidade de que a Alfabetização Científica seja pensada como um elemento imprescindível no campo educacional, estando a mesma diretamente ligada ao ensino de Ciências e aos fatores sociais, históricos, políticos, culturais e tecnológicos da sociedade. Desse modo, o ensino de Ciências desde a Educação Infantil, pode auxiliar a criança na construção dos seus primeiros significados sobre o mundo, ampliando assim seus conhecimentos, sua maneira de participar da sociedade em que está inserido, contribuindo para a promoção dessa Alfabetização Científica. Para Arce e Martins (2012) a educação tem a função de acompanhar o desenvolvimento infantil, respeitando a espontaneidade da criança e tendo o mínimo possível de intervenção nesse processo, além disso, o professor deve oferecer atividades diversificadas na instituição de Educação Infantil a fim de que as crianças possam desenvolver suas capacidades criativas.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa aqui apresentada é de natureza quali-quantitativa, com características bibliográfica e exploratória. Após preparação e validação dos instrumentos de pesquisa, seguirá o processo de coleta de dados por meio de realização de levantamento de dados preliminares, aplicação das entrevistas e dos questionários. Segundo Minayo (2001), esse tipo de pesquisa busca trabalhar com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações existentes entre um problema ou mesmo um assunto que já tenha sido estudado.

Neste trabalho são apresentados dados da primeira fase da coleta de dados que se realizou no município de Itaju do Colônia-Ba, por meio da aplicação de um “espelho” constituído de 8 questões junto ao secretário de educação e técnicos



## RESULTADOS POSSÍVEIS

O município de Itaju do Colônia está localizado na região sul da Bahia, segundo o IBGE<sup>4</sup> possui aproximadamente 7.309 habitantes. Com relação a Educação Infantil, podemos afirmar que esse município dispõe de um Plano de Carreira, possui Conselho Municipal de Educação, mas não possui diretrizes para a Educação Infantil. O seu sistema de EI é composto por: 02 creches, 08 escolas (Campo) em que funcionam a pré-escola e 03 (urbana) sendo todas de pequeno porte; 05 diretores e 04 vice-diretores (urbano), 01 diretor (campo); 28 professores (urbano) e 08 (campo), sendo que, no total de 36 professores da EI que atendem no município, 18 são concursados e 18 são contratados; 05 coordenadores (urbano), 01 (campo) sendo 02 concursados e 3 contratados. O município atende um total de 342 crianças sendo: 137 crianças na creche e 178 na pré-escola (urbano) e 27 crianças na pré-escola (campo).

A pesquisa encontra-se em andamento, mas espera-se ao final: (1) obter uma ampliação dos estudos e conhecimentos sobre o Ensino de Ciências e a Alfabetização Científica na formação e prática dos docentes; (2) - Promover momentos de formação continuada, que proporcionará ampliação do repertório teórico dos professores, levando-os a refletir sobre suas práticas. Espera-se também elaborar e desenvolver oficinas em forma de sequência didática, numa perspectiva investigativa e dialógica, tendo como fonte os três eixos estruturantes da alfabetização científica; (3) - Refletir sobre possíveis soluções para o ensino de ciências na Educação Infantil do município.

**Palavras-chave:** Alfabetização científica. Educação Infantil. Formação de professores.

## REFERÊNCIAS

4 Censo Populacional 2010. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (10 de Janeiro de 2012).



ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Org.). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?** Em defesa do ato de ensinar. São Paulo: Alínea, 2007.

\_\_\_\_\_. **Ensinando aos pequenos de zero a três anos.** Campinas: Alínea, 2012.

BIZZO, N.M.V. **Ciências: fácil ou difícil?** São Paulo: Editora Ática, 2007.

BRASIL. **Congresso Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Brasília: Diário Oficial, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm). Acesso em: 15 out. 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n.1 de 7 de abril de 1999. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (CNE/CEB 1/1999)**

CARVALHO, A. M. P. **Ensino e aprendizagem de ciências: referenciais teóricos e dados empíricos das sequências de ensino investigativo (SEI).** In: Longhini, M. D. (org). O uno e o diverso na educação. Uberlândia, MG: EDUFU, 2011. cap. 18, p. 253-266.

CARVALHO, A. M. P.; VANNUCCHI, A. I.; BARROS, M. A.; GONÇALVES, M. E. R.; REY, R. C. **Ciências no Ensino Fundamental: o conhecimento físico.** São Paulo: Scipione, 1998.

CHASSOT, A. I. **Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social.** **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 23, n. 22, p. 89-100, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n22/n22a09.pdf>> Acesso em: 10 ago. 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** 21ª edição. São Paulo: paz e Terra, 1996.

GIL PÉREZ. Orientações didáticas para a formação de professores de Ciências. In: MENEZES, L. C. (Org.). **Formação continuada de professores de ciências no contexto ibero-americano.** NUPES. Campinas: Autores Associados, 1996.

KRASILCHIK, M. Reformas e realidade: o caso do ensino das ciências. **São Paulo em Perspectiva.** v. 14, n.1, 2000.

LORENZETTI, L.; DELIZOICOV, D. **Alfabetização Científica no contexto das séries iniciais.** *Revista Ensaio*, v. 3, nº 1, 2001. Disponível em: <<http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/ensaio/article/viewFile/35/6>>. Acesso em: 2abr. 2013.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 2001

SASSERON, L. H. **Alfabetização Científica no Ensino Fundamental: Estrutura e**



Indicadores deste processo em sala de aula. Tese. FAE/USP, São Paulo, 2008.

SASSERON, L. H.; CARVALHO, A. M. P. de. **Almejando a alfabetização científica no ensino fundamental**: a proposição e a procura de indicadores do processo. **Investigações em Ensino de Ciências**, v.13, n.3, p.333-352, 2008. Disponível em: <[http://www.if.ufrgs.br/ienci/artigos/Artigo\\_ID199/v13\\_n3\\_a2008.pdf](http://www.if.ufrgs.br/ienci/artigos/Artigo_ID199/v13_n3_a2008.pdf)>. Acesso em: 25 out. 2010.



**“GAROTO ASSASSINO MATA EX-NAMORADA E FILMA”: PRODUÇÃO DE  
VERDADE E BIOPOLÍTICA NO YOUTUBE**

Samene Batista Pereira Santana<sup>1</sup>  
Rahíssa de Azevedo Gomes<sup>2</sup>  
Micheline Flôres Porto Dias<sup>3</sup>

**INTRODUÇÃO**

O presente trabalho mostra um pequeno resultado da pesquisa em desenvolvimento no doutorado em Memória: Linguagem e Sociedade da UESB, no qual mobilizamos alguns postulados de Michel Foucault, como a noção de Biopolítica e de verdade a fim de compreendermos nosso objeto.

A produção dessa breve discussão baseia-se em acontecimentos criminosos - homicídios - que são filmados no instante de seu cometimento por câmera de celular e postados na rede digital youtube.com pelo próprio assassino, comparsa ou co-autor do crime. Tomamos um pequeno extrato da tese para evidenciarmos um acontecimento criminoso e vidiático ocorrido na cidade de Brasília: “Garoto mata ex-namorada e filma”. O vídeo foi postado no ano de 2015 e mostra a execução de uma jovem por seu ex-namorado, que por sua vez, postou na rede o próprio ato criminoso.

A partir dessa materialidade, o que, a *priori* revelou-se enquanto barbárie, incitou-nos à curiosidade. As ferramentas de pesquisa por similaridade do canal de vídeo nos levaram a outros vídeos sobre o mesmo acontecimento: homicídios reais filmados por meio de celular e postados nas redes sociais e canal *youtube.com*. Acreditamos, portanto, que uma nova verdade sobre o homicídio/homicida se constitui na atualidade. A lei penal e processual penal passaram por poucas mudanças desde a década de 40 no

1 Doutoranda no Pprograma de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Mestre pelo mesmo programa. Possui graduação em Direito pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Endereço eletrônico: samene@fainor.com.br

2 Graduanda em Direito na Faculdade Independente do Nordeste (FAINOR), Brasil. Endereço eletrônico: rahissaazevedo@hotmail.com

3 Doutora em Desenvolvimento e Meio Ambiente e Mestre em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Professora de Direito da Universidade do Estado da Bahia (UNEB - Campus XX - Brumado) e da Faculdade Independente do Nordeste (FAINOR). Endereço eletrônico: michelineporto@hotmail.com



Brasil, a utilização da arma de fogo não é nova, o *modus operandi* é regular, bem como as circunstâncias. Entretanto, apesar da repressão/prevenção penal, instituída pela criminalização/penalização do crime de homicídio, os “nossos” assassinos agem como se fossem impunes. Entregam-se por meio de vídeos postados na rede de internet. Nossas apostas são: I - ou a relação histórica entre punição do homicídio e omissão do homicida nunca existiu; II - ou as condições históricas de aparecimento de câmeras de celular em *smartphones*, *iphones*, bem como a cultura do *self* perpassam, enviesadas, o discurso jurídico penal, constituindo uma nova verdade, segundo Foucault (2002) sobre o crime de homicídio/homicida: uma espécie de “fazer morrer e mostrar o crime” - parafraseando Foucault (1999), quando o autor menciona as novas políticas do poder sobre a população, transitando do paradigma do poder soberano dos séc. XV, XVI e XVIII - “fazer morrer, deixar viver” - para o poder exercido sobre as massas - “fazer viver, deixar morrer” - característica do biopoder.

## METODOLOGIA

Chegamos ao espaço digital *youtube.com* como fonte do nosso *corpus* de pesquisa, bem como, o estabelecemos como campo e objeto. Assim, selecionamos o vídeo para a esta breve discussão em um site de compartilhamento de vídeos, onde qualquer pessoa pudesse publicá-lo, comentá-lo e assisti-lo.

Entre os vários sites que oferecem este serviço, chegamos ao *youtube.com*, principalmente por sua popularidade e facilidade de buscar conteúdos similares por meio da barra de pesquisa e proposição de palavras-chave como: “assassino”, “celular”, “homicídio”, “filmar o crime”. Abordamos, assim, metodologicamente, as formas e condições históricas de aparecimento (FOUCAULT, 2008) e de mobilização do conteúdo digital na internet para a pesquisa. Enfatizamos assim, nosso objeto dúplice: os vídeos que coexistem nas telas de celular e na rede digital *youtube.com*. Acreditamos que tal coexistência provoque um verdadeiro “nó em uma rede” (FOUCAULT, 2008, p.26), já que a emergência do nossos vídeos só se faz possível porque (co)existem: celular com câmera digital capaz de filmar e armazenar, e, ao mesmo tempo, um espaço digital de publicação e compartilhamento do conteúdo filmado.



## RESULTADOS E DISCUSSÕES

O homicídio desejável por nossa sociedade brasileiro atual é aquele que, apesar de cometido – fatídica e tragicamente – é descoberto e punido pelo poder de polícia e julgado pelas instâncias legais. Não se admite pela grande massa, - pelo menos, não ainda - um homicídio que é cometido, mostrado e publicizado pelos próprios agentes criminosos. Nossa vontade de verdade (FOUCAULT, 1999), ancorada pelas leis penais e processuais, (re)autorizam-se nesse ciclo entre “infringir as normas” – “ser punido”. Qualquer prazer em ver e realizar vídeos com esse conteúdo é visto como transgressão à norma.

Encarada por estas vias, como dispõe Foucault (1999), a vontade de verdade mostra-se como sistema de coerção, pois exerce, sobre os demais discursos, pressão e poder: os discursos buscam autorizar-se pela(s) verdade(s). A produção e publicização midiática de crimes reais nos leva a pensar na produção de novas vontades de verdade sobre o modo como cometemos, vemos e julgamos o crime de homicídio em nossa sociedade. Assim, as novas condições tecnológicas de possibilidade exigem novas condições legislativas, jurisprudenciais e doutrinárias, a partir das quais podemos reformular, enquadrar, organizar e categorizar o crime de homicídio. Nas **figuras 1 e 2**, temos fotogramas do vídeo “Garoto assassino mata ex namorada e filma”, acontecimento este que, dentre muitos semelhantes revelam uma necessidade do sujeito contemporâneo de mostrar-se numa tela e de “fazer morrer”, estabelecendo uma relação estratégica de resistência face à biopolítica estatal e o controle sobre a vida, a partir de nossas leituras de Foucault (1999) quando aborda a tema. A partir desse novo modo de matar alguém - filmando - temos um novo *modus operandi* frente a esse assassino, uma nova verdade sobre o crime de homicídio e suas imbricações judiciárias: pena, agravantes, atenuantes ou forma de inquérito.

## FIGURA

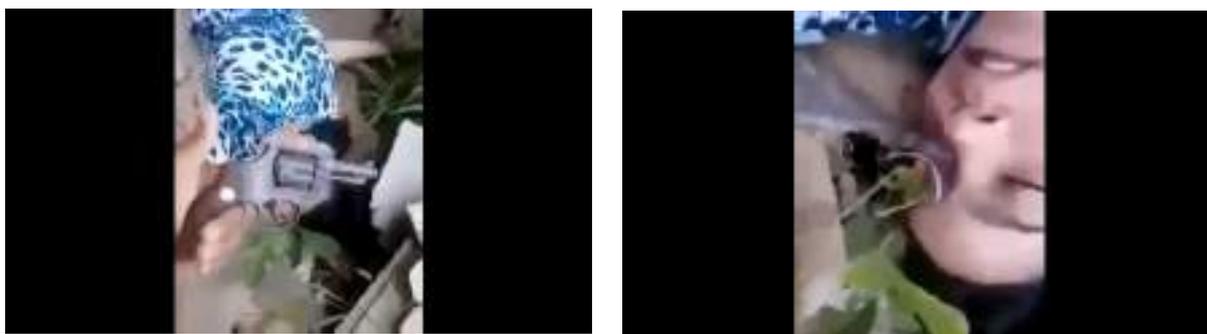


Figura 1



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=3DTli5zhxwQ&t=42s> vídeo: “Garoto assassino mata ex-namorada e filma”

Figura 2



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=3DTli5zhxwQ&t=42s> Fotogramas do vídeo: “garoto assassino mata ex namorada e filma”

## CONCLUSÕES

A multiplicidade de informações que podemos retirar de uma só tela do canal



*Youtube* já nos oferece subsídios e métodos para olhar o vídeo apresentado, o qual traz um homicídio filmado por câmera de celular postado na rede de internet, enquanto acontecimento atual, constitutivo de um novo sujeito criminoso - que quer mostrar-se na tela - e ainda, fomentador de nova(s) verdade(s) sobre o homicídio.

A visibilidade do nosso *corpus* nos coloca então, numa posição desconfortável. Quando pensamos no homicídio, tal qual o código penal nos apresenta, constituímos uma verdade sobre ele, verdade esta rompida e transformada pelo aparecimento de mais e mais “garotos assassinos que matam ex namoradas e filmam”. Como pensar no funcionamento de uma biopolítica, articulada pelas leis penais no controle da vida, se “nossos” assassinos infringem a lei e mostram-se à sociedade? Que poder é este operado pelo assassino quando se entrega às autoridades por meio da produção vidiática?

Acreditamos assim, que a conduta de matar alguém e revelar o próprio crime em vídeos caseiros postados no *Youtube* elabora estratégias desconhecidas por nós, até pouco tempo, considerando o recorte temporal recente das condições de possibilidade do aparecimento do nosso *corpus* (2013-2015), e no caso específico do vídeo que trouxemos à discussão, do ano de 2015. Ademais, o papel investigativo do Estado torna-se praticamente inútil, já que a prova do crime é constituída pelo próprio criminoso. Logo, quando assistimos vídeos com essa nova perspectiva sobre o homicida-homicídio, o que nos soa enquanto “barbaridade”, “frieza” e “questão agravante” é, sim, a constituição, ainda incipiente, de um novo crime de homicídio a partir de nossa nova vontade de verdade: mostrar-nos nas telas e nas redes de internet.

**Palavras-chave:** Verdade. Biopolítica. Homicídio. Youtube. Celular.

## REFERÊNCIAS

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 2002

\_\_\_\_\_. **História da Sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1999b

\_\_\_\_\_. **A Arqueologia do saber**. 7ª edição, Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.



**A CONSTITUIÇÃO DA INFÂNCIA NA SOCIEDADE BRASILEIRA SOB A  
PERSPECTIVA LEGISLATIVA**

Samila da Silva Leite Pita Rebouças<sup>1</sup>  
José Ricardo de Souza Rebouças Bulhões<sup>2</sup>

**INTRODUÇÃO**

O presente resumo apresenta os resultados de pesquisa efetuada acerca da construção histórica da infância no Brasil. O processo histórico aliado à materialidade legislativa permite visualizar como a infância, ao longo do tempo, foi sendo construída. As gradativas transformações socioculturais, incluindo a caracterização de crianças como sujeito de direitos, exigiram a mobilização de diferentes segmentos da sociedade. Para apresentar um panorama geral desses movimentos, resgatamos alguns meios de legalização e institucionalização criados no país, construindo um quadro geral e histórico da percepção acerca de crianças ao longo do tempo, bem como trazendo a tona os principais marcos legais instituídos no Brasil no que se refere à população infantil.

Resguardados pela constituição da república de 1988 observa-se a constante preocupação do Estado em adotar medidas positivas em relação a crianças no Brasil. Entendidos enquanto sujeitos de direitos, o reconhecimento e proteção da população infantojuvenil, como expresso no art. 227 da Constituição Federal, implica no entendimento de que a conquista de todo o potencial do indivíduo, tem como pré-condição absoluta o atendimento de suas necessidades enquanto pessoas em desenvolvimento. Mas nem sempre foi assim. A noção que atualmente compartilha-se é algo relativamente recente na história brasileira. Em verdade, a concepção construída e inserida no imaginário social, ao longo dos tempos, sempre operou com cenários de intensa violência e absoluta desigualdade.

Os abusos contra crianças estiveram sempre presentes na história da humanidade desde os mais antigos registros. No Brasil, em seu período colonial, no qual os portugueses

1 Mestre em Memória: Linguagem e Sociedade pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. Graduada em Pedagogia. Endereço eletrônico: mila762@hotmail.com

2 Mestre em Memória: Linguagem e Sociedade pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. Graduado em Direito. Membro do Grupo de Pesquisa em Análise de Discurso (GPADis/CNPq/UESB) Endereço eletrônico: jrsreboucas@yahoo.com.br



implantaram seu “sistema civilizatório” subjugando e dominando os primeiros habitantes, o conceito de infância já vinha sido importado da Europa. Importante notar, conforme nos chama atenção Santos (2007, p.228) que “a concepção de infância nesse período não era homogeneia, existindo diferenças substanciais entre a criança escrava, a indígena e a branca, demarcadas pela situação étnica e de classe que cada uma ocupava na sociedade”.

Importante frisar que, de acordo com Ramos (2008, p. 18), antes mesmo das terras brasileiras começarem a ser povoadas, as crianças já vinham fazendo parte das explorações marítimas nas embarcações lusitanas. Desta análise, percebe-se quão violento era o período da infância tanto para negros, índios ou brancos, mudando-se tão somente o rol de atrocidades cometidas a depender da cor da pele ou do nível sócio econômico em que a criança estava inserida.

Assim a sociedade brasileira foi se formando e expandindo uma concepção violenta da infância, sempre ligada ao trabalho, exploração, seja sexual ou econômica, ou a de que crianças seriam tão somente miniaturas de pessoas adultas. No século XIX, caracterizado pela produção de novos saberes científicos, sejam na sociologia, pedagogia, psicologia ou na medicina, principalmente nas áreas pediátricas e sanitaristas, começaram a influenciar diretamente a sociedade da época e a modificar, paulatinamente, a visão de crianças a que estávamos acostumados.

O século XX inaugura a linha de produção em série e a intensa exploração infantojuvenil provoca, por um lado, mudanças nas famílias, problemas sociais e de saúde coletiva e, por outro, o surgimento de políticas de proteção de crianças e adolescentes. De uma realidade do capitalismo industrial de meado do século XIX, em que as crianças trabalhavam por mais de dezesseis horas, avançamos ao final do século XX, para um paradigma de proteção integral (FALEIROS, 2008).

## **METODOLOGIA**

Considerando os objetivos da pesquisa, verifica-se que o estudo apresenta as características de uma pesquisa qualitativa, em virtude da compreensão de fenômenos amplos e complexos de natureza subjetiva.

Por intermédio de um amplo referencial bibliográfico, tentou-se analisar e construir a realidade histórica da infância brasileira.



## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao abordar as práticas que envolvem crianças, depreende-se que no Brasil, esparsos e raros são os momentos em que o Estado efetivamente se manifestou em relação aos menores de idade brasileiros. Encontramos em 1871 referência direta às crianças filhas de escravas, como seres livres. Na prática, além desta liberdade não se efetivar, ainda persistia uma visão de extremo desrespeito e violência para com crianças.

A própria Constituição Imperial de 1824, a primeira do Brasil, não fazia referência expressa a criança, demonstrando, assim como as Constituições subsequentes, a mentalidade que imperava na sociedade, que não os reconheciam como sujeitos portadores de direitos e garantias.

Em 1726, em decorrência do alto número de crianças e jovens nas ruas, é que, por intermédio de uma portaria do recolhimento de meninas, o rei inaugura no Brasil, mais especificamente na cidade de Salvador, o que viria a ser a primeira Roda dos Expostos no país. Mesmo com a independência do Brasil, as rodas continuaram a funcionar, tendo ao todo um número de treze instituições espalhadas por seu território. Vale dizer que as Câmaras dos territórios é quem deveriam, por imposição legal, prover essas instituições de abrigos de enjeitados, sendo repassados valores ínfimos para a manutenção destes locais. Como informa Marcilio (2003, p. 62) “assistir às crianças abandonadas sempre fora um serviço aceito com relutância pelas câmaras”.

No início do século XX, a filantropia surge no país como estrutura assistencial, substituindo o modelo de caridade que imperava no Brasil, se constituindo como válvula de escape para os problemas de crianças e adolescentes pobres e abandonados no território. Uma delas foi a Liga das Senhoras Católicas, além do Rothary Club, suprimindo o papel que o Estado tanto relutou em assumir.

Só a partir de 1960 é que começava a se construir uma mudança no modelo de assistência à criança e adolescente, com a criação da FUNABEM em 1964 e, em vários estados, das FEBENS.

Em relação a tipificações legais, em 1927 é editada o código de menores, primeiro marco de regulamentação em relação a crianças e adolescentes, tendo se caracterizado por ser uma lei higienista e em defesa da ordem social. Logo após, em 1979, é criado outro código de menores, que apenas deu continuidade à legislação de 1927, acentuando as disposições relativas ao abandono e a delinquência.



Atualmente, e só depois da promulgação Constituição Cidadã de 1988, acompanhando as normas internacionais, é que o poder público redirecionou seus olhares para esse segmento vulnerável da população, tendo estabelecido dois grandes princípios sobre os quais se assenta o novo enfoque dos direitos infantojuvenis, quais sejam, o interesse superior da criança e o reconhecimento a estas do direito de se manifestarem a medida que vão crescendo.

O interesse superior de crianças e adolescentes passa a constituir-se num critério essencial para a tomada de decisões em qualquer assunto capaz de afetar a população infantojuvenil. Portanto, assenta-se na carta Magna a instalação da doutrina da proteção integral.

Assim, é que em 1990, com o estatuto da criança e do adolescente, o Estado assume, enfim, a sua responsabilidade sobre a assistência a infância e à adolescência, e estas se tornam pela primeira vez na história, sujeitos efetivos de direitos, em uma materialidade legislativa específica. Para apresentar um panorama geral desses movimentos, resgatamos os três principais marcos legislativos no que se refere às crianças e adolescentes no Brasil.

## CONCLUSÕES

O processo histórico permite visualizar como crianças foram, ao longo do tempo, envolvidos em relações de agressões e maus tratos por diversas instituições sociais. As gradativas transformações socioculturais, incluindo a caracterização desse grupo social como sujeito de direitos, exigiram a mobilização de diferentes segmentos da sociedade pública e civil.

A perspectiva da proteção integral, adotada no final do século XX no Brasil, contrapõe-se a uma perspectiva de disciplinamento e dominação das crianças perpetuada historicamente.

O reconhecimento à cidadania e o entendimento de que crianças são sujeitos de direitos e garantias é algo recente e, por vezes, sequer compreendido pela coletividade. Os movimentos sociais voltados a preservação e defesa da infância brasileira atuam, em muitas oportunidades, como vanguarda no país.

Silva (2005) ressalta que a maior parte da sociedade aceita como natural a presença de crianças em situação de rua, embora expresse incômodo ou mesmo indignação com o fenômeno. Assim é construído um dos impasses sociais brasileiros: por um lado à lei,



garantindo respeito e efetivação ao rol, não taxativo, de direitos, à menores de dezoito anos, e por outro, a memória cruel e violenta da infância no Brasil, que se torna natural e banal, aceita, direta ou indiretamente, pela sociedade, e ratificada pelo próprio Estado, quando inerte as visíveis e incontáveis violações a direitos e garantias que acarretam crianças no país.

**Palavras-chave:** Crianças; Legislação; Construção histórica.

## REFERÊNCIAS

FALEIROS, Vicente de Paula; FALEIROS, Eva Silveira. **Escola que protege: enfrentando a violência contra crianças e adolescentes.** Unesco, Ministério da Educação, Brasília – DF, 2008.

MARCILIO, Maria Luiza. A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil. In: FREITAS, M. C. (org.) **História social da infância no Brasil**, 5ª Edição, Editora Cortez, São Paulo – SP, 2003.

RAMOS, Fábio Pestana. A história trágico-marítima das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI. In: **História das crianças no Brasil**, 6ª Edição, Editora Contexto, São Paulo – SP, 2008.

SANTOS, João Diógenes Ferreira dos. As diferentes concepções de infância e adolescência na trajetória histórica do Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas – SP, ISSN: 1676-2584, 2007.

SILVA, Helena Oliveira da; SILVA, Jailson de Souza e. **Análise da violência contra a criança e o adolescente segundo o ciclo de vida no Brasil.** Editora Global, São Paulo – SP, 2005.



**A CANÇÃO DE GILBERTO GIL: REPRESENTAÇÃO DE MEMÓRIAS E  
IDENTIDADES NEGRAS (1964-2008)<sup>1</sup>**

Samuel Sousa Silva<sup>2</sup>

**INTRODUÇÃO**

Essa pesquisa tem como finalidade discutir de quemaneira parte da obra do compositor popular Gilberto Gil se configura como representações das memórias e identidades dos povos negros e mestiços do Brasil, abordando as lutas da negritude, denunciando o racismo e as condições sociais precárias em que se encontra a maior parte dos negros/mestiços do país.

No final dos anos de 1960 a música nacional popular brasileira passava por grandes mudanças e várias experiências musicais tentavam fixarem-se como novos gêneros, a partir da bossa nova, ou “linha evolutiva”<sup>3</sup> da música brasileira. Dentre esses gêneros surgiu, no fim da década de 1960, aquele que ficou conhecido como “tropicália” ou “tropicalismo”.

No tempo da “tropicália” a MPB, ora gestada, repensava a identidade do Brasil, pois era também um período de reatualização da ideologia do nacionalismo brasileiro<sup>4</sup>. A massificação da televisão e a expansão da indústria fonográfica contribuíram para que a música popular se transformasse em um dos principais vetores divulgação da ideologia dos novos costumes que se pretendiam promover. (DIAS, 200) Entre os “tropicalistas”, Gilberto Gil foi um o que mais se empenhou em abordar o tema da negritude como parte das identidades do Brasil (VELOSO, 1997; LOPES, 2012).

A “tropicália” foi um movimento musical de curta duração (1968 a 1971), mas, isso não impediu que no pós-tropicalismo Gilberto Gil intensificasse a sua militância pela negritude através da música, graças as inserções, em sua produção, de novos ritmos

1 Este trabalho constitui parte dos resultados da pesquisa de mestrado cuja temática é Memória Identidades Negras na Obra de Gilberto Gil, iniciada em abril de 2015 e defendida em fevereiro de 2017.

2 Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. Endereço eletrônico: soumuel@yahoo.com.br

3 Esse conceito foi cunhado por Augusto de Campos no ensaio **O Passo a Frente de Caetano Veloso e Gilberto Gil**. in CAMPOS, Augusto de. **Balanço da Bossa e Outras Bossas**. São Paulo: Perspectiva, 1978.

4 Vide NERCOLINI, Marildo José. **A Música Brasileira Repensa a Identidade e Nação**. Revista FAMECOS. Porto Alegre. Nº 31 dez. 2016. Disponível em: <http://www.revistas.univerciencia.org/index.php/famecos/article/viewFile/1120/839>. Acesso: 13 de abril de 2016.



musicais estrangeiros (alguns de origens afros como o *reggae* e elementos do *jazz*. Outros, de origem de grupos brancos da periferia, como o *punk*) e de novas abordagens acerca da negritude, a partir de então tomando-as como uma demanda internacional. (SANTOS, 2015).

A dedicação de Gilberto Gil à causa da negritude, embora não seja o único tema do conjunto da sua obra, é relevante, uma vez que a sua música – reconhecidamente uma expressão de grande valor artístico e intelectual – obteve e obtém ampla circulação entre os diferentes estratos de classes sociais no país e fora dele.

## METODOLOGIA

Para o desenvolvimento da pesquisa que o presente texto remete foram analisados todos os discos de compositor Gilberto Gil produzidos entre 1964 a 2008, investigados alguns documentários, algumas entrevistas dadas pelo compositor a jornais impressos e televisivos, e textos disponíveis na *internet*, muitos dos quais no próprio sítio oficial do compositor. O livro *Todas as Letras*, de Carlos Rennó (2000) como principal fonte, uma vez que nele se encontram quase todas as canções do autor, muitas das quais comentadas por ele mesmo. Foram levantados dados biográficos e análises da vida e das obras do compositor.<sup>5</sup> Esse trabalho de revisão foi feito em diálogo com obras de historiadores da música brasileira, como Marcos Napolitano (2002;2016) e José Ramos Tinhorão (1986;1998;2002), e historiadores que se investigam a História da nação e/ou das relações raciais, no Brasil como Lilia Schuwarcz (2002) Antônio Sérgio Alfredo Guimarães (2002), dentre outros.

Embora seja considerado um trabalho de revisão bibliográfica, a pesquisa buscou levantar questões acerca da produção musical de Gilberto Gil a partir de uma nova perspectiva: a do campo da memória. A compreensão de memória que utilizamos tem como base o pensamento de Maurice Halbwachs (1990;1992), ou seja, a memória tomada como fenômeno coletivo. (HALBWACHS, 1990). E ainda: a pesquisa foi desenvolvida tendo em vista que Halbwachs demonstrou que a memória coletiva e a História se opõem, pois, enquanto esta é um fenômeno social de manifestações vivas e espontâneas, a História é uma compilação deliberada dos fatos, que buscam legitimar a existência da forma mais

5 As obras de Regina Zappa (2013) tendo o próprio compositor como co-autor; Fred Góes (1982); Caetano Veloso (1997); Mabel Veloso (2002), Cássia Lopes (2012), Luciana Volcato Panzarini Grimm (2012) e Pedro Henrique Varoni de Carvalho (2012) e Kywza Joana Fideles Pereira dos Santos (2014), dentre outros.



bem-acabada de um grupo, que é o Estado nacional.<sup>6</sup>A História da nação, portanto, muitas vezes negligencia o real, o vivido. No caso da História da nação brasileira, verifica-se a negação de grande parte das memórias dos povos negros e mestiços que fazem parte da sua população e da sua constituição. (GUIMARÃES, 2006; SHWARCZ, 2000)

O campo da memória surge como um trunfo pelo fato de possuir o quinhão de deslegitimar as memórias oficiais de uma e poder evocar as memórias subterrâneas que o Estado nacional procura silenciar ao longo da sua construção. (PERALTA, 2007)

Nessa perspectiva, muitas das canções de Gilberto Gil se tornaram fontes documentais relevantes para o entendimento da questão da memória e identidade negra no Brasil, na medida em que permitem auferir muitas informações valiosas para o debate acerca do tema da negritude de consubstanciar em um vetor de evocações de memórias subterrâneas dos povos negros e mestiços do Brasil (LOPES, 2012; SANTOS, 215).

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

A condição da negritude na obra de Gilberto Gil muitas vezes é atravessada pela identidade sertaneja. (ZAPPA, 2014; LOPES 2012). Isso, especialmente, por conta da sua vivência na infância no sertão da Bahia. (ZAPPA, 2014) e a sua formação musical inicial que incluía o gosto por Luiz Gonzaga e Jackson do Pandeiro, ambos negros e sertanejos e a própria convivência com artistas anônimos dali. (ZAPPA, 2014; LOPES 2012).

As referências de identidade sertaneja estão em canções como *Refazenda*, *Lamento Sertanejo* e *Procissão*. Pode-se dizer que a sua pequena comunidade no interior da Bahia foram os primeiros *Quadros Sociais de Memória* de Gilberto Gil.

Contudo, com o processo de amadurecimento do artista, a sua identidade negra passou a ser evocada com maior ênfase. E quando do surgimento da *tropicália*, propôs por na pauta da Música Popular Brasileira, ora nascente, a abordagem das manifestações culturais e simbólicas da negritude. (VELOSO, 1997)

## CONCLUSÃO

6 POLLAK, Michael. *Memória, Esquecimento, Silêncio*. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 2, n.3, 1989, p. 3-15.



Concluiu-se com a pesquisa que o cantor e compositor Gilberto Gil obteve resultados diretos da militância de Gilberto Gil tendo a música como suporte podem ser verificados na valorização da cultura dos blocos afros de carnaval, do candomblé. Ambos os elementos, tomados por Marco Luz (2000) como fontes imprescindíveis da memória negra no Brasil. A vasta divulgação neste país, de ritmos internacionais de origens negras por Gilberto Gil – principalmente o *reggae*-, foram imprescindíveis para o surgimento de novos artistas brasileiros comprometidos com a militância da negritude e a militância social, ao mesmo tempo em diálogo com a música internacional.

Contudo, a “tropicália” e toda a música de Gilberto Gil não pretendeu ser uma ruptura para com a memória nacional, mas colocou-se de forma crítica a ela e, reivindicou que nela fossem também contempladas novas memórias, novas referências, construindo doravante, um mosaico de cultura brasileira.

Essa afirmação demonstra que a “tropicália” foi em certo sentido contraditório e não escapou de se enquadrar como um tipo de fenômeno que Hobsbawm e Ranger (1990) chamaram de *tradições inventadas*.

Isso, do ponto de vista da militância, não deve ser visto de maneira negativa, uma vez que Gilberto Gil conseguiu desenvolver um projeto musical de grande circulação entre todas as classes sociais, em favor das lutas das memórias da população negra/mestiça do Brasil dialogando com as lutas internacionais dos povos negros.

De maneira que muitas de suas músicas versam: a) sobre a mestiçagem de forma positiva ou criticando o racismo, (caso de *Sarará Miolo*, por exemplo) b) as vivência dos pobres, quase sempre negros ou mestiços, no Brasil (caso de canções como: *Refavela*, *Pumk da Periferia* e *A Novidade*); c) celebração da memória das festas de ruas e do candomblé, religião de matriz africana e que guardou ao longo do tempo vasta memória dos negros. (Exemplo: *Filhos de Gandhi*, *Logunedé*, *Zumbi: A Felicidade Guerreira*); d) crítica direta ao racismo (Caso da canção *A Mão da Limpeza*);

Gilberto Gil, mais que um cantor e compositor que dá voz à causa negra, é um militante político que desenvolveu várias atividades que direta ou indiretamente também se constituem em formas de lutas nesse âmbito, embora não se defina como militante negro, mas como simpatizante da causa. (SANTOS, 2014) assim, por exemplo, esteve a frente da Fundação Quilombo dos Palmares, foi Ministro da Cultura entre 2002-2008, em vários momentos chamou atenção do mundo para a questão da negritude como uma demanda internacional. (LOPES; 2013; ZAPPA, 2014)



**Palavras-chave:** Gilberto Gil. Identidades Negras. MPB.

## REFERÊNCIAS

DIAS, Márcia Tosta. **Indústria Fonográfica Brasileira e Modernização da Cultura.** Boitempo Editorial. São Paulo. 2000

GÓES, Fred. **Gilberto Gil –Literatura Comentada.** Abril Cultural. São Paulo, 1982.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Classes, Raças e Democracia.** Editora 34. São Paulo, 2002.

NAPOLITANO, Marcos. **História & Música. História Cultural da Música Popular.** Belo Horizonte. Autêntica, 2002.

\_\_\_\_\_. **A Síncope das Ideias.** Editora Fundação Peseu Araújo. São Paulo, 2007.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva.** Revista dos Tribunais. São Paulo, 1990.

HOBBSAWM, Eric & RANGER, Terence (orgs.). **A invenção das tradições.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984. Págs. 9-23.

LOPES, Cássia. **Gilberto Gil – A Poética e Política do Corpo,** Perspectiva. São Paulo, 2012.

RENNÓ, Carlos. Org. **Gilberto Gil – todas as letras.** Cia das Letras. São Paulo, 2000.

SCHWARCZ, Lilia. **O Espetáculo das Raças.** Cia das Letras. São Paulo, 2002.

REIS, José Carlos. **As Identidades do Brasil: De Varnhagen a FHC.** Fundação Getúlio Vargas. Rio de Janeiro, 2006

TINHORÃO, José Ramos. **História Social da Música Popular Brasileira.** São Paulo: Editora 34, 1998.

\_\_\_\_\_. **Pequena História da Música Popular Brasileira.:** Editora Círculo do Livro. São Paulo, 1986.

\_\_\_\_\_. **Música Popular. Um Tema em Debate.** Rio de janeiro. Editora 34, São



# XII COLÓQUIO NACIONAL E V COLÓQUIO INTERNACIONAL DO MUSEU PEDAGÓGICO



26 A 29 DE SETEMBRO DE 2017

ISSN: 2175-5493

Paulo,2002.

VELLOSO, Mabel. **Gilberto Gil**. Editora Moderna. São Paulo, 2002.

VELOSO, Caetano. **Verdade Tropical**. Cia das Letras. São Paulo, 1997.

ZAPPA, Regina & GIL, Gilberto.**Gilberto Bem Perto**. Nova Fronteira. São Paulo., 2013.



**ESTÁGIO SUPERVISIONADO: APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS NA RELAÇÃO  
ESTAGIÁRIO/PROFESSOR REGENTE**

Sandra Mara Vieira Oliveira<sup>1</sup>

**INTRODUÇÃO**

A formação é um processo complexo e na perspectiva da prática do estágio supervisionado se apresenta como um desafio. Considera-se então que a vivência deste momento deve possibilitar ao licenciando diversas situações de aprendizagem, uma vez que o seu principal objetivo é permitir ao futuro professor iniciar o exercício da docência. A parceria com a universidade e a escola, através de um acompanhamento presencial, favorece a criação de um ambiente em que as incertezas podem ser as sementes das descobertas principalmente se forem alicerçadas numa prática investigativa. Este trabalho busca analisar as relações estabelecidas entre o estagiário e o professor regente na materialidade do estágio Supervisionado e de que maneira esta trajetória colabora na formação da identidade profissional deste aluno-professor.

Ao suscitar a prática do estágio supervisionado como objeto de investigação, faz-se necessário compreendê-la em suas veiculações com a prática social. O ofício de professor perpassa pela lógica de uma prática fundamentada em uma teoria que se retroalimenta superando assim uma perspectiva de fragmentação “[...] a partir do conceito de práxis, o que aponta para o desenvolvimento do estágio como uma atitude investigativa [...]” (PIMENTA & LIMA, 2010, p. 34). Neste sentido, na visão destas autoras, a formação inicial e a vivência do estágio deve se constituir num espaço “[...] de reflexão, intervenção na vida da escola, dos professores, dos alunos e da sociedade”.

Assim, a busca da superação da distância entre a teoria e a prática passa a ser percebida a partir de uma visão da formação inicial e do estágio como campo de pesquisa. Desta forma, o espaço de formação e atuação docente precisa ser um lugar em que o pensamento e a reflexão sobre a construção do conhecimento e as relações interpessoais vivenciadas, se transformem em um instrumento de análise.

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Sergipe – UFS. Atualmente é professora assistente do Departamento de Geografia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. Endereço eletrônico: svsandramara@gmail.com



Na perspectiva da formação docente, a identidade é construída a partir das representações que estes futuros profissionais constroem em relação à sua formação inicial, as trajetórias percorridas no curso, no contato com seus professores, influenciando e sendo influenciado por eles, na consolidação da carreira docente, nos embates que o *ser* professor permite vivenciar e nas subjetividades destas relações. Para Pimenta (1997), a construção da identidade profissional é um elemento considerado importante na formação do professor. Essa identidade se constrói pelo significado que cada professor confere à atividade docente no seu cotidiano com base em seus valores, seu modo de situar-se no mundo, sua história de vida, seus saberes e representações. É essa identidade profissional que ajuda o professor a delinear suas ações, a fazer escolhas, a tomar decisões, posições, a definir por determinados comportamentos e estratégias de pensamento no exercício de sua profissão.

Conforme Pollak (1992), o sentimento de identidade está relacionado com a imagem que a pessoa constrói ao longo da sua vida sobre si mesma, a imagem que tem sido construída para apresentar aos outros e a forma como ela deseja ser percebida pelos outros. Estas representações são extremamente relevantes na prática docente, uma vez que sendo “a memória uma construção social” (HALBWACHS, 1990), todas as vivências destes sujeitos sociais estão impregnadas de valores, sentimento de pertencimento a determinados grupos, territorializado nas Unidades Escolares, na qual se materializam as relações sociais que influenciarão diretamente na construção da identidade profissional do futuro docente. Desta maneira, esta formação identitária está condicionada às marcas do processo de escolarização, às influências assimiladas pelo licenciando no decorrer da formação inicial, à vivência do estágio enquanto um momento que marca o fechamento de um ciclo, o início de uma caminhada e as experiências vivenciadas no exercício da docência.

Justifica-se assim a elaboração deste trabalho, uma vez que a vivência do estagiário com o seu professor regente na Unidade Escolar campo de estágio, implica numa relação de proximidade, de confiança, de acompanhamento e aprendizagens significativas, que estabelecerá marcas indelévels na identidade do docente em formação.

## **METODOLOGIA**

As análises apresentadas neste resumo são resultantes de estudos realizados



na disciplina Estágio Supervisionado do curso de Licenciatura Plena em Geografia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), nos anos de 2014 e 2015. As escolas que foram campo das atividades do estágio supervisionado em 2014 foram o Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães (CMLEM) e o Centro Noturno de Educação da Bahia (CENEB) e em 2015 o Colégio Estadual Dom Climério de Almeida Andrade (CEDOCA) e o Colégio Estadual Adelmário Pinheiro (CEAP).

A abordagem deste estudo será qualitativa, considerando que a relação entre o sujeito e o mundo real ocorre de forma dinâmica, ocasionando, desta maneira, uma interdependência entre eles, e gerando um vínculo entre objetividade e subjetividade. O sujeito pesquisador não se isola do processo, antes participa de maneira ativa interpretando e significando o fenômeno (CHIZZOTI, 2001). Sobre esta prática de pesquisa, Ludke & André (1986) pontuam que:

A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta e o pesquisador como seu principal instrumento [...]. Os dados coletados são predominantemente descritivos [...]. A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto [...]. O significado que as pessoas dão às coisas e a sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador [...], a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. (LUDKE & ANDRÉ, 1986, p. 11 e 12)

Nesta perspectiva, foram realizadas análises de seis excertos dos textos elaborados pelos estagiários sobre o “Professor de Geografia: análise de uma prática” que integra o Capítulo I do Relatório de Estágio, a partir da aplicação do questionário do professor-regente no período da Observação, como uma das etapas do planejamento do estágio. No total foram elaborados trinta e cinco Relatórios de estágio nestes dois anos, nas turmas de Estágio Supervisionado. Através da aplicação deste instrumento de coleta de dados o estagiário busca conhecer a formação, prática e desafios vivenciados pelo professor regente, e ao final destes textos, este aluno tem a oportunidade de apontar o seu olhar sobre a convivência estabelecida com este profissional da Educação e as contribuições desta caminhada para a sua formação. É deste lugar que nos interessa buscar os elementos para estabelecer esta relação de aprendizagem significativa que este relacionamento pode gerar no processo de formação docente.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO



A vivência do estágio supervisionado sempre se traduz como um grande desafio para o docente em formação. Mesmo tendo contato com o espaço escolar através das disciplinas ministradas pela Área de Ensino, onde são agregados os componentes curriculares das Metodologias de Ensino da Geografia, o estágio do final do curso ainda se reveste de um brilho diferente, uma vez que será nesta experiência que o licenciando assumirá pela primeira vez a regência individual de uma turma pelo período de uma unidade letiva. Por isso o relacionamento construído com o professor regente se reveste de extrema importância, porque mesmo com o acompanhamento feito pelo professor supervisor do estágio, será o docente da Educação Básica que trilhará este caminho com o estagiário no chão da escola, nos embates do cotidiano escolar. Diante das questões apresentadas, serão listados abaixo trechos das escritas destes estagiários referentes ao seu olhar sobre esta experiência e ao final será estabelecido um paralelo entre estes depoimentos e a relevância destas vivências para a formação da identidade docente destes estagiários:

O professor regente sempre se mostrou solícito com os estagiários, facilitando os acessos a todos os espaços da escola, disponibilizou os poucos recursos disponíveis na escola para o desenvolvimento das metodologias do estágio. Sempre que possível o professor esteve presente na escola nos dando suporte durante o estágio supervisionado (Estagiária A, p. 10, 2014)

A professora regente, se mostra uma profissional que busca extrair o máximo no labor de sua profissão, bem como se mostra atenta aos acontecimentos que vive a sociedade e o ensino, buscando uma atualização constante, pois é um dos requisitos básicos de um ótimo profissional da área de ensino. (Estagiário B, p. 10, 2014)

Durante meu período de regência pude perceber que a professora além de estar sempre presente e acompanhando meu desenvolvimento em sala de aula, a mesma se encontra engajada com projetos existentes no colégio, demonstrando assim seu comprometimento com os alunos e com a escola em que trabalha. (Estagiária C, p. 14, 2014)

Só tenho a agradecer a professora regente pela parceria e confiança em mim depositada e, por se fazer presente em todos os momentos do Estágio Supervisionado, que contribuiu imensamente para a minha formação acadêmica[...]. (Estagiária D, p. 10, 2015)

O contato com a professora regente aconteceu apenas em dois dias de observação da turma. A orientação que foi passada para os estagiários



seria de que nossos regentes estariam todos os dias no espaço do colégio, ainda que não fosse a sala de aula. [...] A sensação de saber que se precisasse da assistência da professora regente, não a teria, de fato incomodou bastante. Principalmente por se tratar de uma experiência completamente nova e de muita responsabilidade. (Estagiária E, p. 7-8, 2015)

Como professor regente, sempre estive disponível, ajudando e prestando auxílio no que fosse preciso. [...] Sempre se mostrou amigo, ouvindo as dificuldades e as descobertas no decorrer do estágio, e no início desta vivência me apresentou um panorama da sala de aula e dos alunos, dando dicas de como deveria lidar com cada um. Sem dúvida, sua parceria deixou o estágio bem mais suave. (Estagiária F, p. 7, 2015).

Nas escritas dos estagiários verifica-se que todos confirmam a relevância da parceria estabelecida com o professor regente nesta caminhada e a importância deste acompanhamento para o desenvolvimento das atividades do estágio e ambientação dos licenciandos tanto na Unidade Escolar como em sala de aula. O comportamento do professor regente em relação à escola e a própria sociedade, bem como a busca de atualização em sua área, também é ressaltado como características de um “ótimo profissional”, que com certeza será lembrado como exemplo a ser seguido.

A menção ao regente como aquele que contribui para a formação acadêmica, confirma o papel deste profissional como co-formador e a sua relevância no processo de formação identitária do estagiário, uma vez que a sua experiência, o seu compromisso com a docência, o seu olhar crítico para a realidade da escola o leva a assumir o papel de mediador entre o conhecimento que este aluno adquire no ambiente universitário e a realidade do espaço escolar.

Por último, fica claro que a falta de acompanhamento deste profissional se faz sentida e percebida, como demonstra o depoimento da estagiária E, ao relatar o incômodo vivenciado com a ausência da sua professora regente. Pelo fato de ser uma experiência nova e revestida de enorme responsabilidade, é de suma importância que o regente esteja presente e disponível para o estagiário, a fim de que as dificuldades de percurso sejam sanadas e a vivência atinja os objetivos no que se refere à formação do estagiário e também ao ensino aprendizagem dos alunos.

## CONCLUSÃO



Em síntese, não nos damos conta de quanto os nossos discursos estão vinculados ao do outro, do quanto as nossas ideias, atitudes e valores são resultado da nossa inserção na sociedade em determinado momento histórico. A partir da breve discussão apresentada neste texto, é possível inferir que a identidade docente é construída socialmente no decorrer do processo de formação, se materializa na prática do estágio supervisionado e se consolida no exercício da docência. Contudo, esta formação identitária se encontra revestida de representações, se traduzindo numa memória coletiva que tem um movimento contínuo a partir do presente e da incorporação de novas representações que delinearão a sua prática social no futuro.

**Palavras-chave:** Estágio Supervisionado. Formação docente. Identidade docente.

## REFERÊNCIAS

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 2001.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.

LUDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E. D. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora EPU, 1986.

PIMENTA, Selma G. A didática como mediação na construção da identidade do professor: uma experiência de ensino e pesquisa na licenciatura. In: ANDRÉ, M. E. D.; OLIVEIRA, M. R.N.S. (Org.). **Alternativas ao Ensino de didática**. Campinas: Papirus, 1997.

PIMENTA, Selma Garrido e LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 5, nº 10, 1992. (p. 200-212).



## ASCENÇÃO DA MULHER AO PASTORADO BATISTA: (RE)CONFIGURAÇÕES HISTÓRICAS

Sandra Ramos Carmo<sup>1</sup>  
Edvania Gomes da Silva<sup>2</sup>

### INTRODUÇÃO

Este trabalho é resultado da dissertação defendida, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Linguística, cujo tema foi o pastorado feminino nas Convenções Batista Brasileira e Batista Nacional. Aqui, apresentamos um percurso histórico da atuação das mulheres na igreja com base na noção de descontinuidade histórica, nos termos de Foucault ([1969] 2002; [1972] 2008), com base no qual analisamos os textos que tratam do processo de ascensão da mulher ao pastorado, no seio das Convenções Batista Brasileira e Batista Nacional, observando as rupturas, as reconfigurações e as retomadas que ocorrem no processo de constituição histórica dos enunciados.

Nesse sentido, o objetivo principal deste trabalho é mostrar como se deu a ascensão da mulher ao pastorado batista, verificando o jogo estabelecido entre relações de poder, rupturas, deslocamentos e reconfigurações históricas.

Para Foucault ([1969] 2002), pensar a história a partir da perspectiva de uma descontinuidade é não se ater a uma origem, a um rastro, conforme propõe a história tradicional, que o autor chama de história global. Na perspectiva da história global, o papel do historiador limita-se a recuperar os fatos passados de modo a explicar o presente. Trata-se, nesse sentido, de realizar uma explicação totalizante dos fatos históricos, cujos resultados se apresentam como uma tentativa do sujeito de controlar a sua própria história e, ainda, como uma possibilidade de se constituir integralmente, já que, ainda segundo o referido autor:

1 Mestra em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLin), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb/Brasil). Endereço eletrônico: sand\_nascimento@hotmail.com

2 Doutora em Linguística pela Pós-doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas. Atualmente, é Professora Titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Bahia, Brasil. Docente do Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade (CAPES / UESB) e docente do Programa de Pós-Graduação em Linguística (CAPES / UESB). Endereço eletrônico: edvaniagsilva@gmail.com



Fazer da análise histórica o discurso contínuo e fazer da consciência humana o sujeito originário de todo devir e de toda prática são as duas faces de um mesmo sistema de pensamento. O tempo é aí concebido em termos de totalização, onde as revoluções jamais passam de tomadas de consciência (FOUCAULT, [1969] 2002, p. 15).

Nesses termos, verificamos que é na continuidade que o sujeito de consciência se abriga e busca a construção de uma história cronologicamente explicada. Entretanto, essa perspectiva de análise não explica a pluralidade de acontecimentos em sua dispersão. Por isso, como forma de se contrapor a essa forma de fazer história, Foucault adota um novo projeto teórico o qual ele chama de história nova ou a história serial. Para o autor, é somente por meio da história serial que é possível observar e descrever o “limiar, a ruptura, o corte, a mutação, a transformação” (FOUCAULT, [1969] 2002, p. 6) dos acontecimentos históricos.

Para o autor, a análise de um determinado fato histórico deve sempre considerar a irrupção dos acontecimentos no espaço de tempo de sua dispersão em detrimento de uma abordagem linear, em que se busca o sentido escondido. Foucault ([1972] 2008) ainda chama a atenção para o fato de que o analista, ao realizar a análise dos documentos, não deve ter como objetivo a interpretação dos mesmos, mas deve tratá-los “do ponto de vista de suas relações internas e externas” (FOUCAULT [1972] 2008, p. 294).

Com base nesses pressupostos, buscamos analisar os textos que tratam do processo de ascensão da mulher ao pastorado, no seio das Convenções Batista Brasileira e Batista Nacional, observando as rupturas localizadas nas relações de força materializadas pelos sujeitos envolvidos no processo de liderança eclesial.

## METODOLOGIA

A metodologia utilizada neste trabalho tem como base o dispositivo teórico-analítico da Escola Francesa de Análise do Discurso. Com base nesse dispositivo, verificamos, nos elementos linguísticos e textuais, indícios que nos permitiram verificar o funcionamento discursivo dos textos que constituíram o *corpus*. Essa forma de análise mantém certa relação com o *paradigma indiciário*, conforme apresentado em Ginzburg (1986). Para o autor, a investigação indiciária deve ser centrada nos detalhes, em pistas presentes no objeto de investigação, as quais só podem ser percebidas por meio de um olhar atento do



investigador. No nosso caso, a análise dos indícios nos permitiu verificar os deslocamentos, as rupturas e as reconfigurações históricas dos enunciados materializados em textos (artigos, documentos institucionais e históricos) das duas principais Convenções Batistas a respeito da legitimidade ou não da mulher pastora.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da análise dos textos produzidos pelas Convenções Batista Brasileira (CBB) e Batista Nacional (CBN), verificamos que tanto os que são contrários à prática pastoral feminina quanto os que são favoráveis têm seus posicionamentos respaldados no processo de interpretação bíblica, e não na referência a um processo histórico de interpretação. Vale ressaltar que os Batistas Brasileiros, além da Bíblia, atribuem à defesa do pastorado feminino à leitura dos pressupostos do movimento feminista, ocorrido no século XIX.

Para mostrarmos como se deu o processo de ascensão da mulher ao pastorado, procuramos analisar o encadeamento e o registro dos acontecimentos que por um lado, marcam o modo como a religião tem permitido uma certa memória em relação à postura da sociedade, que procura delimitar o lugar de submissão feminina e, por outro lado, como tal empreendimento permite a irrupção de acontecimentos dispersos em meio à continuidade dos fatos relatados por autores que discutem a trajetória da mulher até o pastorado.

Assim, a partir de uma perspectiva foucaultiana de análise histórica, verificamos que essa trajetória da mulher até o pastorado batista sempre foi marcada por descontinuidades, deslocamentos e rupturas. Como exemplo, destacamos a participação religiosa, ainda que aparentemente legitimada, de algumas mulheres que romperam com paradigmas estabelecidos pela sociedade em sua época, como Débora, Hulda, Ester<sup>3</sup>, no Velho Testamento (VT); Dorcas, Priscila, Febe e Junia<sup>4</sup>, no Novo Testamento (NT).

No Cristianismo Romano, destacamos a ação das mulheres aristocratas, mostrando que, mesmo sendo relegadas a um segundo plano, as mulheres estiveram presentes na construção do cristianismo nascente, o que se opõe à tese de uma completa exclusão das mulheres do ceio da Igreja Católica Romana. Tal constatação coaduna com o que defende Foucault ([1969] 2002), pois, como vimos, para o referido autor, a história não é feita

3 Antigo testamento, capítulo 5, do Livro de Juízes; capítulo 22, de II Reis; e o Livro de Ester, respectivamente.

4 Novo Testamento, capítulo 9: 36-42 e capítulo 18 do livro de Atos dos Apóstolos; e capítulo 16: 1-7 da carta de Paulo aos Romanos.



de continuidades, ela é descontínua, serial e, por isso mesmo, sujeita a rupturas. Ainda em relação a tais reconfigurações, destacamos, no período da Reforma Protestante, a participação de algumas mulheres reformadoras que atuaram ao lado de seus maridos, como Kheterine Von Bora, esposa de Martinho Lutero, Idelette de Bure, esposa de João Calvino, Willibrandis Rosenblatt, casada com quatro reformadores. Inicialmente, a ação dessas mulheres ficou restrita aos bastidores, mas isso não invalida a importância de tais participações<sup>5</sup>.

Outro fato importante é a constituição de uma teologia feminista que aparece juntamente com o movimento feminista, mesmo “em confronto crítico com as instâncias do feminismo moderno” (GIBELLINI, 2002, p. 419).

Já dentro do próprio contexto Batista, a ação das mulheres também se deu em confronto com decisões estabelecidas pelos próprios líderes que não aceitavam o pastorado feminino, pois acreditavam que atuação das mulheres pastoras era apenas resultado da “influência” do movimento feminista, movimento tratado pela liderança pastoral batista como sendo de origens impuras. Contudo, contrapondo-se a essa não aceitação, destacamos a solicitação de consagração ao pastorado impetrado por Edelzita Sales Figueiredo, membro e esposa de um Pastor Batista da CBB, e a prática pastoral autorizada, apesar de não legitimada, pela própria Convenção Batista Brasileira (CBB), conferida à Missionária Valnice Milhomens Coelho. Episódios que permitiram a emergência de novos discursos sobre a prática sacerdotal feminina no âmbito da convenção e que colaboraram para que, mais de vinte anos depois, houvesse, por parte da CBB, a autorização da consagração de pastoras.

De igual modo analisamos o posicionamento da Convenção Batista Nacional (CBN), que acreditamos, conforme nos propõe Foucault ([1969] 2002), possui “laços de filiação, gênese, transformação, continuidade e descontinuidade histórica” com a CBB, no que diz respeito às práticas em relação a essa ordenação. Isso porque os textos da CBN retomam, em certa medida, o discurso da CBB, o qual, inicialmente, mostrou-se resistente à ordenação feminina. Contudo, verificamos que a CBN se distancia desse posicionamento quando reconhece o trabalho pastoral de mulheres, desde que a atuação pastoral feminina não seja como presidente da igreja, deixando essa atuação subordinada a uma autoridade

5 Aqui, retomamos o ponto de vista foucaultiano para mostrar que, mesmo “restrita aos bastidores”, houve uma ativa participação das mulheres nos movimentos de Reforma Protestante. Foucault mostra que, para a história nova, não se trata mais de distinguir “apenas acontecimentos importantes (com uma longa cadeia de conseqüências) e acontecimentos mínimos, mas sim tipos de acontecimentos de nível inteiramente diferente” (FOUCAULT, 1969, p. 9). Nesse sentido, não interessa verificar se a participação das mulheres foi “no palco principal” ou “nos bastidores”, pois o mais importante é constatar que as mulheres estiveram presentes em momentos decisivos da/na história da igreja.



masculina.

## CONCLUSÃO

As análises mostraram que os espaços ocupados pela mulher, na religião como um todo e também na religião batista, funcionaram (e funcionam) com base em uma pluralidade de acontecimentos, os quais mostram que a mulher tem reagido ao processo de submissão materializado na/pela religião e que tais acontecimentos serviram de respaldo para que a mulher chegasse ao pastorado batista.

A partir dessa constatação, verificamos, com base nos pressupostos foucaultianos, autor que, como vimos, considera os fatos históricos fora de uma temporalidade linear, que o processo de ascensão da mulher ao pastorado não pode ser considerado apenas como resultado das lutas do movimento de emancipação feminina, como pressupõem àqueles que são contra o pastorado feminino, muito menos como uma tomada de consciência a partir de uma interpretação contextualizada dos textos bíblicos, como defendem os favoráveis à prática pastoral da mulher. Na verdade, essa suposta ascensão (suposta, porque ela também não é um fato inegável) se deu a partir de relações de poder, de rupturas, de deslocamentos e de reconfigurações históricas, ocorridos a partir de vários acontecimentos vivenciados na/pela igreja cristã.

**Palavras-chave:** Pastorado feminino. Movimento feminista. Descontinuidades históricas.

## REFERÊNCIAS

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, [1969 (2002)].

\_\_\_\_\_. Retornar à História. In: Motta, M. B, da (org). **Ditos e escritos II: Arqueologia das ciências e história dos sistemas do pensamento**. Rio de Janeiro: Forense Universitária,



# XII COLÓQUIO NACIONAL E V COLÓQUIO INTERNACIONAL DO MUSEU PEDAGÓGICO



26 A 29 DE SETEMBRO DE 2017

ISSN: 2175-5493

[1972 (2008)].

GIBELLINI, R. **A teologia do século XXI**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas e sinais-morfologia e história**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.



**MEMÓRIA E SILENCIAMENTO: O ASSÉDIO MORAL COMO ESTRATÉGIA DE  
GESTÃO EM UM CONTEXTO DE PRECARIZAÇÃO SOCIAL DO TRABALHO  
DOCENTE**

Sarah Patricia Aguiar Omena<sup>1</sup>  
Ana Elizabeth Santos Alves<sup>2</sup>

**INTRODUÇÃO**

Este texto visa analisar a relação entre memória, silenciamento e assédio moral no contexto das relações capitalistas de produção como uma estratégia de dominação e controle para a exploração do trabalhador, intensificada pelos métodos de gestão e organização do trabalho, com o fim de impor o ritmo de produção, associado ao processo de precarização do trabalho docente.

A análise discute as memórias traumatizantes do assédio moral ligadas a contextos de dominação e confinadas ao silêncio, que sustentam as práticas de gestão e organização do trabalho de servidores do IF Maranhão.

As relações produzidas por homens e mulheres são estabelecidas por meio da construção de valores e de experiências vividas. A memória coletiva, segundo Halbwachs (2006), é uma construção social dos grupos. A memória dos grupos pode ser construída por meio de práticas de gestão e organização do trabalho, estabelecidas pela produção capitalista, cuja construção engloba estratégias de controle do trabalho que buscam adaptar o trabalhador às necessidades do capital.

As relações de convivência social no ambiente do trabalho docente apresentam níveis desiguais de poder e estimulam a competitividade, propiciando o surgimento do assédio moral, tendo em vista que as relações de dominação, subordinação e de exploração envolvem atos, palavras e comportamentos hostis contra uma ou mais pessoas com o intuito de moldar o sujeito, tornando-o disciplinado e dependente financeira e emocionalmente da organização. (HELOANI, 2003).

Nesse contexto, o assédio moral é compreendido como uma forma de dominação

1 Professora do IF Maranhão. Mestranda do Programa de Pós-Graduação Memória: Linguagem e Sociedade – UESB. Endereço eletrônico: sarahomena@ifma.edu.br

2 Orientadora. Professora do Programa de Pós-Graduação Memória: Linguagem e Sociedade – UESB. Membro do Museu Pedagógico. Endereço eletrônico: ana\_alves183@hotmail.com



e de precarização dos trabalhadores pelo capital, cuja origem está no âmbito social e organizacional. A postura de naturalização e de normalidade do assédio nas organizações, diante das estratégias de controle do trabalho, contribui para o seu silenciamento.

Em face das lembranças traumáticas vividas por indivíduos no contexto laboral e o seu silenciamento, Pollak (1989) entende que esse fato está ligado à necessidade de encontrar um *modus vivendi* com aqueles que compartilham o mesmo espaço de trabalho.

Desse modo, pode-se estabelecer que o despotismo, a perseguição e a degradação moral compõem o leque de formas de uma violência invisível e disfarçada, que acontece no ambiente de trabalho e configura-se como assédio moral. Segundo Hirigoyen (2011), o assédio assenta-se nas estratégias de gerenciamento impostas por uma lógica organizacional em que prevalecem os interesses do capital. O controle do trabalho nas linhas de produção taylorista-fordista estabelecia a instalação de normas padronizadas como elemento fundamental para intensificar o trabalho, tornando o ambiente organizacional opressor. A produção toyotista aprofundou e sofisticou as formas de exploração do trabalho com a transformação dos sujeitos em trabalhadores flexíveis, polivalentes, multifuncionais e, se necessário, geograficamente móvel. (HARVEY, 2005).

A repercussão desses métodos de gestão impactou fortemente no trabalho docente, causando mudanças nas condições de trabalho, na imagem social do professor e no valor que a sociedade atribui à própria educação, gerando implicações sobre a organização do trabalho docente e sobre a gestão da escola.

Nesse sentido, questionamos como os métodos de gestão e organização do trabalho se perpetuaram na memória dos grupos sociais? Por que o assédio moral, enquanto estratégia de gestão, que promove o controle e a dominação do trabalhador é, muitas vezes, silenciado e tratado como tabu no espaço laboral? Quais os significados desse silenciamento para o trabalhador docente e para a gestão organizacional?

## METODOLOGIA

A pesquisa, quanto aos objetivos, é do tipo exploratória-descritiva, uma vez que realiza um estudo inicial sobre memória e assédio moral. As técnicas e procedimentos de pesquisa utilizados abrangem a pesquisa bibliográfica, baseada na consulta de fontes secundárias relativas ao tema, como também fontes documentais. As fontes primárias da pesquisa estão sendo levantadas por meio dos processos administrativos realizados no



âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - IFMA, pela Comissão de Ética e setor da Corregedoria.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

As análises dos processos administrativos estão sendo feitas mediante seleção e leitura sistemática para apreensão das memórias sobre o assédio moral. Conforme os dados levantados até o presente momento, percebe-se que o assédio moral não é resultado de relações interpessoais sem sucesso ou, simplesmente, um ato de perseguição para expulsar o trabalhador do local de trabalho; mas, um meio de exercer controle sobre as suas ações, capturando sua disposição intelectual e afetiva para garantir o cumprimento das metas de produtividade. (ANTUNES, 2005). Essa concepção estabelece que o assédio moral é uma estratégia de gestão e de controle do trabalhador que evidencia a precarização das condições de trabalho.

A discussão dessa temática é de suma importância, uma vez que impacta fortemente no ambiente laboral, sendo facilmente percebido nas organizações empresariais, como também nas instituições de ensino, visto que diferentes tipos de controle do trabalho docente acontecem a partir de uma relação assediante, tanto na esfera privada quanto na pública. Segundo a pesquisadora francesa Marie-France Hirigoyen, “o meio educativo é um dos mais afetados pelas práticas do assédio moral” (HIRIGOYEN, 2002, p. 142).

A relevância do estudo está em contribuir para a discussão sobre o assédio moral sob a ótica da sociologia do trabalho, cujo olhar o define como fonte produtora de instabilidade nas relações sociais de trabalho e do controle no ambiente laboral, resultante de uma lógica de dominação e de exploração da força de trabalho pelo capital.

## CONCLUSÃO

O estudo ainda se encontra inconcluso. Todavia, a apropriação perceptiva das questões levantadas leva a crer que o assédio moral existe em variados graus, formas e intensidades, estabelecendo umnexo-causal com a organização do trabalho docente.

Considerando que a sociedade está ancorada em pressupostos capitalistas,



baseados no consumo e na intensificação da produtividade, o impacto sobre o meio ambiente de trabalho tem uma grande relevância, tornando-o terreno fértil à prática do assédio moral.

**Palavras-chave:** Memória. Silenciamento. Trabalho Docente. Assédio Moral.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho:** ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva.** Tradução: Beatriz Sidou. 2. ed. São Paulo: Centauro editora, 2006.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna.** São Paulo, Edições Loyola, 2005.

HELOANI, J. R. **Gestão e organização no capitalismo globalizado:** história da manipulação psicológica no mundo do trabalho. São Paulo: Atlas, 2003.

HIRIGOYEN, M. F. **Assédio moral:** a violência perversa no cotidiano. Tradução de Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

POLLAK, M. Memória, Esquecimento, Silêncio. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, 1989.



**“EU NÃO SEI FALAR DIREITO”: PRECONCEITO OU INTOLERÂNCIA? UMA  
AMOSTRA DO VERNÁCULO CONQUISTENSE**

Savanna Souza de Castro<sup>1</sup>  
Valéria Viana Sousa<sup>2</sup>  
Jorge Augusto Alves Silva<sup>3</sup>

**INTRODUÇÃO**

Segundo Leite (2003), a linguagem é fonte tanto de assimilação quanto de exclusão. Como instrumento de exclusão, os falantes que não dominarem a norma culta podem, na maioria das vezes, perder empregos, ou nem mesmo conquistá-los, gerando, assim, uma segregação social pela maneira como falam; muitas vezes, tornando-os excluídos. A pergunta que nos cabe, diante da situação, é: será que há um preconceito linguístico ou social?

Em relação à língua, pode-se falar tanto em preconceito quanto em intolerância. A distinção tênue entre elas é claramente vista nos significados apontado no *Novo dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*, e reforçado pela pesquisadora Leite (2009). Segundo consta no dicionário, preconceito é o “conceito formado antecipadamente e sem fundamento sério ou imparcial” ou “Opinião desfavorável que não é baseada em dados objetivos”. Já o conceito de intolerância é compreendido como “falta de tolerância, violência”. A esse respeito, Leite (2009) afirma

*O preconceito é a discriminação silenciosa e sorrateira que o indivíduo pode ter em relação à linguagem do outro, é um não-gostar, um achar feio ou errado um uso (ou uma língua), sem a discussão do contrário, daquilo que poderia configurar o que viesse a ser o bonito ou correto. É um não*

1 Possui Licenciatura em Letras Modernas - Português e Inglês, pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Atualmente, desenvolve pesquisa de mestrado no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Linguística, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Endereço eletrônico: sa\_gbi@hotmail.com

2 Orientadora. Doutora em Letras (Linguística e Língua Portuguesa) pela UFPB. Professora Titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. Coordenadora do Grupo de Pesquisa em Linguística Histórica e em Sociofuncionalismo – CNPq, Brasil. Endereço eletrônico: valerianianasousa@gmail.com.

3 Professor Titular de Língua e Literatura Latinas. Mestre e Doutor em Letras (Linguística Histórica) pela Universidade Federal da Bahia (2005). Atualmente é professor titular (nível A) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Endereço eletrônico: adavgvstvm@uol.com.br



gostar sem ação discursiva clara sobre o fato rejeitado. A intolerância, ao contrário, é ruidosa, explícita, porque, necessariamente, se manifesta por um *discurso metalinguístico*, calcado em dicotomias, em contrários, como, por exemplo, *tradição x modernidade*, *saber x não-saber* e outros congêneres (LEITE, 2009).

Portanto, pautada nessa discussão, e com questionamentos, como:(i) há marcas linguísticas de preconceito ou intolerância? Quais são elas? (ii) o preconceito é social ou linguístico?, Esse ensaio tem como hipótese que informantes com menor grau de escolaridade manifestam mais expressões preconceituosas em relação à língua do que informantes cultos; revelando, assim, preconceito social.

## METODOLOGIA

Nessa pesquisa, utilizamos o total de quatro entrevistas sociolinguísticas, nas quais os informantes de Vitória da Conquista-BA, estão estratificados em faixa etária II (de 26 a 50 anos), sexo (feminino e masculino) e nível de escolaridade (sem escolaridade ou até cinco anos de escolaridade – português popular e, com mais de 11 anos de escolaridade – português culto). Selecionamos duas entrevistas do *Corpus* Português Popular (*Corpus* PPVC) e duas entrevistas *Corpus* do Português Culto (*Corpus* PCVC).

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os trechos selecionados nas entrevistas abaixo refletem a avaliação que os informantes fazem da língua e como percebem as variações linguísticas, bem como a variante padrão, muitas das vezes, refletindo, em sua fala, uma crítica social. Na primeira tabela, no excerto (I), a informante evidencia o prestígio da variação culta utilizada em ambientes formais, mas, também, revela a existência da variedade linguística e questões estilísticas. Embora a informante tenha consciência da coexistência de variações, ela não apresenta expressões referentes nem de preconceito nem de intolerância linguística. Veja.

DOC: você acha que todos os brasileiros falam da mesma forma?



- (I) INF: não, muitas vezes nem todos os membros de uma família falam da mesma forma porque em minha casa eu vejo muito isso, às vezes porque **eu tô sempre falando da mesma forma que eu leio ou da forma que eu ouço dentro de sala de aula** ou quando eu converso com pessoas que eu busco aprender mais, eu sinto muito isso em meu filho e ele estando em contato com meus pais traz um pouquinho da... justamente da oralidade dos meus pais, porém ele mistura os dois, então assim, **ele nem fala igual a mim e nem fala igual aos avós, então já é diferente estando todos os quatro sempre na mesma residência...**tem o ambiente de escola... então eu acho que cada pessoa traz suas particularidades, não só a questão de localidade ou de espaço de... formação é... é... educacional, mas até mesmo pelas próprias particularidades da personalidade de cada um, nunca se fala igual, ninguém fala igual, nenhum brasileiro pode *carrega* (L. S.S. Fem. Faixa II.PCVC)
- (II) INF: Tem vários sotaques. Tem vários sotaques, em Salvadô mesmo, eu já viajei pra lá um tempo, fiquei uns seis dias, **o sotaque deles é bem diferente do que a gente tem aqui.** É um sotaque mais, **eles usam mais uma linguagem mais chula...**uma linguagem mais... entendeu? Com muito palavrão. **Até mesmo sem pensá eles falam palavrão,** então é uma linguagem assim, depende de... de cidade pra cidade, ou de estado pra cidade... oh de estado pra estado. (J.L.S. Mas. Faixa II. PCVC)

Fonte: Tabela elaborada pelos autores

Em oposição ao excerto (I), no excerto (II), o falante declara explicitamente que a variedade diatópica é marcada no falar do brasileiro, principalmente, em Salvador, Bahia, como linguagem “chula”, estabelecendo um padrão entre o sotaque conquistense e o soteropolitano. Podemos inferir que aspectos geográficos alteram a avaliação que o informante faz, visto que Vitória da Conquista recebe mais influências mineiras do que da capital. Ao dizer “*Até mesmo sem pensá eles falam palavrão*”, o informante considera o processo cognitivo menos complexo no soteropolitano, isto é, aciona um léxico reduzido para o que deseja representar.

O preconceito e a intolerância caminham de mãos dadas quando se trata da língua, afinal, uma opinião infundada pode tornar-se um “discurso metalinguístico calcado em dicotomias” (LEITE, 2009). Desse modo, percebemos que, na fala do informante J.L.S, a intolerância linguística é marcada pela comparação de superioridade que ele estabelece, fazendo com que a fala soteropolitana seja inferior a fala, por exemplo, dos conquistenses.



Em seguida, veremos qual é a posição dos informantes do Português Popular de Vitória da Conquista.

DOC: o que você acha da maneira de falar?	
(III)	INF: O, (risos) <b>a minha patroa mesmo fala assim, que eu fala muitas palavra errada, né?</b> Hoje ela me insina, fica mi corrigino, é ela lá e Danilo aqui, mi corrigino, eu num sei, eu acho eu falo alguma coisa <b>eu falo ainda umas coisa umas palavra errada</b> né mais eu sei que vo me concertar né? DOC: E a senhora acha o que dessa diferença?
(IV)	INF: Eu acho legal (risos) eu acho muito engraçado a fala deles, né? Às vezes, tem hora que eu fico eu puxo conversa com eles só pra tá ovino eles conversa é muito engraçado né? <b>Que nem o baiano mermo, o baiano mermo os paulista tira o sarro dos baiano0 da manera de conversa né?</b> (M.J.P.S. Fem. Faixa II PPCV)
DOC: Mas...mas você acha que tem um preconceito das pessoas de fora com o jeito do baiano falar?	
(V)	INF : Diz que tem, diz que o pessoal sempre fala, de São Paulo, <b>quando o baiano chega lá, é discriminado e tudo.</b> Falano assim lá va' o baiano, chegou o baiano, aí pergunta qual é o mês que <b>o baiano mais passo fome, é quando tá entran' o mês de Agosto, vai botar um punhado de farinha na boca.</b> ININT (R.T.N Mas. Faixa II PPCV)

Fonte: Tabela elabora pelos autores

Não é incomum vermos posições como “Eu falo ainda umas coisa umas palavra errada” principalmente em informante com baixo nível de escolaridade, isso, ocorre devido à correção de outros com maior nível de escolaridade. É o que acontece com M.J.P.S, pois julga falar errado porque é corrigida pela “patroa” e por outras pessoas. Podemos depreender que M.J.P.S. não demonstra claramente preconceito linguístico em relação à linguagem dos outros, no entanto, é possível que ela seja vítima dessa atitude preconceituosa.

No excerto (IV), M.J.P.S. exprime a ideia preconcebida de que a fala do baiano é motivo de chacota para o paulista, sendo que o inverso não ocorre. Isso implica dizer que a informante não se identifica como uma baiana com traços do sotaque soteropolitano, chegando ao ponto de estimular o diálogo apenas para provocar risos. Talvez isso ocorra pela forte influencia mineira que a cidade de Vitória da Conquista recebe.



Interessante verificar que no trecho (V), o informante não se refere a aspectos linguísticos, mas, sim, social de que o baiano é um nordestino que passa fome por causa da seca e que a farinha é o alimento que mata a fome. Essa é a expressão clara e generalizadora da intolerância social e linguística. Embora, esses informantes sejam menos escolarizados, os conceitos preconcebidos disseminados pela mídia e outros meios de comunicação que nordestino fala errado, e, principalmente, os baianos, está fortemente arraigados na própria cultura, afinal de contas a maioria dos exemplos estigmatizados eram de baianos.

## CONCLUSÃO

Apesar desse breve ensaio, com uma amostra pequena, a hipótese inicial de que informantes com menor grau de escolaridade julgam “falar errado” foi confirmada, isso se deve ao fato do baixo nível de escolaridade dos informantes e pela exposição a conceitos (pre)concebidos. Além disso, verificamos que, informantes cultos, também, inferiorizam as variedades linguísticas, reafirmando o preconceito linguístico e, conseqüentemente, social. O preconceito social é manifesto pela valorização regional e cultural de um estado em detrimento de outro, sempre exemplificando o baiano como pejorativo. No entanto, variações linguísticas e estilísticas são inerentes à língua, e, conseqüentemente, da sociedade plural que reflete na língua suas nuances. Portanto, o preconceito e a intolerância recaem sobre quem diz e, não sobre o que se diz. É possível evitar o preconceito e a intolerância se a sociedade usufruir de uma boa educação linguística começando da rede básica, valorizando a língua real com todos as suas variações.

**Palavras-Chave:** Preconceito. Intolerância. Variações.

## REFERÊNCIAS

Ferreira, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**/ Aurélio Buarque de Holanda Ferreira; coordenação Marina Baird Ferreira, Margarida dos Anjos. – 4. Ed. – Curitiba: Ed. Positivo; 2009Disponível em: <<https://>



dicionariodoaurelio.com/preconceito». Acesso em: 17 Apr. 2017

LEITE, Marli Quadros. Intolerância e linguagem: um estudo de caso. **Rev. Anpoll**, n., p. 175-188, jan/jun, 2003

\_\_\_\_\_. **Preconceito e intolerância linguística**: conceitos e características. Núcleo de Estudos da Diversidade, Intolerância e Conflitos da FFLCH/ USP. 2009

SILVA, Jorge Augusto Alves; SOUSA, Valéria Viana. **Português culto de Vitória da Conquista**, 2013. Projeto do Grupo de Pesquisa em Linguística Histórica e Grupo de Pesquisa em Sociofuncionalismo, UESB, 2013.

\_\_\_\_\_. **Português popular de Vitória da Conquista**, 2013. Projeto do Grupo de Pesquisa em Linguística Histórica e Grupo de Pesquisa em Sociofuncionalismo, UESB, 2013.



**ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA EM DESCONSTRUÇÃO: RENOVAÇÃO DO  
IMAGINÁRIO DA ÁFRICA ATRAVÉS DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS EM  
ACORDO COM A LEI 10.639**

Savio Queiroz Lima<sup>1</sup>

**INTRODUÇÃO**

Combater o ocultamento da história das sociedades africanas tem sido projeto educacional nos últimos anos. Com o advento da lei 10.639, onde é inserido nas grades curriculares o ensino sobre o continente africano e suas influências socioculturais, o desafio ao educador tornou-se iminente. Para isso, o educador deverá se valer de toda criatividade para suprir tão nova exigência com tão persistentes dificuldades.

Não se trata de um continente recém descoberto, mas, sim, de um lugar geográfico e social detratado por séculos por registros de viajantes e historiadores. Quando não esquecido, desprestigiado, tratado através de estereótipos que mascaram sua realidade, condensando em essencialismos demasiados a sua completude: povos rudimentares, natureza ameaçadora, moléstias perigosas. Enaltecido no período de tráfico de pessoas escravizadas para colônias americanas a partir do século XVI, tal discurso servia até mesmo de justificativa para a exploração: a comercialização dessa gente da África seria um resgate de sua capital condição, de acordo com Manuel Ribeiro da Rocha<sup>2</sup>.

Hoje são produzidas abordagens críticas sobre essa África que fora por muitas décadas ignorada ou invisibilizada. Tais transformações dos conhecimentos se dão pelas adequações dos saberes às justiças sociais e foram, também, frutos dos movimentos de libertações das populações africanas do jugo neocolonial. Como suporte de diálogo útil, a basilar coleção História Geral da África, disponibilizada gratuitamente pela UNESCO em ambiente virtual e continuamente reimpressa, comungando com a lei brasileira 10.639, homologada em 2003 e ainda vigente.

Os desafios impostos ao educador exigem mudanças nos hábitos pedagógicos, já que não há, ainda, uma segura tradição de sua aplicabilidade. Entretanto, os cruzamentos

1 Mestrando em história pela Universidade Salgado de Oliveira (Universo) sob orientação da professora doutora Mary Del Priore. Endereço eletrônico: savio\_roz@yahoo.com.br

2 ROCHA, Manoel Ribeiro. **Etiópe resgatado**: empenhado, sustentado, corrigido, instruído e libertado. Vozes, São Paulo, 2001.



entre as fontes e o diálogo entre a academia e a sala de aula são as óbvias práticas a serem seguidas. O tripé de segurança é feito pela bibliografia sobre África, a reflexão sobre o uso de quadrinhos em sala de aula no ensino de história da África e o uso crítico e racionalizado das histórias em quadrinhos úteis para tal proposta. Fazendo uso das histórias em quadrinhos como *Tintin na África* (sobre o Congo), *Aya de Yopougon* (sobre a Costa do Marfim), entre outras, seus imaginários e discursos são analisados e criticados com os trabalhos de Allen Isaacman, IsawaElaigwu, Frantz Fanon, KabengeleMunanga, entre outros pesquisadores e intelectuais que pensaram a representação do africano e dos seus descendentes na Indústria Cultural.

As histórias em quadrinhos são dinâmicos instrumentos de diálogos, muitas vezes menosprezados pelos pináculos do conhecimento. Primeiro, pela tradicional hierarquização que os empurra para os espaços da subliteratura, relegando um suporte à categoria de produto infantil e fugaz. Segundo, claramente, pela sua ignorância diante das estruturas de tal objeto-fonte para os campos do conhecimento, desprezando-o enquanto produção cultural humana e objeto reflexivo da sociedade que o produz e o consome.

## METODOLOGIA

Durante muitas décadas foram, as histórias em quadrinhos, perpetuadores de imaginários nocivos sobre o continente africano. De Tarzan aos Vingadores, sempre que o cenário para a aventura heroica ou super-heroica foi a África e sua vasta geografia (muitas vezes reduzida por conta dos estereótipos), o mundo ocidental construiu ou propagou um imaginário sobre o continente. As histórias em quadrinhos descrevem uma imaginada África como um lugar “misterioso e mágico”, enquanto é responsabilidade da mídia, como jornais e telejornais, a imaginada África de “secas, fomes, epidemias, guerras e tiranos” (COSTA E SILVA, 2013, p.11).

Diante de tantas fontes de estereótipos, de informações incompletas ou tendenciosas, a opção passional é a da proibição e censura desses dizeres. Mas assim como são frutos de um imaginário já a tantos anos retroalimentado, podar alguns galhos não irão mudar o cenário representativo. A opção clara é a de desconstruir o imaginário que é perpetrado sobre o continente africano, e para isso nada melhor que o confronto de imagens e a crítica de tais imagens, para que a sua síntese possa ser mais sólida e palatável.

Como muitos saberes estereotipados são fortalecidos em sentidos comuns, as



histórias em quadrinhos podem e devem ser usadas como instrumentos de desconstrução. Através das suas imagens, localizadas geograficamente e culturalmente, e, por conseguinte, também temporais, a desconstrução é feita pela crítica esclarecida de suas origens e objetivos. Quando o belga Hergé produziu a série em quadrinhos *Tintinau Congo* (*Tintim no Congo*) em 1931 (e reimpressa em 1946 com alterações e em cores), o seu país exercia forte controle colonizador sobre a região do Congo que ficou conhecida como Congo Belga (a outra região foi possessão da França). Logo, os imaginários encontrados na obra corroboram para um imaginário compartilhados por seus compatriotas e dentro dos interesses neocoloniais. Muito do que existe em tal obra ainda persiste no imaginário do senso comum ocidental sobre as populações, a geografia, fauna e flora, estruturas políticas e conflitos da África.

Nessa abordagem, os usos das histórias em quadrinhos farão o suporte do diálogo sobre representação da África. Desvendando as raízes dos discursos, apresentando-os em uma diversidade de obras, tais obras em quadrinhos, produtos de seus lugares sociais e temporais, serão os pontos de partida ideais para o processo de desconstrução de tais imaginários e discursos, fazendo devidas interferências críticas sobre o que propaga. Além da possibilidade de se apresentar outras representações da África, como ocorre na obra *Aya de Yopougon*, da costa marfinense Marguerite Abouet, de 2005. Em tal obra, não há animais selvagens, tribos ou qualquer outro estereótipo comumente presente em representações exógenas das realidades africanas.

O exercício de revisitar imaginários em histórias em quadrinhos e, conjuntamente, de se fazer novas leituras em diversos suportes, propõe-se experiência pedagógica. Não apenas pela possibilidade de se utilizar um suporte narrativo mais atrativo, mas, também, por oferecer uma abordagem diferenciada da representação da África enquanto viabilidade de desconstrução da rede de estereótipos ainda tão perseverante.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

A pesquisa objetivou, desde o início, sua função de ponte entre os saberes acadêmicos e a aplicabilidade em sala de aula. Partiu-se de uma percepção de desconhecimento de abordagens do ensino de história sobre as histórias em quadrinhos enquanto objeto-fonte de um passado. Por conta disso, a bagagem acadêmica e a vivência escolar justificam-se, são a intenção principal e o objetivo claro e final deste trabalho.



Seu método é o cruzamento com outras fontes, fundamentalmente aquelas que contradizem as informações estereotipadas contidas na produção cultural. Voltando à pretensão de diálogo entre a academia e a escola, promovendo tal intento de diálogo nesta abordagem clara e ofertada em diversos artigos que aqui corroboram. Não se faz, entretanto, nenhum engessamento ou esgotamento do tema ou das possibilidades de análise e crítica através do confronto. Sendo uma proposta, uma legítima sugestão de possibilidade de uso das histórias em quadrinhos para o ensino de história da África.

Apesar de tão clara urgência de abordagem nos campos do ensino sobre a história da África, as ações ainda estão sendo experimentadas. O frescor temático e a corrente proposta ainda não forneceram uma gama numerosa de *feedback*, mas comungou em publicações em periódicos científicos e em livro com acessibilidade, bem como algumas conferências envolvendo educadores. Nesta fala, sobre o uso das histórias em quadrinhos enquanto instrumentos de desconstruções de imaginários e discursos sobre a África (através de seus estereótipos), propõe-se reduzir as distâncias entre os conhecimentos africanistas pós-coloniais e a diligência em se conhecer o continente respeitosamente e as imagens ainda perenes no senso comum sobre tão vasto mundo.

As desconstruções dos imaginários e discursos sobre a África se vale de exigências sociais urgentes. Este trabalho segue a partir dos pontos de partidas já edificados em pesquisas como a de Kabengele Munanga (2005), que entende que o vislumbre de uma história mais coerente pode efetivamente ofertar ao aluno negro um alívio sobre suas origens africanas no Brasil, ou seja, entendendo melhor o passado de seus antepassados poderá conquistar a autoestima valorativa, combatendo, também, o racismo. Deste ponto, igualmente, o trabalho põe em prática a lei 10.639 para dentro das diversas etapas de ensino, do fundamental ao superior, fazendo uso de objetos históricos e fontes de conhecimentos que são as histórias em quadrinhos.

## CONCLUSÕES

As tantas Áfricas que existem não são tão bem acessíveis quando se trata de conhecimento por diversos fatores. A emergência de sua prática, defendida em lei, ainda precisa adequa os educadores a tais saberes, um exercício que demanda esforço e tempo, muitas vezes além das possibilidades dos aventureiros professores. Por conta disso, todo empenho é mais que bem-vindo para que as dificuldades sejam cada vez mais



enfraquecidas e as amplas possibilidades sejam postas em prática.

Na busca de uma justiça para com o passado humano, todas as fontes são vitais para a renovação de um imaginário sobre a África. Não apenas isso, é preciso buscar os pontos de permanências de discursos para que possam, com total franqueza, serem desmitificados, destituídos de um poder enquanto saber e recolocados (talvez enterrados) nos túmulos dos preconceitos. As histórias em quadrinhos, que por muito tempo fizeram um desserviço na manutenção de tantos discursos perniciosos, podem ser instrumentos de restauração desse passado africano. Na crítica de sinais e saberes incompletos, forneceriam o julgamento crítico honesto que produz a desglamourização da ignorância, devolvendo dignidades, principalmente numa realidade tão maculada pelo racismo e por outras discriminações.

Como num soro antiofídico, os venenos discursivos nas histórias em quadrinhos serão a base de construção, através de abordagem crítica, para sua cura. As representações nocivas, as imagens distorcidas e estereotipadas, os discursos detratores, serão meios para a introdução de informações e dados coerentes com a realidade africana. São conquistas importantes para a sala de aula e que podem ser construídas em conjunto entre todos os que possam acrescentar suas bagagens intelectuais e suas experiências em sala de aula.

Longe de um ciclo fechado, este trabalho em sua apresentação oral prática tem por expectativa a aberta e franca discussão. Por conta disso, não se faz determinantes posturas sobre o seu uso, mas inicia-se uma dinâmica útil e divulga uma proposta clara de uso de histórias em quadrinhos (quicá isso possa ser aplicado em outros suportes, como cinema e telejornais) para desconstruir um imaginário estereotipado e generalista sobre o continente africano, seus povos, sua geografia e natureza, sua história.

**Palavras-chave:** História da África. Histórias em Quadrinhos. Educação.

## REFERÊNCIAS

BLOCH, Marc. **Apologia da História ou o Ofício de Historiador**. Jorge Zahar Editor, Rio de Janeiro, 2001.

CORTESÃO, Luiza. **Educação num contexto de capitalismo desorganizado**. Fórum Ibérico de



Educação, 2005.

DAVIDSON, A. Basil; ISAACMAN, Allen F.; PÉLISSIER, René. Política e nacionalismo nas Áfricas central e meridional - 1919-1935. In: BOAHEN, Albert Adu. **História geral da África - VII: África sob dominação colonial - 1880-1935**. 2.ed. rev. UNESCO, Brasília, 2010.

DE CERTEAU, M. **A Escrita da História**. Forense Universitária, Rio de Janeiro, 1982.

ELAIGWU, J. Isawa; MAZRUI, Ali A. Construção da nação e evolução das estruturas políticas. In: MAZRUI, Ali A.; WONDJI, Christophe. **História geral da África - VIII: África desde 1935**. UNESCO, Brasília, 2010.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Editora Edufba, Salvador, 2008.

HERGÉ. **Tintim na África**. Rio de Janeiro, Record, 1970.

ISAACMAN, Allen; VANSINA, Jan. Iniciativas e resistência africanas na África central, 1880 -1914. In: BOAHEN, Albert Adu. **História geral da África - VII: África sob dominação colonial, 1880-1935**. 2.ed. rev. UNESCO, Brasília, 2010.

KI-ZERBO, Joseph (coord). **História Geral de África: I Metodologia e pré-história de África**. 2.ed. rev. UNESCO, Brasília, 2010.

LIMA, Savio Queiroz. A História Oculta das Mulheres de Bana-Mighdall: Um Estudo de África e Gênero. In: XXVIII Simpósio Nacional de História. **Anais do XXVIII Simpósio Nacional de História**. Florianópolis, 2015a. Disponível em: [http://www.snh2015.anpuh.org/resources/anais/39/1424333597\\_ARQUIVO\\_MulheresMaravilhaBana.pdf](http://www.snh2015.anpuh.org/resources/anais/39/1424333597_ARQUIVO_MulheresMaravilhaBana.pdf). Acessado em 15 de outubro de 2016.

LIMA, Savio Queiroz. Aznia, Gorilla City e outras Representações da África nos Quadrinhos de Super-heróis. In: Terceiras Jornadas Internacionais de Histórias em Quadrinhos, 2015b, São Paulo. **Anais eletrônicos das Terceiras Jornadas Internacionais de Quadrinhos: USP**, São Paulo, 2015a. 1 CD-ROM.

LIMA, Savio Queiroz. Garra de Pantera: Os Negros nos Quadrinhos de Super-herói dos EUA. In: **Revista Identidade!**, São Leopoldo, v.18 n. 1, p. 90-102, jan.-jun. 2013. Disponível em: <http://periodicos.est.edu.br/identidade>.

LIMA, Savio Queiroz. Há outros 'Griots': Outros olhares sobre a África nos quadrinhos. **Revista Temporis[ação]**, v. 16, p. 150-164, 2016.

LIMA, Savio Queiroz. **História Cultural dos Quadrinhos: O Gênero Super-herói (ou o Povo Extraordinário: História, Cultura e Sociedade nos quadrinhos de Super-heróis)**. Trabalho Monográfico de Conclusão de Curso em História pela Universidade Católica do Salvador. Salvador, 2008. Acessado: 18 de março de 2017. Disponível em: <http://www.guiadosquadrinhos.com/monografia/historia-cultural-dos-quadrinhos-o-genero-super-heroi-2008/74>.



LIMA, Sávio Queiroz. Pesquisando História nos Quadrinhos: a Pesquisa de Quadrinhos na História e de História nos Quadrinhos. In: Iuri Andréas Reblin; Márcio dos Santos Rodrigues (Org.). **Arte Sequencial em Perspectiva Multidisciplinar**, v. 1, p. 5. 1ª edição. Leopoldina: ASPAS, 2015b.

MALERBA, Jurandir (org). **A História Escrita: Teoria e história da historiografia**. Editora Contexto, São Paulo, 2006.

MAZRUI, Ali A. "Procurai primeiramente o reino político..." In: MAZRUI, Ali A.(coord). **História Geral da África, VIII: África desde 1935**. UNESCO, Brasília, 2010.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o Racismo na escola**. 2ª edição revisada. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Brasília, 2005.

NIANE, DjibrilTamsir. Introdução. In: NIANE, DjibrilTamsir. **História Geral da África: África do século XII ao XVI**. 2.ed. rev. UNESCO, Brasília, 2010.

OBENGA, T. Fontes e técnicas específicas da história da África: Panorama Geral. In: KI-ZERBO, Joseph. **História Geral de África: I Metodologia e pré-história de África**. 2.ed. rev. UNESCO, Brasília, 2010.

OLIVA, Anderson Ribeiro. A História da África nos bancos escolares: representações e imprecisões na literatura didática. **Revista Estudos Afro-Asiáticos**, ano 25, n. 3, set./dez. 2003. Disponível em:<http://www.scielo.br/pdf/ea/v25n3/a03v25n3.pdf>. Acesso em: 14 de março de 2016.

PRIORE, Mary Del; VENANCIO, Renato Pinto. **Ancestrais: uma introdução a história da África atlântica**. Elsevier, Rio de Janeiro, 2004.

ROCHA, Manoel Ribeiro. **Etiópe resgatado: empenhado, sustentado, corrigido, instruído e libertado**. Vozes, São Paulo, 2001.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica. Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica**. Ed. UNB, Brasília, 2001.

RÜSEN, Jörn. **Some Theoretical approaches to intercultural comparative**. V.35, número 4, 1996.

UZOIGWE, Godfrey N. Partilha europeia e conquista da África: apanhado geral. In: BOAHEN, Albert Adu. **História geral da África - VII: África sob dominação colonial, 1880-1935**. 2.ed. rev. UNESCO, Brasília, 2010.



**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO TRABALHO PARA O ALUNO TRABALHADOR  
DO CURSO DE GEOGRAFIA DA UESB**

Sheila Taiane Pereira Trindade<sup>1</sup>  
Geisa Flores Mendes<sup>2</sup>

**INTRODUÇÃO**

A memória coletiva é carregada de significados e vivências que se encontram presentes em nosso cotidiano a partir da relação com os grupos que estamos inseridos. Segundo Halbwachs (1990), cada indivíduo está inserido ao mesmo tempo ou sucessivamente em vários grupos. Nesse sentido, a memória coletiva incorpora tanto o sentimento de pertencimento quanto o de coletividade pelo fato de depender da interação dos grupos sociais. É nessa perspectiva, que a pesquisa ora apresentada buscou analisar a concepção dos discentes trabalhadores do Curso de Licenciatura Plena em Geografia da UESB, *campus* de Vitória da Conquista – Ba, acerca da importância do trabalho para os mesmos.

A presente pesquisa tem como objetivo central compreender, por meio da Memória e das Representações Sociais, o significado do trabalho para o aluno trabalhador do referido Curso. Partindo desse pressuposto foi possível traçar o perfil dos alunos trabalhadores que cursam Geografia, bem como compreender os desafios que enfrentam para conciliar trabalho e estudo. De acordo com Thomaz Júnior (2003, p. 9) “[...] esse desenho societal da classe trabalhadora é nossa principal fonte de inspiração para apreendermos os sentidos do trabalho”. Sendo assim, em muitos casos, como foi relatado por alguns estudantes, se não fosse o fato deles trabalharem não seria possível cursar Geografia.

A pesquisa se estrutura nas categorias de análise Memória, Representações Sociais e Trabalho. No que tange à discussão acerca dessas categorias de análise o estudo sobre a memória coletiva, representações sociais e trabalho baseou-se principalmente em Halbwachs (1990), Mendes (2004) e Thomaz Júnior (2003).

1 Graduada em Geografia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Atualmente é bolsista no projeto “Memória e Representações Social”, do Curso de Geografia da UESB, BRASIL. Endereço eletrônico: taianeprindade@gmail.com

2 Doutora em Geografia pela Universidade Federal de Sergipe. Atualmente é professora Titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia., UESB/BRASIL. Endereço eletrônico: geisauesb@yahoo.com.br



As contribuições desses autores possibilitaram a construção da base teórica necessária para a compreensão dos elementos que tecem a memória e as representações sociais pelo viés do trabalho.

## **METODOLOGIA**

Para o desenvolvimento do estudo inicialmente foram realizadas leituras e sistematizações de pesquisas que tratavam de temáticas próximas à proposta. Após o levantamento teórico procedeu-se à elaboração de questionários e levantamento dos alunos matriculados no Curso. Os questionários tinham o propósito de abordar o significado do trabalho para os alunos vinculados ao Curso de Geografia da UESB. Com a aplicação desse instrumento de coleta de dados, os discentes evidenciaram as impressões do que significa trabalhar e estudar identificando concepções que envolvem o significado do trabalho no seu desenvolvimento e na sua formação. Foram abordados, ainda, aspectos como dificuldades, desafios, expectativas com relação à formação e ao processo de trabalho. Após a aplicação dos questionários procedeu-se a sistematização e análise dos dados coletados baseados no referencial teórico.

O levantamento dos dados se constituiu em uma etapa desafiadora, pelo fato da pesquisadora não ter como avaliar até que ponto o aluno está sendo sincero nas suas respostas, pois muitas vezes os sujeitos sociais silenciam em relação a determinados aspectos.

Os procedimentos metodológicos que conduziram a implementação do desenvolvimento da pesquisa foram fundamentados no referencial teórico da Memória Social, Representações Sociais e Trabalho, que se constituíram em categorias primordiais para compreensão e análises dos fenômenos e processos da pesquisa.

Embora pesquisa ainda não tenha sido concluída, o seu desenvolvimento está sendo gratificante pelo fato de proporcionar o exercício de pesquisar, que vem contribuindo para a construção do conhecimento e para despertar do interesse pela arte de pesquisar.

## **RESULTADO/DISSCUSSÕES**



Os estudos baseados na memória e nas representações sociais possibilitam elucidar a complexidade de valores e sentidos que permeiam as relações humanas, nos diversos espaços em que estão inseridos. Neste sentido, Mendes enfatiza que:

Ao configurar na memória uma representação acerca de um dado espaço as condutas adotadas pelos sujeitos e grupos sociais passam a se produzir nas relações espaciais ao mesmo tempo em que são produzidas também por tais relações ( MENDES, 2013, p. 5).

De acordo com a autora, a universidade também é um espaço onde os alunos trabalhadores constroem outras relações por meio da troca de experiências que esse espaço possibilita.

Desse modo é que se buscou compreender, por meio das categorias mencionadas, a importância do significado do trabalho na perspectiva dos grupos sociais. A articulação e análise das mesmas têm possibilitado a compreensão de aspectos ainda pouco explorados no âmbito da ciência geográfica.

Nessa perspectiva, a análise dos dados viabilizou compreender a relação e os desafios que os alunos trabalhadores enfrentam para conciliar trabalho e estudo. Por meio das representações sociais do trabalho foi possível compreender a importância do mesmo para os estudantes do Curso de Geografia.

O aprofundamento da pesquisa possibilitou vislumbrar os desafios que os estudantes enfrentam para estar na graduação, além de identificar as motivações para permanecer e conciliar os estudos buscando possibilidades de uma melhor qualidade de vida com a formação em Geografia. Além disso, foi possível identificar a relação que constroem nos espaços da universidade. Segundo Halbwachs,

[...] não há, com efeito, grupo, nem gênero de atividade coletiva, que não tenha qualquer relação com um lugar, isto é, com uma parte do espaço, porém isto está longe de ser suficiente para explicar que, representando-nos a imagem do lugar, sejamos conduzidos a pensar em tal atuação do grupo que a ela esteve associada (HALBWACHS, 1990, p. 100).

Com base na afirmativa do autor é possível perceber que o aluno trabalhador do Curso de Geografia, além das relações que constroem na universidade, também têm o grupo do trabalho, que o possibilita construir memórias de diferentes lugares com diferentes grupos, sempre em articulação uns com os outros. Assim, a memória se constrói na dinâmica do estudo e do trabalho, como esferas indissociáveis.



De acordo com as repostas dos questionários, ficou evidente que o maior desafio com relação à conciliação entre trabalho e estudo é o pouco tempo disponível à dedicação para aprofundar no estudo das disciplinas. Os alunos destacam a impossibilidade de vivenciar plenamente o espaço da universidade. Mas, por outro lado, o fato de estar na universidade é algo extremamente relevante para se vislumbrar um trabalho melhor que possibilite direitos trabalhistas assegurados ou até mesmo um salário mais satisfatório.

## CONCLUSÕES

A pesquisa possibilitou uma reflexão sobre o que significa trabalhar para o aluno que cursa Geografia na UESB, e como esse trabalho contribui para a sua permanência no curso. No que diz respeito ao significado do trabalho para os alunos que trabalham e estudam, o trabalho se torna relevante e imprescindível para que possam se manter e permanecer no Curso, pois é por meio do trabalho que esses alunos conseguem estar no espaço da universidade.

**Palavras-chave:** Memória. Representações Sociais. Trabalho.

## REFERÊNCIAS

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. Trad. SCHAFFTER, Laurent Léon, São Paulo: revista dos tribunais ltda, 1990.

THOMAZ JUNIOR, A. A geografia do mundo do trabalho na viragem do século XXI. **Revista Pegada Eletrônica**, Presidente Prudente-SP, vol. 4, n.2 novembro, 2003, 05-22.

MENDES, G. F. O espaço geográfico: entre memórias e representações sociais. **Anais do X Colóquio do Museu Pedagógico Vitória da Conquista 2013**.



## COTIDIANO ESCOLAR: OS IMPACTOS NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA

Sidileide da Silva Santos<sup>1</sup>  
Jamile Jorge da Silva Ferreira<sup>2</sup>  
Josiane dos Santos Amorim<sup>3</sup>

### INTRODUÇÃO

O Brasil mesmo hoje, há séculos da abolição da escravatura ainda é um país onde o racismo persiste a ser uma questão que envolve muitos debates e inúmeras polêmicas, está evidente que permanece enraizado na sociedade atual. Segundo Santos (2001), o racismo se manifesta quando são atribuídos aspectos negativos de acordo a características físicas e culturais de um grupo.

Na sociedade brasileira as práticas preconceituosas acontecem constantemente e é muito comum a omissão. Essa ocorrência da omissão e de uma certa sutileza torna - se um problema, impactando a necessária seriedade ao seu combate. Dessa forma, é notório como o racismo se configura um crime que ainda sobrevive e está longe de ser erradicado até mesmo no ambiente escolar, onde deveria ser o local de desenvolvimento da conscientização e aceitação. A escola é, de certa forma, o primeiro ambiente onde as crianças tem um contato maior com o meio social, este processo de socialização estabelece relações com crianças de diferentes raças e classes, fazendo com que seja o início para os conflitos raciais.

Assim, a escola muitas vezes passa a ser o primeiro espelho onde a criança se vê negra, inferior e estranha diante dos outros, descobrindo que essa diferença étnico-racial é uma marca que carrega estereótipos dolorosos. Essa questão é confirmada por Ortiz (2005), ao afirmar que o preconceito está presente na escola, já nas series iniciais, a própria

1 Graduada do Curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas pela Universidade do Estado da Bahia- UNEB, Campus VI-Caetitê, Bahia, BRASIL. Endereço eletrônico: sidy.iga@gmail.com

2 Graduando do Curso de Ciências Biológicas, da Universidade do Estado da Bahia, UNEB, Brasil. Endereço eletrônico: jorge.silva7766@gmail.com

3 Mestre em Genética e Biologia Molecular pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Atualmente é docente substituta da Universidade do Estado da Bahia - UNEB Campus VI - Caetitê-BA, ministrando as disciplinas de Bioquímica Metabólica, Biofísica, Fundamentos de Química e Tópicos de Físicas. Endereço eletrônico: josy\_live@hotmail.com



falta de materiais que tragam imagens positivas do negro, demonstra a discriminação sofrida pelas crianças na escola.

Não é se calando e dando prosseguimento normalmente a aula, como se tudo estivesse bem, que esse problema vai se resolver e teremos indivíduos consciente de suas atitudes. Precisa - se discutir o assunto e propor alternativas para que o racismo seja efetivamente erradicado, porque como é afirmado, ainda por Ortiz (2005), a negação ou apatia dos educadores em procurar soluções, as situações preconceituosas entre as crianças, reforçam os estereótipos e preconceitos.

Com base no pensamento de Munanga (2005), de que se a pessoa acumula na sua memória as referências positivas do seu povo, é natural que venha à tona o sentimento de pertencimento como reforço à sua identidade racial. O contrário é fácil de acontecer, se se alimenta uma memória pouco construtiva para sua humanidade. Então fica notório que o ambiente escolar influencia na construção da identidade do ser humano, já que a vivência em qualquer cotidiano de certa forma molda as posturas diante das experiências sociais.

Esse trabalho surgiu da necessidade de averiguar até que ponto as crianças inseridas em um novo cotidiano escolar, completamente diferente ao a qual estava acostumada, tem impactos na construção na sua identidade quanto criança negra. A pesquisa partiu das observações na escola municipal de Tamboril em Igaporã, Bahia, Brasil, em que recebem crianças advindas de comunidade remanescente de quilombo Gurunga e teve como objetivo central, analisar a influência das práticas racistas no ambiente escolar na construção da identidade negra de crianças quilombolas, bem como refletir sobre a postura dos professores diante dessa prática.

## **METODOLOGIA**

O presente artigo resulta de uma pesquisa qualitativa, partiu através de observações realizada em uma escola Municipal do município de Igaporã – BA, nas turmas de terceiro, quarto e quinto ano do ensino fundamental I em um total de 56 alunos sendo a maioria negros (Figura 01). As observações se deram no período de dois meses, de agosto a outubro de 2016. Os sujeitos da pesquisa são alunos remanescentes da Comunidade quilombola de Gurunga, localizada a 23 km da sede do município Igaporã, Bahia (Figura 02). A comunidade quilombola Gurunga, constituída por 245 pessoas reunidas em 90 famílias, conta com serviço de saúde precário, na educação é ofertado apenas o Ensino infantil, e o



Ensino Fundamental é disponibilizado à cerca de 10 km no Colégio Municipal de Tamboril, (Figura 03) distrito do Município de Igaporã, local onde a pesquisa foi desenvolvida.

Foi utilizada a observação participante, indicada por Lima & Pereira (2010, p.10) que se mostrou bastante eficaz ao deixar o pesquisador no campo de pesquisa observando a rotina dos sujeitos. Assim, esse método permitiu observar as relações entre os alunos do quilombo e destes com os demais alunos, bem como dos professores tanto com os alunos quilombolas, como com o alunado do próprio povoado.

Sabendo que os alunos brancos são apontados como mais bonitos da escola, até mesmo pelos próprios alunos negros, alegando que os acham mais bonitos pelo fato de terem cabelos lisos, narizes finos entre outras características, as observações tiveram o intuito de identificar a ocorrência e impacto desse tipo de prática na escola analisada. É como afirmado por Gomes (2002), foi a comparação dos sinais do corpo negro com os do branco europeu e colonizador que foi utilizado para a formulação de um padrão de beleza e de fealdade que mantém o racismo vivo até hoje.

Paralelo às observações houve diálogo com os próprios alunos, com os professores e com a direção do colégio afim de obter informações também acerca de como que a questão racial e negra é tratada, como determina a Lei 10.639/03.

## RESULTADO E DISCUSSÃO

Na escola escolhida para o desenvolvimento desta pesquisa haviam alunos remanescentes do quilombo Gurunga, dos quais alguns eram seu primeiro ano ali, em um ambiente bem mais diverso do que conhecia, outros já estavam a 2 e/ou 3 anos. As salas de aula, eram mistas quanto a composição do alunado, porém em sua maioria os alunos eram negros.

Logo no início das observações surgiram de imediato os primeiros conflitos, palavras pejorativas tais como: carvão, preto fedido e negra maluca eram constantes e surgiram de formatural enquanto os alunos estavam na sala desenvolvendo alguma tarefa e/ou mesmo durante o intervalo, foi notório também a apatia e a falta de preparo dos professores diante a situação. Os alunos negros, vítimas das falas preconceituosas de seus colegas, em sua maioria ficavam constrangidos, quietos no canto, se mantendo por algumas horas sem interagir com a turma.

Houve ocorrências constantes na sala de aula como em toda a escola do *apartheid*,



onde negros sentam - se com negros e brancos com brancos, o que deixa evidente como a estética negra é apontada como inferior sendo motivo de comentários imbecis e discriminatórios, o que influencia de forma negativa na construção e aceitação da identidade negra, também foi presente na escola do povoado Tamboril.

Foi possível verificar em diversos momentos, que os alunos negros eram constrangidos por conta da cor da pele ou aspecto do cabelo, ocorrendo até mesmo durante as explicações do conteúdo, entre os exemplos visualizado, tivemos quando um aluno comparou o colega com a figura de um macaco ilustrado no livro, essa relação influência fortemente na autoestima do indivíduo. Entende-se que esse processo de discriminação racial vivida cotidianamente pelos alunos negros na sala de aula impede diretamente a construção de uma identidade racial positiva, uma vez que: a infância é um momento importante, pois, as crianças estabelecem relações com as outras pessoas e começam a formar a sua autoestima a partir do tratamento recebido nessas relações (FRANCO, 2012, p.13).

Em situações como estas o papel do professor torna - se indispensável na contribuição para o fim do racismo no ambiente escolar. O professor quando bem instruído sobre a lei Lei 10.639/03 e uma boa prática pedagógica tem a oportunidade de desenvolver um formidável trabalho de conscientização e identidade com seus alunos.

Nas observações foram raros os casos onde houve a intervenção dos professores acerca das discriminações ocorridas em sala. Também ficou evidente que a escola não desenvolve nenhum projeto para trabalhar as questões étnicos-raciais, uma vez que, maioria do público advém de comunidade quilombola. Sendo trabalhado estas questões apenas no dia da Consciência negra. Mas a cultura negra merece muito mais destaque, e precisa ser abordada de forma mais ampla que isso.



Figura 1. Alunos do Ensino Fundamental I.



Figura 2. Vista geral da comunidade Quilombola de Coração.



Figura 3. Escola Municipal de Tamboril.



## CONCLUSÃO

De acordo o obtido nesta pesquisa, verifica se que as relações desenvolvidas em sociedade, principalmente no ambiente escolar exerce forte influência na construção da identidade negra positiva em meio a esse cotidiano da sala de aula, onde se encontra alunos com complexo de superioridade e professores despreparados para lidar com tal situação, torna se praticamente impossível a contribuição para acabar com essa prática desumana.

Portando torna se imprescindível o investimento na formação dos professores para que atuem de forma descolonizante e antirracista na sala de aula.

**Palavras-chave:** Cotidiano escolar. Racismo. Identidade negra.

## REFERÊNCIAS

FRANCO, Nanci Helena. R. Imagens no espelho: percepção de adolescentes negros sobre o seu pertencimento étnico-racial. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE, 6. 2012. São Cristóvão, SE. **Anais...** São Cristóvão, SE, [S.n.], 2012, p. 1-15.

GOMES, Nilma L. Educação, raça e gênero: relações imersas na alteridade. **Cadernos Pagu**. São. Paulo, n. 6-7, p. 67-82, abril 1996.

LIMA, Maria da Glória, S. B.; PEREIRA, Vanderléa, A. A pesquisa etnográfica: construções metodológicas de uma investigação. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA UFPI, 6. 2010. Teresina. **Anais...** Teresina: EDUFPI, 2010, p. 1-13.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. 2ª ed. Revisada. Brasília: MEC/ SECAD, 2005.

ORTIZ, Cisele. Só não enxerga quem não quer: Racismo e preconceito na Educação infantil. **Revista Avisalá**, nº 23, nov, 2005.

SANTOS, Hélio. **A busca de um caminho para o Brasil: A trilha do círculo vicioso**. São



# XII COLÓQUIO NACIONAL E V COLÓQUIO INTERNACIONAL DO MUSEU PEDAGÓGICO



26 A 29 DE SETEMBRO DE 2017

ISSN: 2175-5493

Paulo: Editora Senac, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.) **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.



**EDUCAÇÃO ESCOLAR NA VISÃO DE MENINAS DE UM ASSENTAMENTO RURAL:  
UM RECORTE PARA QUESTÕES DE GÊNERO**

Silvia Regina Marques Jardim<sup>1</sup>

**INTRODUÇÃO**

O presente texto busca desenvolver as temáticas relações sociais de gênero, educação e juventude rural, dando atenção para o que meninas de um assentamento de Reforma Agrária<sup>2</sup> pensam sobre juventude, educação e perspectivas futuras. Pretende-se abordar as contradições que envolvem os processos formativos, em especial a educação escolar, que fazem parte das vivências das jovens em busca de um projeto de emancipação feminina.

O enfoque para as relações sociais de gênero estendidas à juventude rural, permite compreender o assentamento não apenas na questão agrária e socioeconômica, mas numa dimensão mais ampla: significa expandir a visão de mundo e contemplar as diversas relações estabelecidas no cotidiano e que repercutem nas esferas sociais. O interesse pelas relações de gênero se dá por entender que a

A história de mulheres na constituição e trajetória dos assentamentos é marcada por muitos atos de discriminação naturalizada. Discriminação respaldada pelas visões patriarcais do projeto estatal, pelo atraso na extensão dos direitos trabalhistas e previdenciários, pela exclusão, por bom tempo, em programas de crédito/comercialização/investimentos (FERRANTE, 2010, p. 14).

Ferrante (2010) revela que as políticas públicas voltadas para os assentados têm procurado, em teoria, incorporar as questões de gênero e os diversos movimentos de mulheres rurais têm interferido positivamente para a superação de desigualdades e violências que marcam a vida das mulheres assentadas e trabalhadoras. Porém, nas relações estabelecidas no cotidiano, há muito a ser conquistado. Nos assentamentos,

1 Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista UNESP, Campus de Araraquara. Professora do Departamento de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Correio Eletrônico: silvia.jardim@hotmail.com

2 Assentamento Bela Vista, Araraquara, interior de São Paulo.



ainda prevalece um modelo de família baseado na ideologia patriarcal em que os espaços são delimitados: às mulheres cabe a casa, cuidado dos filhos e a produção de alimentos dentro do lote. Os homens assumem o espaço público: nos sindicatos, nas esferas de lazer, nas associações e na comercialização dos produtos. O trabalho da mulher é invisível, uma “pequena” ajuda ao marido ou uma “reserva” para as épocas de plantio ou colheita - uma extensão do trabalho da casa por qual é “naturalmente” responsável. Muitas vezes, elas próprias, incorporando o discurso da ideologia dominante, consideram seu trabalho de menor valor. Apesar de mudanças captadas na pesquisa que realizei, as mulheres oscilam entre resistir e aceitar modelos, tidos como naturais ou resultado de uma escolha livre. Nas situações de resistências, as mulheres buscam o trabalho assalariado, participam de associações e procuram, incessantemente, desenvolver estratégias diversas para romper com formas dissimuladas de violências de gênero. E, apesar dos entraves, as mulheres não deixam de lutar por ideais que consideram importantes para a Reforma Agrária.

## METODOLOGIA

Os sujeitos da pesquisa são doze estudantes e explico que procuro estudar adolescência, entrego cadernos a elas e solicito que façam desses cadernos seus diários. Explico que poderiam escrever livremente sobre situações de cotidiano, sobre sonhos, sobre sentimentos em relação ao futuro, sobre memórias, relações afetivas e sociais, enfim sobre seus modos de vida. A partir da aceitação das adolescentes em escrever, proponho a realização de entrevistas com elas e também com mães e avós no intuito de aprofundar temáticas tratadas nos diários e analisar elementos que pudessem apontar ruptura e continuidade de geração no que diz respeito, por exemplo, os anseios, experiências e necessidades que configuram as vivências das mulheres rurais.

Assim, foi constituído um grupo que possui uma identidade de gênero no intuito de contribuir para a visibilidade das mulheres rurais e, para isso, adotei como prerrogativa o fato de que as mulheres constituem grande parte da humanidade, mas quase sempre foram ignoradas, pois constituem a diferença do que é padrão: homem, heterossexual, branco, adulto. Whitaker (1988) lembra que as mulheres são parte do povo e o povo é considerado anônimo, tendo suas vozes e ideias abafadas para iluminar as figuras dos considerados grandes heróis.

Portanto, a atenção está centrada na voz feminina que emerge da memória, da



oralidade, da escrita, das expressões humanas. O discurso dominante tem uma marca que é a marca do padrão que anula as diferenças, ou seja: é um discurso masculino, branco, adulto, europeu, saudável e jovem (supõe o silêncio de mulheres, dos negros, das crianças, dos idosos). Por outro lado, não é possível ignorar que o discurso dessas mulheres é resultado de um entrelaçamento de várias vozes que constituem suas identidades e que, aos poucos, vão sendo reveladas.

Os diários se tornaram importante fonte de dados para este trabalho. O processo de escrita revela a singularidade de um sujeito, evidenciando um discurso feminino que possui formas singulares de apropriação e de produção da cultura. As entrevistas utilizaram um roteiro flexível, elaborado a partir da leitura dos diários e procuraram contemplar aspectos como: infância, família, escola, trabalho, sonhos, perspectivas sobre casamento, filhos e a vida atual no assentamento.

Para análise, foram valorizados o uso de recursos metodológicos interpretativos, seguindo o rastro de Geertz (1989); procurei retirar o máximo de sentido produzido e, manter, ao mesmo tempo, a individualidade das mulheres. Observo o cuidado para que a análise não fique restrita a um mero descrever. Foi elaborado um roteiro de trabalho que contemplasse o estabelecimento de categorias a fim de visualizar rupturas, mudanças ou conservação nos padrões de comportamentos.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

As entrevistas com as mães e avós demonstraram o desejo de que filhas e netas conquistem a autonomia financeira por meio da escolarização. Para Mannheim (1972), as gerações mais velhas buscam transmitir conhecimento acumulado que pode, inclusive, ser reinterpretado. A educação escolar é um bem cultural ao qual essa geração não teve acesso e sua experiência de vida a leva desejar que as novas gerações estudem como meio de emancipação.

Porém, os dados colhidos por meio do diário mostram um paradoxo: no intuito de que as filhas e netas realizem esse projeto (autonomia financeira por meio de estudos), há o exercício de um forte controle no comportamento que pode ser traduzido pela defesa da postura social da boa moça. Assim, ao mesmo tempo em que podem ser visualizadas mudanças nos espaços conquistados pelas mulheres mais jovens, também pode ser visualizado um processo de vigilância e disciplina constante. Entre as proibições



está o namoro, pois existe o argumento de que o namoro pode atrapalhar os estudos. E é justamente nos processos de educação informal, que fica marcante a delimitação de lugares masculinos e femininos.

Ainda é vigente uma socialização baseada nas diferenças de gênero, mas isso não é feito de modo consciente: as mensagens sobre os lugares do feminino e do masculino são transmitidas e reproduzidas de forma sutil. Há uma imposição de limites e de uma ordem em que as pessoas devem ocupar e se manter em lugares socialmente atribuídos. O perfil tratado nos diários mostra que todas as meninas desenvolvem atividades em casa: elas lavam roupas, cozinham, limpam a casa e, quando tem irmãos menores, cuidam deles também. Muitas vezes, o trabalho escolar fica para segundo momento, pois as demandas domésticas exigem a presença da menina.

Uma forma que as meninas encontram para fugir do controle social está no ambiente escolar que surge, várias vezes, nos diários para relatar fatos do cotidiano e sobre sonhos para o futuro. Os relatos mostram que, ao mesmo tempo em que há lamentações da rotina escolar, há valorização da escola por promover a educação formal. As moças chegam a reconhecer a desvalorização da educação escolar pública, mas isso não é obstáculo para falar de sonhos como o de cursar um bom curso superior. As jovens usam a biblioteca, fazem cursos de informática e canto. Demonstram uma boa competência linguística e mostram entusiasmo pelas atividades formativas da escola, o que mostra a desmitificação de que os adolescentes não se interessam pela escola. O desinteresse do jovem pelo estudo significa a inviabilidade das políticas públicas em promover oportunidades para que os jovens continuem seus estudos.

Vislumbra-se a educação enquanto instrumento de humanização. A educação é o principal veículo da cultura e deve ter por objetivo a promoção e respeito às culturas comuns, sensibilizando o olhar para as desigualdades sociais justificadas pela diferença. FREIRE (2005) chama a atenção para que a educação não seja compreendida a partir de uma visão puramente idealista, pois isso pode criar uma ilusão de que a educação detenha um poder que ela não tem. Portanto, apesar de a educação escolar não ser detentora absoluta do poder de transformação social, ela configura, aqui, como caminho para esse sonho.

Mais que um espaço de socialização que visa à transmissão de conhecimento, a escola é um espaço de práticas de sociabilidade. A escola é o lugar de encontro com os amigos, de expressão de uma cultura juvenil, de trocas afetivas.... Ela possibilita o encontro de uma geração. A visão que as jovens têm da escola é ampla: é a instância em que se dá o início da vida social. Políticas públicas não a reconhecem como uma potência para a interação entre o conhecimento e a vida social que deve ser pautada pela valorização da história e



cultura dos seus protagonistas.

Há aspiração por um mundo melhor e a escolarização é uma expectativa de melhoria da vida. Porém, não podemos deixar de observar o que diz BOURDIEU (2004) sobre as chances de um indivíduo ser bem-sucedido em suas aspirações está muito próximo do capital cultural acumulado pela família. As jovens tentam “burlar” a trajetória de seu grupo, por meio da instrução, para ascender socialmente. A família considera o estudo importante, mas se depara com condições socioeconômicas pouco favoráveis para a realização desses projetos de vida. O assentamento é um espaço distinto da cidade e poderia ser melhor se tivesse acesso a bens e serviços que ainda são limitados e um desses bens é a educação escolar.

## CONCLUSÃO

A função das novas gerações é ser agente de transformações sociais; é a juventude que difunde e integra novos traços culturais à cultura de origem e, tem a potencialidade de mudar práticas políticas e relações cotidianas. Mas essa categoria precisa ser reconhecida e valorizada.

A realização desse trabalho permitiu visualizar a potencialidade da menina nos processos de interação, de interpretação e de crítica da realidade, principalmente sobre questões ligadas às desigualdades de gênero. Porém, importa lembrar que num mesmo contexto social, convivemos com pessoas que tem visões diferentes sobre um mesmo assunto, o que pode gerar conflitos. Ou seja, novos comportamentos não se desvincilharam da ideologia patriarcal que faz parte do processo de socialização ao longo da vida e, muitas vezes, influenciam, a vida do ser humano. Novos modelos de comportamento convivem com os modelos tradicionais.

**Palavras-chave:** Gênero. Juventude rural. Educação.

## REFERÊNCIAS



BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. (trad. Aparecida Joly Gouveia). In: NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio (orgs.) **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 6<sup>a</sup>. Ed., 2004. p. 39-64.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 47<sup>a</sup>. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FERRANTE, V. L. B. Cidadania e políticas públicas para as mulheres rurais: Lugares atribuídos e espaços conquistados pelas assentadas. In: **I Simpósio “Feminismo, ação política e agroecologia”**. Recife, novembro 2010.

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

MANNHEIM, Karl. Função das gerações novas. In: PEREIRA, Luiz; FORACCHI, Marialice M. **Educação e Sociedade**. 6<sup>a</sup>. Ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1972, p. 91-97.

WHITAKER, DULCE C. A. **A Mulher & homem. O mito da desigualdade**. São Paulo: Moderna, 1988 (Coleção Polêmica).



**MEMÓRIAS DO BAIRRO GRAGERÚ: A PESQUISA/ENSINO NA EDUCAÇÃO  
BÁSICA**

Simone Neves Cunha<sup>1</sup>  
Sônia de Souza Mendonça Menezes<sup>2</sup>  
Milena Dias Lisboa<sup>3</sup>

**INTRODUÇÃO**

Falar de memórias é tocar nas lembranças, recordações de um indivíduo ou de uma coletividade. Segundo Chauí (2000, p. 158) “A memória é uma evocação do passado. É a capacidade humana para reter e guardar o tempo que se foi, salvando-o da perda total. A lembrança conserva aquilo que se foi e não retornará jamais”. Assim, é através das memórias que resgatamos nossa história. Uma história contada por pessoas comuns que vivenciam determinados espaços, lugares em um tempo que não existe mais. É através dela que atualizamos o passado. Utilizando-se de narrativas, relatos, os idosos passam para os mais jovens, suas percepções sobre determinado lugar, perpetuando assim um conhecimento, relativo a esse espaço e a uma coletividade, que não morrerá. “(...) os estudos de Memória de Bairro se utilizam, basicamente, de relatos orais de História de Vida” (COSTA e MACIEL, 2009, p. 62).

Chauí (2000) chama atenção para a desvalorização da memória nos tempos atuais, que ocorre através da mídia que nos faz preferir sempre o mais moderno, mais novo. Na cultura do descartável, onde tudo pode ser substituído pelo mais moderno. Segundo ela essa desvalorização da memória também aparece nas nossas relações com os idosos “(...) considerados inúteis e inservíveis em nossa sociedade, ao contrário de outras em que os idosos são portadores de todo o saber da coletividade, respeitados e admirados por todos” (CHAUÍ, 2000, p. 161).

Para tentar entender as transformações no espaço geográfico foi elaborado um

1 Professora da Educação Básica- SEED- SE/Brasil. Endereço eletrônico: nevesimone@yahoo.com.br

2 Professora Adjunto do Departamento de Geografia da Universidade Federal de Sergipe, Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Geografia PPGeo/UFS. Doutorado em Geografia -PPGeo/UFS. Líder do GRUPAM- Grupo de Estudos e Pesquisas sobre alimentos e manifestações tradicionais. Endereço eletrônico: soniamendoncamenezes@gmail.com

3 Graduanda em Geografia pela Universidade Federal de Sergipe, UFS, Brasil. Bolsista da: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, CAPES. Endereço eletrônico: Milenadias89@gmail.com



projeto pesquisa/ensino e desenvolvido numa escola pública estadual de Sergipe, com o objetivo de desenvolver uma proposta metodológica para compreender as transformações espaciais no bairro Grageru na cidade de Aracaju – Sergipe. Foi planejado o resgate da história do bairro a partir da pesquisa com os moradores antigos que trazem na alma a história do lugar que é fundamental para compreender o passado do bairro e as mudanças ocorridas no espaço geográfico (ABREU,1998).

## **METODOLOGIA**

O presente trabalho foi desenvolvido com os alunos de uma turma do 9º ano do ensino fundamental, do turno matutino, do Colégio Estadual Professor Gonçalo Rollemberg Leite. Inicialmente o Projeto foi apresentado a turma, e o interesse em participar da prática foi excepcional perdurando também na execução do trabalho. Em seguida realizou-se a divisão da turma, segundo o critério de afinidade e de proximidade das residências dos alunos, facilitando assim a execução das atividades fora da escola. Cada grupo ficou responsável por uma temática do trabalho: Pesquisa bibliográfica sobre o bairro Gragerú-seu surgimento e as modificações ocorridas no tempo até os dias atuais;

Pesquisa realizada na internet para obtenção de imagens de satélites antigas e atuais, análise e verificação das mudanças ocorridas no bairro; Pesquisa junto aos moradores do bairro e identificação de fotografias antigas e atuais; Entrevista com idosos do bairro, seguindo um roteiro pré-estabelecido em sala de aula, onde os alunos utilizaram os aparelhos celulares para gravar ou filmar as conversas com os entrevistados e anotá-las em um caderno.

## **RESULTADO E DISCUSSÃO**

Na primeira semana de execução do trabalho foram desenvolvidas pesquisas no Laboratório de Tecnologias Educacionais – LTE, onde os alunos puderam ter contato com textos de jornais, blogs, artigos científicos, monografias, dissertações e teses sobre Aracaju e o bairro Gragerú. Assim verificou-se que o nome do bairro tem origem indígena, e que é uma homenagem a uma frutinha pouco conhecida atualmente no bairro tendo em vista o



desmatamento da vegetação de restinga que cobria o mesmo.

Sobre a população do bairro foi verificado que no início do século XX existiam poucos habitantes que moravam em sítios na região. Na década de 1970 foram criados os conjuntos habitacionais Leite Neto e Cidade dos Funcionários que levaram para a localidade milhares de moradores. Com a construção dos conjuntos habitacionais foi sendo paulatinamente inserido os estabelecimentos comerciais e as obras de infraestrutura.

Na década de 1990 é criado o bairro Jardins, ocupando parte do terreno que pertencia ao Grageru, em uma área composta por areais e mangues, que foi então aterrada para dar origem a esse bairro ocupado por uma classe média e média-alta. A origem desse novo bairro em terras antes pertencentes ao Gragerú veio dar nova dinâmica ao bairro que é hoje formado por casas e edifícios além do setor comercial.

Na segunda semana o trabalho também foi desenvolvido no Laboratório de tecnologia da escola, os alunos com o auxílio da professora de Geografia fizeram buscas e selecionaram e analisaram as imagens de satélite. Nesse momento os olhares se detiveram no entorno do estabelecimento escolar, uma área que sofreu inúmeras transformações. Seu imenso terreno, boa parte ocioso, que se estendia até a avenida Ministro Geraldo Barreto Sobral foi cedido para a construção de uma agência do Banese – Banco do Estado de Sergipe e outra parte foi vendida mais recentemente a uma construtora que se comprometeu em fazer uma praça. Ao lado da praça Zilda Arns, depois de alguns anos a mesma construtora edificou um condomínio de apartamentos encravado entre a praça a agência do Banese e a rua. Fato que não passou despercebido aos olhos de muitos moradores da área que comentaram que o prédio foi construído praticamente no espaço que anteriormente era um logradouro público. Os alunos confrontaram as imagens de satélites com as observações feitas pelos moradores evidenciando os fatos relatados.

Na terceira semana, no turno da tarde, a turma saiu a campo e foi feito o registro fotográfico do bairro, verificou-se a expansão do setor comercial em decorrência da quantidade de edifícios que surgiram principalmente a partir da década de 1990. Anteriormente a configuração do comércio era basicamente de: bodegas, bares, farmácia, mercearias e padarias para atender os moradores do bairro. Atualmente, além das farmácias, panificações, *delicatessen*, bancos, lanchonetes, escolas, restaurantes, hotel, postos de gasolina, berçários, órgãos públicos o shopping Jardins atraí moradores de outros bairros da cidade diariamente e o fluxo aumenta no final de semana.

As equipes responsáveis em entrevistar antigos moradores dirigiram-se as residências para conversar com os idosos, verificaram que estes não possuem fotografias antigas do bairro pois as máquinas fotográficas eram artigos de luxo naquela época.



Mesmo que a lembrança corresponda a um acontecimento distante no tempo, o contato com as pessoas que também viveram aquelas situações, ou com os lugares em que elas aconteceram permite a rememoração daqueles fatos, numa relação entre memória individual e memória coletiva. Isso mostra que “a representação das coisas evocada pela memória individual não é mais que uma forma de tomarmos consciência da representação coletiva relacionada às mesmas coisas” (HALBWACHS, 2006, p. 61).

Segundo a moradora Maria Antônia, 62 anos, residente no conjunto Leite Neto desde 1987, a vida no bairro era bem mais tranquila, no entanto faltava muita coisa em relação aos serviços. Ela recorda que “as coisas foram chegando bem devagar”, que quando foi morar no bairro órgãos públicos como a CEHOP e a ENGETIS não existiam. Que onde funciona hoje o Palácio dos Despachos era naquela época o BNH- Banco Nacional de Habitação, depois passou a funcionar a Caixa Econômica Federal e só depois o prédio atual onde funciona o Palácio dos Despachos. Lembrou também que na rua Franklim de Campos Sobral, que passa na lateral da sua casa, existia um canal que foi tampado anos depois e deu origem a rua que se diferencia das demais pela largura que apresenta.

Dona Antônia também relatou que vários funcionários públicos, como ela, receberam casa própria financiada no conjunto Leite Neto. Que as casas mais valorizadas ficavam próximas a Hermes Fontes e que a dela como estava localizada no final do conjunto, próximo ao areal e manguezal não tinha muito valor. Entretanto, com a construção do shopping, as casas localizadas em um lugar pouco privilegiado no passado são as mais valorizadas devido a proximidade desse centro comercial. A entrevistada também destacou a importância da construção do posto de saúde Sinhazinha, que atende toda a população do bairro Gragerú e imediações. O posto de saúde é um dos mais importantes da cidade. Lembrou das festas juninas que eram promovidas pelos moradores das ruas. Segundo ela sempre muito animadas e organizadas. Atualmente poucas pessoas se quer põe uma fogueira na calçada nos dias de São João e São Pedro.

Segundo Maria Carmem, 64 anos, vice-diretora do Colégio Gonçalo Rollemberg na década de 1980, quando a mesma foi trabalhar na escola recém construída, o Gonçalo foi construído na década de 1970, não existia nenhuma construção nem nos lados nem nos fundos da escola, apenas areia e mato. A rua onde a escola foi construída não era asfaltada e quando chovia o acesso era muito difícil. As vezes nenhum carro conseguia chegar até o prédio escolar. As pessoas deixavam o carro na avenida Hermes Fontes e caminhavam até a escola, muitas vezes com lama e água.

Atualmente a escola se encontra ladeada por vários edifícios que foram construídos com a chegada do *shopping* Jardins e os alunos anteriormente provenientes do bairro



constituem uma minoria, tendo em vista que o bairro foi ocupado pela classe média e seus filhos estudam na rede particular. Logo, o público escolar é predominantemente oriundo de bairros localizados em outras regiões da cidade.

Com o material em mãos os alunos organizaram a exposição com cartazes, slides e vídeos que foram apresentados na semana posterior. No momento das apresentações houve discussão e vários questionamentos sobre o então bairro Grageru e as transformações ocorridas nas últimas duas décadas em decorrência do seu desmembramento para a criação do bairro Jardins. Nessa oportunidade foi ressaltado que a construção do Shopping Jardins teve um papel fundamental no crescimento população do bairro, pois vários condomínios verticais foram surgindo em torno do centro comercial atraídos pelas facilidades e comodidades propiciadas por esse tipo de empreendimento.

Alguns alunos lembraram que os moradores entrevistados destacaram o crescimento da violência em decorrência de todas essas transformações. A expansão do bairro e do setor comercial de acordo com os moradores atraiu também pessoas que se aproveitavam para praticar assaltos, roubos e demais tipos de violência. Logo, os moradores que no passado sentavam nas calçadas atualmente ficam trancados, por conta dos constantes assaltos.

Os trabalhos foram expostos e apresentados pelos grupos no corredor central da escola e atraiu a atenção dos alunos, que compõem a comunidade escolar, e o interesse em saber um pouco mais sobre a história do Grageru a partir do trabalho de campo no bairro.

## CONCLUSÃO

A execução desse trabalho permitiu que alunos e comunidade do Colégio Gonçalo Rollemberg tivessem acesso a história do bairro que não está registrada em livros, revistas, nem disponível na internet. Isso foi possível graças aos relatos contados através da memória dos seus antigos moradores. Daí a importância desse contato dos alunos com esses moradores que vivenciaram as profundas transformações que ocorreram nesse espaço da cidade que se caracteriza por uma elevada ocupação humana e pela quantidade de serviços que oferece a população.

Esta pesquisa também propiciou o resgate a valorização do saber dos mais velhos, através da narração de suas memórias aos mais jovens. Pode-se perceber que o olhar desses alunos em relação aos idosos mudou, uma vez que estes agora conseguem enxergar



nos antigos moradores uma fonte viva da história do bairro. Alguns chegaram a mencionar como era gostoso ouvir aquelas histórias antigas. Que agora iria conversar mais com os avós.

**Palavras-chave:** Memórias. Moradores. Alunos. Gragerú.

## REFERÊNCIAS

ABREU, M. A. Sobre a memória das cidades. **Revista Território**, v. 3, n. 4, p. 5-26, 1998.

CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

COSTA, S. L.; MACIEL, T. M. F. B. Os sentidos da comunidade: a memória de bairro e suas construções intergeracionais em estudos de comunidade. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 61, n. 1, 2009.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. Trad. de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.



## GÊNERO E SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ABORDAGEM TEÓRICA

Soenilson dos Santos Costa<sup>1</sup>

Sara Viana<sup>2</sup>

Maria de Fátima de Andrade Ferreira<sup>3</sup>

### INTRODUÇÃO

O presente resumo é um recorte teórico da pesquisa que discute gênero e sexualidade, masculinidade e feminilidade, na Educação Infantil, considerando a atuação de profissionais da educação para a orientação sexual e da reconstrução da história da infância para compreender as relações de interação entre criança e família e criança e escola - um espaço apropriado para construir sociabilidades, concepções de gênero e sexualidade, contribuindo com o desenvolvimento da criança.

A infância tem sofrido um processo de ocultação, produção de imagens, crenças, teorias e ideias que ocultam a realidade dos mundos sociais e culturais da criança e, este é um processo de “iluminação-ocultação” que produz a invisibilidade social e saberes constituídos sobre criança e infância (SARMENTO, 2007) e o sentimento da infância tem sofrido mudanças ao longo dos séculos (ARIÉS, 1986). As políticas de atenção à infância, foram contempladas na Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB n. 9394/96; Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Infantil, Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil/Parecer CNE/CEB n. 20/2009.No Art. 2º, da Lei n. 8.069/1990, Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), a criança, “para todos os efeitos desta Lei, é a pessoa até doze anos de idade incompletos

1 Graduando do curso de Pedagogia, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), membro do Núcleo de Pesquisa e Extensão Gestão em Educação e Estudos Transdisciplinares NUGEET (UESB/CNPq). Bolsista da Capes no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/UESB), do subprojeto de Pedagogia (UESB). Endereço eletrônico: soenilson@hotmail.com

2 Graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Brasil. Endereço eletrônico: sarahh.vianna@gmail.com

3 Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora Titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, do curso de Pedagogia e Mestrado em Ciências Ambientais (UESB). Coordena o Núcleo de Pesquisa e Extensão Gestão em Educação e Estudos Transdisciplinares (NUGEET) e Grupo de Pesquisa Resiliência e Educação. Coordena a Rede de Pesquisa Representações, Discursos e Violência na Escola Brasil. Endereço eletrônico: mfatimauesb@hotmail.com



[...]” e no Art. 3º, a criança goza de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, “sem prejuízos da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando a estes sujeitos, “[...] por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade”.Lê-se no Parágrafo único, do Art. 3º que

Os direitos enunciados neste Lei aplicam-se a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem (BRASIL, 1990).

Sobre os direitos enunciados na Lei, a Sociologia da Infância, ao que parece, é uma área do saber emergente e importante para se pensar na educação de gênero e sexualidade, masculinidade e feminilidade, com crianças e demonstra preocupação com processos de interações e cotidiano, no qual a criança deve ser vista na perspectiva histórico-social e cultural. A infância é, portanto, historicamente construída a partir de um processo

de longa duração que lhe atribuiu um estatuto social e que elaborou as bases ideológicas, normativas e referenciais do seu lugar na sociedade. Esse processo, para além de tenso e internamente contraditório, não se esgotou. É continuamente atualizado na prática social, nas interações entre crianças e adultos. Fazem parte do processo as variações demográficas, as relações econômicas e os seus impactos diferenciados nos diferentes grupos etários e as políticas públicas, tanto quanto os dispositivos simbólicos, as práticas sociais e os estilos de vida de crianças e de adultos. [...] (SARMENTO, 2007, p. 41)

Nesse sentido, a abordagem sociológica propõe constituir a infância como objeto sociológico, resgatando-a das perspectivas biologistas, psicologizantes, mecanicista e autoritário, que tendem a entender a criança como um indivíduo que se desenvolve independente da construção social, imagens, discursos e representações historicamente construídas sobre e para elas, na família e outros espaços conviviais. A criança é um sujeito biopsicossocial, cultural e espiritual, um ser em desenvolvimento e de interações sociais e, no percurso da vida, precisa aprender valores da sociedade a qual pertence e depende da formação da sua condição humana e cidadania, sendo a família e os espaços de educação infantil os responsáveis pela construção da infância. Para tanto, é necessário combater preconceitos e discriminação de gênero, sexualidade e outros e há diferentes formas



desses espaços responsáveis pela formação da infância desenvolver esses temas e a alteridade entre crianças. É preciso trabalhar conteúdos, currículos e práticas pedagógicas na educação infantil que atendam ao desenvolvimento da infância na sociedade contemporânea, com enfoques curriculares numa perspectiva cultural, social e política, na pedagogia da infância e nas múltiplas linguagens, buscando combater as ideologias de gênero e idade que valorizam o padrão adulto e masculino associado à produção de riqueza e não a valorização da vida e condição humana.

A pesquisa buscou contribuições de Sarmiento (2005), Aries (1978), Kramer (2006) e outros referenciais para discutir concepções de criança, infância, gênero e sexualidade, masculinidade e feminilidade e, da legislação de educação infantil e políticas atuais sobre o tema. Xavier Filha (2014) fala de “Gênero, corpo e sexualidade nos livros para a infância”, nos espaços das publicações para a educação da infância e dos estudos culturais através da linguagem e artefatos socioculturais que educa ao expressar ‘formas de ser’ masculino ou feminino, como elementos que constituem a identidade e produzem significados. E, a maioria deles apresenta elementos que indicam a heterossexualidade como a única e desejável possibilidade de constituição da identidade sexual.

Conforme a Nota Técnica n. 24/2015 (SECAD/DPEDHU/CGDH/MEC, 2015), o conceito de gênero é aprovado no Plano Nacional de Educação (PNE),

[...] diz respeito à construção social de práticas, representações e identidades que posicionam os sujeitos a partir de uma relação entre masculinidade e feminilidade. É conceito fundamental para compreender a dimensão histórica, social, política e cultural das diferenças e do próprio processo de construção subjetiva de homens e mulheres (BRASIL, 2015).

#### Gênero nesta pesquisa é

A construção social feita sobre diferenças sexuais. Gênero refere-se, portanto, ao modo como as chamadas ‘diferenças sexuais’ são representadas ou valorizadas; refere-se àquilo que se diz ou se pensa sobre tais diferenças, no âmbito de uma dada sociedade, num determinado grupo, em determinado contexto (LOURO, 2000, p. 26).

Para Rosemberg (1996), o caminho mais adequado para superar as questões de gênero, raça, idade e classe na educação infantil é a qualificação e formação da trabalhadora que lida diretamente com a criança, pois melhora o desempenho desta função desempenhada por mulheres, de cuidar e educar as crianças pequenas. E, sobre a educação



infantil, Kramer (2006) diz que esta etapa de educação tem papel social importante no desenvolvimento humano e social da criança, sendo que as creches e pré-escolas são modalidades de educação infantil que realiza um trabalho de caráter educativo, visando garantir condições materiais e humanas que tragam benefícios às crianças pequenas e, certamente, sob a responsabilidade educacional pública.

## METODOLOGIA

A pesquisa, de acordo com o tema, apoiou-se em análises documental sobre educação infantil e referências especializadas em Sociologia da Infância na contemporaneidade. Trata-se de levantamento de bibliografia

[...] já publicada e sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo aquilo que foi escrito sobre determinado assunto, com o objetivo de permitir ao cientista o reforço paralelo na análise de suas pesquisas ou manipulação de suas informações (MARCONI E LAKATOS, 2001, p. 43-44).

Na primeira etapa procuramos determinar concepções/conceitos básicos explorados pela pesquisa, definir estratégias e para a realização da busca bibliográfica fez-se necessário definir o ambiente contextualizador, o problema de pesquisa e o objetivo geral da pesquisa, os quais tiveram como propósito viabilizar a definição dos conceitos-chave principais: criança, infância, gênero e sexualidade. Assim, a presente pesquisa foi realizada a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos (livros, artigos científicos e páginas de web sites), com objetivo de recolher informações e conhecimentos sobre educação infantil, criança e infância, gênero e sexualidade (ARIÉS, 1981, HEYWOOD; KRAMER, 1999; ROSEMBERG, 1996; SARMENTO, 2005; LOURO, 2000) e documentos (CF/88, LDBEN n. 9394/96; PCN da Educação Infantil v. 1 e v.2, DCN da Educação Infantil).

## RESULTADOS E DISCUSSÃO



Gênero e sexualidade, masculinidade e feminilidade, na educação infantil tem sido motivo de discussão pela abordagem da sociologia da infância e tem suscitado provocações sobre as categorias gênero e sexualidade, masculinidade e feminilidade, exige respeito as particularidades dos sujeitos em desenvolvimento. Os resultados indicam que a educação infantil é uma modalidade da educação básica ainda em construção, mas desde a CF/88 e LDB n. 9394/96 os avanços foram significativos para a compreensão sobre as concepções de infância e criança, provocando mudanças nos processos pedagógicos e formação do profissional responsável pela educação e cuidado com as crianças pequenas

## CONCLUSÃO

Podemos concluir que a educação infantil precisa avançar nas discussões de gênero e sexualidade, masculinidade e feminilidade nos espaços de educar e cuidar da criança pequena, construindo valores humanos e sociais, atender a legislação vigente no que se refere a visão de mundo e de conhecimento como elementos plurais, formar atitudes de solidariedade e aprender a identificar e combater preconceitos de gênero, sexualidade e outros marcadores sociais, questionar e romper com formas de dominação, aprender sobre o valor de cada pessoa e de cada grupo social e humano.

**Palavras-chave:** Gênero. Sexualidade. Masculinidades e feminilidades. Infância. Educação.

## REFERÊNCIAS

ARIÉS, P. **História Social da criança e da família**. Tradução Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

BRASIL. **Constituição Federal Brasileira de 1988**. Brasília, 1988.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/96**. Brasília: CNE/MEC, 1996.



\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Qualidade da Educação Infantil v. 1.** Brasília: CNE/MEC, 2006.

\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil/Parecer CNE/CEB n. 20/2009.** Brasília: CNE/MEC, 1996.

\_\_\_\_. **Nota Técnica n. 24/2015.** Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECAD), Diretoria de Políticas de Educação em Direitos Humanos e Cidadania (DPEDHU), Coordenação Geral de Direitos Humanos (CGDH) e Ministério da Educação (MEC). Brasília: MEC, 2005.

HEYWOOD, C. **Uma história da infância:** da idade média à época contemporânea do ocidente. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KRAMER, S. O papel social da educação infantil. **Revista textos do Brasil.** Ministério das Relações Exteriores [mre]. n. 7, 1999. Brasília, DF: MRE, 1999. Disponível: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/mre000082.pdf> Acesso em: 16.02.2017.

LOURO, G. L. **Currículo, gênero e sexualidade.** Lisboa: Porto, 2000.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia do Trabalho Científico.** São Paulo: Atlas, 2001.

ROSEMBERG, F. Educação infantil, classe, raça e gênero. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n.96, p. 58-65, fev. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1996.

SARMENTO, M. J. Visibilidade social e estudo da infância. In SARMENTO, M. J.; VASCONCELLOS, V.M.R. (Orgs.). **Infância (in)visível.** Araraquara: Junqueira & Martin, 2007.

\_\_\_\_. Imaginário e culturas da infância. **Cadernos de Educação.** v.12, n.21, p. 51-69, 2003. Pelotas: UFPel, 2003. Disponível em: [http://titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos\\_infancia/Cultura%20na%20Infancia.pdf](http://titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos_infancia/Cultura%20na%20Infancia.pdf) Acesso em: 23.12.2016

\_\_\_\_. Gerações e alteridade: Interrogações a partir da sociologia da infância. In Dossiê "Sociologia da Infância: pesquisa com crianças". **Revista Educação & Sociedade.** v. 26, n. 91. p. 351-378. maio/ago. 2005. Campinas, SP: UNICAMP, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a03v2691.pdf> Acesso em: 24.03.2017.

XAVIER FILHA, C.. Gênero, corpo e sexualidade nos livros para a infância. **Educar em Revista.** Edição Especial n. 1/2014, p. 153-169. Curitiba: Editora UFPR, 2014.



**SETOR TERCIÁRIO EM DISCUSSÃO: EXPANSÃO DO COMÉRCIO E A  
RESISTÊNCIA DAS BODEGAS**

Sônia de Souza Mendonça Menezes<sup>1</sup>  
Claudionete Candia Araujo<sup>2</sup>  
Murilo Matheus Soares de Matos<sup>3</sup>

**INTRODUÇÃO**

No estudo da configuração do setor comercial nos remete as discussões da organização, dos fluxos, das redes e dos aspectos culturais e resultam da forma como a sociedade apropriada e utiliza o espaço. Para além dos bens materiais, da dimensão econômica é importante observar as relações de sociabilidade ali estabelecidas entre comerciantes e consumidores.

Ao caminhar pelo bairro percebemos a relevância do estudo do setor terciário *in loco* para o entendimento do conhecimento geográfico, tal fato suscitou o desejo de aproveitarmos para ressignificar os conteúdos trabalhados em sala de aula. Nesta perspectiva, ressaltamos a necessidade de estudar o bairro Jabotiana em Aracaju, Sergipe, tendo em vista a expansão imobiliária no local agregando moradores de diferentes classes sociais que ocupam residências construídas pelo PAR- Programa de Arrendamento Residencial e os condomínios verticais e horizontais ocupadas pela classe média, além da população nativa. Com esse crescimento acelerado o comércio local passou por modificações, sendo instalados diversas lojas de conveniências, boutiques, restaurantes, lanchonetes, supermercados e os pequenos estabelecimentos comerciais que continuam no espaço para atender as necessidades dos moradores.

Ao adentrarmos no bairro deparamos com essa configuração diferenciada

1 Professora Adjunto do Departamento de Geografia da Universidade Federal de Sergipe, Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Geografia PPGeo/UFS. Doutorado em Geografia -PPGeo/UFS. Líder do GRUPAM- Grupo de Estudos e Pesquisas sobre alimentos e manifestações tradicionais. Endereço eletrônico: soniamendoncamenezes@gmail.com

2 Mestranda do curso de Pós-Graduação em Ciências Ambientais pela Universidade Federal de Sergipe - UFS. Endereço eletrônico: [claudionetecandia@hotmail.com](mailto:claudionetecandia@hotmail.com)

3 É graduado em Geografia Licenciatura pela Universidade Federal de Sergipe. É membro integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Alimentos e Manifestações Tradicionais (GRUPAM-UFS). Endereço eletrônico: Murilo.1460@gmail.com



do comércio, e, constatamos estabelecimentos pertencentes às grandes redes de supermercados e nas suas proximidades ou melhor por todo o bairro às mercearias e bodegas, que resiste ao tempo. Diante dessa configuração e aliada ao estudo dos conteúdos geográficos foi elaborado um projeto de pesquisa envolvendo alunos de diferentes séries do ensino médio. O objetivo deste artigo é apresentar práticas pedagógicas realizadas a partir da análise do setor terciário na educação básica com a inserção de alunos no Programa de Bolsas de Iniciação a Pesquisa Júnior – PIBIC Júnior.

Aliada às discussões dos conteúdos relativos a urbanização e aos setores da economia percebemos a necessidade de estudar o bairro Jabotiana em Aracaju, Sergipe, tendo em vista as transformações existentes decorrentes da valorização do solo urbano e da expansão imobiliária no local. Como ressalta Callai (2004) por vezes conhecemos diferentes paisagens, estudamos vários conteúdos de lugares diferentes que nos impressionam, nos chamam atenção e não conhecemos, não sabemos o que está acontecendo no lugar onde vivemos. Para a autora “o mundo da vida precisa entrar na escola, para que esta seja viva, que consiga acolher os alunos e dar-lhes condições de realizarem a formação, além de desenvolver o senso crítico e ampliar a sua visão de mundo [p.02]”. Logo, inserir novas formas e metodologias que suscitem o interesses e motivações no processo de ensino aprendizagem é necessário para que a educação não continue descontextualizada. Demo (1997), Freire (1996), ressaltam a importância da inserção da pesquisa na educação, dessa forma os discentes constatarão o significado dos conteúdos ministrados e a importância de estudá-los.

Fundamentados no entendimento desses autores, resolvemos aliar o fazer cotidiano com a pesquisa, para que os alunos entendessem os conteúdos na prática a partir da leitura da reorganização do setor comercial. Desse modo, o exercício da leitura do lugar foi realizado para que fossem evidenciadas as formas alternativas de sobrevivência por meio do comércio informal e as atividades desenvolvidas pelo comércio formal, o que denotou o estudo da distribuição de renda e os seus efeitos no espaço urbano e a compreensão das transformações no decorrer dos anos nas comunidades que conformavam o bairro Jabotiana.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa envolveu alunos bolsistas do PIBIC Júnior, voluntários do PIBID,



professora regente e coordenadora do projeto, sendo realizada inicialmente uma revisão bibliográfica para fundamentação teórica da pesquisa, com leitura de artigos, teses, dissertações, livros e revistas que envolviam a temática, em encontros para além do horário de aula.

Após embasamento teórico, foi realizado trabalho de campo para reconhecimento da área de estudo e localização dos pontos comerciais, posteriormente foi realizada uma visita aos estabelecimentos (bodegas) para realização de entrevistas e preenchimento de questionários, objetivando coletar o maior número de informações sobre as relações ali desenvolvidas.

As entrevistas com os proprietários foram mescladas por lembranças do passado e atualidades vivenciadas no presente. O contato com os idosos proprietários desses pontos de vendas foi relevante uma vez que eles vivenciaram situações que os alunos não conheciam do bairro e relativas também ao setor comercial. A rememoração daqueles fatos, numa relação entre memória individual e memória coletiva mostrou que “a representação das coisas evocada pela memória individual não é mais que uma forma de tomarmos consciência da representação coletiva relacionada às mesmas coisas” (HALBWACHS, 2006, p. 61).

Posteriormente, as informações coletadas foram transformadas em gráficos e tabelas e anexadas ao relatório de pesquisa. Os resultados parciais do trabalho de pesquisa, foram apresentados na escola compartilhando para o público escolar e na Feira Científica do Estado de Sergipe, onde os alunos bolsistas puderam partilhar os conhecimentos adquiridos em suas pesquisas e trocar informações com diversos estudantes com os mais variados projetos de pesquisas.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados da pesquisa, mostram que embora ocorra a evolução dos centros urbanos, o processo acelerado das revoluções tecnológicas, e a competitividade imposta pelos grandes grupos empresariais sobre os pequenos comerciantes e sobre a sociedade, os pequenos estabelecimentos comerciais – as bodegas - resistem. Percebe-se que as características desse comércio se baseia na relação de vizinhança, confiança do proprietário do estabelecimento, que transforma seu local em ponto de apoio dos consumidores (moradores locais).



Foi evidenciado que as denominadas “bodegas”, portam características que remetem às atividades desenvolvidas no circuito inferior da economia elaborado por Milton Santos (2004). Esse autor ressalta que as atividades do circuito inferior da economia dos espaços urbanos baseavam-se, simultaneamente, no crédito pessoal direto e no dinheiro líquido. Quanto ao lucro, diferentemente do circuito superior que objetiva a acumulação do capital, no circuito inferior, o objetivo primordial é a sobrevivência, fato comum aos proprietários dos citados pontos de vendas. Entretanto, as bodegas não estão perdendo sua função diante da procura pelos novos moradores de estabelecimentos que ofereçam serviços diversificados e do sistema *self-service* como os supermercados. O antigo morador do bairro que ocupa áreas próximas aos conjuntos habitacionais, acostumado a uma relação de parceria com os pontos de vendas como as bodegas, em decorrência das relações de proximidade e de confiança que permeia esse tipo de comércio continua a demandar os serviços oferecidos. Tal fato foi constatado com a existência do caderno de fiado no qual o débito dos consumidores é anotado para pagamento posterior. Neste sentido, Santos (1997, p.227) afirma:

[...]o papel da proximidade é extremamente importante nas relações com a população local e no funcionamento dos comércios dos bairros. A proximidade, segundo ele, refere-se à totalidade das relações – não apenas as relações econômicas -, mas à contiguidade física entre as pessoas num mesmo espaço – relações de vizinhança -, num mesmo conjunto de pontos contínuos, vivendo com a mesma intensidade suas inter-relações, criando laços profundos de identidade, de solidariedade.

Embora ocorram transformações nas relações comerciais entre clientes e comerciantes impulsionadas pelo avanço tecnológico as bodegas representam um comércio popular antigo que ainda tem uma representatividade em muitas comunidades pelo país em pleno século XXI, sendo responsável pelo abastecimento de mantimentos básicos como gêneros alimentícios, bebidas e os mais variados artigos. Nesse sentido, para Diniz (2004), a bodega,

[...]representou um objeto comercial muito importante para as populações pobres dos bairros populares da cidade, o que a caracteriza como um dos tipos de comércio mais próximos da residência do consumidor e, conseqüentemente, da sua vida. A presença deste pequeno comércio sempre garantiu, portanto, grande parte do abastecimento dessas populações, atendendo as suas necessidades mais prementes (Diniz, 2004, p. 08).



As bodegas desempenham além da função comercial, uma função social que por se tratar de um espaço pequeno, geralmente é gerenciado pela própria família, proporcionando assim uma maior proximidade com a população local que faz desse espaço um local de encontro para diversos fins. Há relatos desses comerciantes “ bodegueiros”, que nem sempre o público que busca esse ambiente, vai com o intuito de realizar a compra de um produto, além de buscar o produto que procura, o local passa é utilizado como ponto para rodas de conversa entre amigos que expõe suas angústias e alegrias, que são compartilhadas entre diferentes gerações. Embora essa seja uma característica do passado no presente tal fato ainda é comum.

## CONCLUSÕES

Os resultados da pesquisa mostraram que embora exista uma expansão do setor comercial no bairro, as bodegas resistem ao tempo e a sua manutenção para além de espaço econômico, as práticas sociais desenvolvidas valoriza o contato pessoal e atravessa gerações.

Essa pesquisa contribuiu para além de visualizar os conteúdos geográficos *in loco*, foi relevante para entender a memória do bairro a partir das entrevistas realizadas, além de que a inserção da pesquisa suscitou o desejo nos discentes de aprofundar o conhecimento e de continuar os estudos em cursos no ensino superior.

**Palavras-chave:** Setor terciário. Bodegas. Pesquisa. Pibic Júnior.

## REFERÊNCIAS

CALLAI, Helena. O estudo do lugar como possibilidade para de construção da identidade e do pertencimento. In: **Anais** do VIII Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais. Coimbra: Setembro 2004, p1-10;

DEMO, P. **Pesquisa – princípio científico e educativo**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 1997.



DINIZ, Lincoln da Silva. **As bodegas da cidade de Campina Grande:** objetos de permanência e transformação do pequeno comércio no bairro de José Pinheiro. 2004. 204 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Pernambuco. Recife. 2004.

\_\_\_\_\_. Pequeno comércio e crescimento urbano: as bodegas e a formação dos bairros populares. IN: **Revista de ciências humanas e arte Ariús.** Campina Grande, v. 13, n. 2, p. 218–223, jul./dez. 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa.** 34.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HALBWACHS, M. A memória coletiva. Trad. de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.

GARCIA, Virgílio Tomas. **Dinâmicas Urbanas Recentes:** O setor terciário, descentralização e formação de novos pontos de comércio em Anápolis (GO) (Dissertação de mestrado). Universidade de Brasília. Departamento de Geografia. CDU 911.375. Brasília 2012.

SANTOS, Milton. **O Espaço dividido:** os dois circuitos da economia urbana dos países subdesenvolvidos. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2004.

\_\_\_\_\_. **A Natureza do Espaço:** técnica e tempo, razão e emoção. 2. Ed. São Paulo: Hucitec, 1997.



## HIPERLEXIA: UM DESAFIO DE INCLUSÃO NO ENSINO REGULAR

Sueli Rocha Oliveira<sup>1</sup>  
Maria Aparecida Pacheco Gusmão<sup>2</sup>

### INTRODUÇÃO

O tema abordado, nesta pesquisa, refere-se a uma síndrome denominada hiperlexia, que se caracteriza por um conjunto de sintomas, dentre os quais se destaca a elevada capacidade de leitura em idades precoces. Assim, o nosso objeto de estudo tem por finalidade apresentar o processo de inclusão escolar de uma criança hiperlética, com características de altas habilidades em leitura, que frequenta o 4º ano do ensino fundamental de uma escola da rede privada de Vitória da Conquista – Bahia.

Nosso interesse por essa temática surgiu do desejo de investigar o “diferente” no cotidiano escolar. Considerando que há uma escassez de pesquisas sobre a habilidade de leitura em idades precoces e que a educação especial, atualmente, vem recebendo um maior destaque no meio escolar, neste estudo, objetivamos analisar aspectos relevantes dessa habilidade, relacionando-os ao processo de inclusão escolar.

Desse modo, com essa investigação, buscamos alcançar os seguintes objetivos: a) objetivo geral – investigar a ocorrência da hiperlexia no contexto educacional; e b) objetivos específicos – caracterizar o fenômeno da hiperlexia; investigar a aprendizagem de uma criança hiperlética; avaliar os depoimentos dos pais, professoras e orientadora educacional dessa criança.

A hiperlexia caracteriza-se pela aquisição espontânea e precoce da habilidade de leitura, manifestada antes dos cinco anos de idade, na ausência de instrução formal (MILLER, 1997). Essa precocidade pode ser resultado do extraordinário desenvolvimento de habilidades visoperceptivas, que são aptidões provenientes de um alto nível de processamento visual do cérebro.

Assim, de acordo com Miller (1997, p. 30), “A síndrome da hiperlexia é constituída

1 Graduada em Letras Vernáculas pela UESB e cursando Especialização em Teoria e Método do Ensino da Língua Portuguesa – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Endereço eletrônico: suelirochaoliveira@yahoo.com.br

2 Profa. Titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Orientadora da Pesquisa. Endereço eletrônico: prof.cida2011gmail.com



por três características básicas: a) capacidade precoce para a leitura; b) dificuldade em lidar com a linguagem oral; c) comportamento social atípico”.

Ainda que os mecanismos subjacentes a esse processo não estejam inteiramente compreendidos, conforme descreve a literatura mais atualizada, as crianças com hiperlexia demonstram as seguintes características: uma precoce habilidade para ler, mais do que poderia ser esperada para sua idade; o desenvolvimento de uma intensa fascinação por letras e números; uma significativa dificuldade da linguagem expressiva e receptiva; dificuldades nas habilidades sociais e interativas com pessoas; excelente memória; dificuldade para compreender o contexto verbal; entre outras.

Além disso, essas crianças podem aprender a linguagem oral de forma peculiar, com fenômenos de ecolalia e memorização de orações sem compreender seu significado; podem, também, apresentar uma intensa necessidade de manter rotinas, uma hipersensibilidade auditiva, olfativa e tátil e, muitas vezes, parecerem surdas (MILLER, 1997).

Considerando os estudos realizados sobre a hiperlexia, avaliamos que há, ainda, muitos questionamentos a serem respondidos. Entretanto, já existem estudos capazes de direcionar a família e os profissionais envolvidos na educação de crianças hiperlêxicas, a fim de que sejam orientados para que elas tenham um atendimento adequado quanto às suas necessidades específicas.

Como a sociedade contemporânea caracteriza-se por estabelecer alguns padrões de comportamento, aqueles que não se enquadram nesses padrões tornam-se marginalizados e excluídos do seu convívio social. Desse modo, recorreremos à proposta da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que concebe como “público alvo” da Educação Especial os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Nesses casos, a Educação Especial deve atuar de forma transversal, concomitantemente ao ensino comum, fazendo com que ocorra a inclusão efetiva e satisfatória desses alunos. Assim, no contexto da educação inclusiva, em especial, no que diz respeito à aprendizagem de alunos com Altas Habilidades e Superdotação (AH/SD), consideramos essencial que o professor do ensino regular conheça o seu aluno, saiba o tipo de inteligência que prevalece nele e identifique estratégias pedagógicas e metodológicas capazes de intensificar o seu processo de aprendizagem.

## METODOLOGIA



Para desenvolver este estudo, optamos pela pesquisa qualitativa, com análise descritiva e características de estudo de caso. A abordagem utilizada foi associada à coleta de dados no campo, mediante a aplicação dos seguintes procedimentos de avaliação: entrevistas semiestruturadas, para identificar posicionamentos dos pais e profissionais (professoras e orientadora educacional) sobre o tema da pesquisa; observação da criança participante por meio de procedimentos específicos para avaliá-la, a exemplo de leitura de texto, compreensão de leitura, produção textual e comportamento comunicativo.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os pais relataram que, por volta de dois anos e seis meses, a criança investigada demonstrava habilidade incomum de leitura. Esse dado é corroborado pela literatura, visto que a hiperlexia se caracteriza pela aquisição espontânea e precoce da habilidade de leitura, manifestada antes dos cinco anos de idade, na ausência de instrução formal (MILLER, 1997).

Em relação às características da síndrome, os pais apontam a sensibilidade da criança diante de aglomerações e barulho, a dificuldade de interação social e o desligamento da realidade. Nesses aspectos, Miller (1997) relata que as crianças hiperlêxicas apresentam hipersensibilidade auditiva e intensa necessidade de manter rotinas, bem como conduta social atípica, que é caracterizada como dificuldade para se integrar em um grupo. E acrescenta que elas parecem pensar que vivem num mundo exclusivamente seu, sem terem consciência do que ocorre ao seu redor.

Na escola, as educadoras ressaltam que a criança investigada apresenta excelente memória, fascínio por letras e números, dificuldade com a linguagem oral e resistência em realizar atividades em grupo. Observamos que essas características, apontadas por todas as profissionais, são dados confirmados pela literatura. No que se refere às duas últimas características, segundo Miller (1997), é comum as crianças com hiperlexia demonstrarem uma significativa dificuldade da linguagem expressiva e receptiva, por isso orienta que pais, professores e terapeutas devem adotar estratégias para melhorar a linguagem, a fim de que elas se tornem mais interativas.

Na execução das atividades, observamos que a participante demonstrou excelente compreensão do material lido, disciplina, interesse na realização da atividade, revelou criatividade e originalidade de pensamento nas respostas, elevado conhecimento semântico, linguístico e de mundo, extrema facilidade para interpretar, capacidade de



juízo e sensibilidade.

Em relação à leitura em voz alta, percebemos boa fluência na expressão verbal, com entonação adequada, desenvoltura e uso acertado de pontuação. No entanto, notamos que ela apresenta dificuldade no que se refere à dicção, ao pronunciar algumas palavras com pouca clareza, o que pode ser decorrente de problemas fonoaudiológicos.

Assim, constatamos que a participante atingiu um rendimento acima da média, uma vez que as atividades aplicadas são apropriadas para o 6º ano e, surpreendentemente, ela cursa o 4º ano.

## CONCLUSÕES

Considerando que a proposta da Educação Inclusiva é atender o direito do aluno com demandas educativas especiais, para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem, no estudo apresentado, analisamos o processo de inclusão em salas de aula do ensino regular de uma criança hiperléxica, com características de altas habilidades em leitura.

Avaliamos que a escola deve promover modificações e adaptações do material didático, bem como investir na capacitação dos profissionais em educação, a fim de que possam implementar procedimentos metodológicos específicos, para que a inclusão de alunos com hiperlexia seja possível.

Ponderamos que por esta ser uma pesquisa qualitativa, com base em um estudo de caso, os resultados obtidos não podem ser generalizados, uma vez que se foca na individualidade de uma participante. Assim, algumas limitações (como a restrição de um único caso estudado) merecem ser consideradas em futuras investigações, nesse sentido, recomendamos que essa amostra seja expandida para obtenção de dados mais sólidos.

Constatamos, ainda, que a criança com hiperlexia não pode prescindir do acompanhamento de profissionais qualificados, a exemplo de fonoaudiólogos (para tratar as dificuldades da linguagem), psicólogos (para ajudar no desenvolvimento da interação social), além de professores e orientadores educacionais com especialização nessa área.

**Palavras-chave:** Hiperlexia. Aprendizagem. Inclusão escolar.



## REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes gerais para o atendimento educacional dos alunos portadores de altas habilidades/ superdotação e talentos.** Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** MEC/SEESP, Brasília: 2008.

MILLER, Susan Martins. **Lendo muito cedo:** como compreender e ajudar a criança hiperléxica. Tradução: Elza S. M. de Freitas. Belo Horizonte: Nova Alvorada Edições Ltda., 1997.



**EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NOS  
PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA ANÁLISE DA PRODUÇÃO  
DA ANPED**

Suelma Sousa Santos Soares<sup>1</sup>  
Joanne Oliveira Dias<sup>2</sup>  
José Valdir Jesus de Santana<sup>3</sup>

**INTRODUÇÃO**

Este trabalho tem como objetivo analisar os trabalhos publicados nos GTs 21 e 07, respectivamente intitulados “Educação e Relações Étnico-raciais” e “Educação das Crianças de 0 a 6 anos” da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, especialmente os que tratam de aspectos voltados para a educação das relações étnico-raciais na Educação Infantil e primeiros anos do Ensino Fundamental. Ademais, pretendemos analisar em que medida as pesquisas apresentadas nos referidos GTs têm se utilizado dos aportes teórico/metodológicos trazidos pela Sociologia da Infância. Cabe ressaltar, além disso, que esta pesquisa faz parte de pesquisa maior coordenada pelo professor Dr. José Valdir Jesus de Santana intitulada: “Do ponto de vista das crianças: **educação e relações étnico-raciais** em escolas públicas do município de Itapetinga-BA”. Nesta pesquisa atuamos como bolsistas de Iniciação Científica, com bolsas, respectivamente, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e da Fundação

1 Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Participou como bolsista de Iniciação Científica, do Projeto de pesquisa: Do ponto de vista das crianças: Educação e relações étnicorraciais em escolas públicas do Município de Itapetinga/BA. Recentemente atua como bolsista do Programa de Bolsas e Iniciação à Docência, com linha de ação no ensino fundamental. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB – Brasil. Endereço eletrônico: suelma-pro@hotmail.com

2 Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Atualmente é bolsista de Iniciação Científica pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB). Endereço eletrônico: joanne.o.dias@gmail.com

3 Doutor em Antropologia Social pela Universidade Federal de São Carlos. Professor Adjunto da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Vitória da Conquista/BA/Brasil) e do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade da mesma Universidade. Coordena o projeto de pesquisa intitulado “Os processos de Gestão da Educação Escolar entre os povos indígenas Pataxó, Pataxó Hã Hã Hãe e Tupinambá: experiências em construção”. Endereço eletrônico: santanavaldao@yahoo.com.br



de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia, a quem agradecemos.

A trajetória de luta contra o racismo, no campo educacional, embora bastante difundido, ainda está longe de modificar a realidade existente no âmbito escolar. Segundo Fazzi (2006) este é um debate complexo, porém necessário, pois o racismo inibe a socialização entre as crianças, e contribui para a construção de uma identidade equivocada, anulando a diversidade da criança negra em relação à criança não negra.

O ambiente escolar se configura como palco das multirrelações, por isso, ambiente adequado para se estabelecer discussões em torno de uma educação e sociedade antirracista. Todavia, o que muitos pesquisadores têm demonstrado é que a escola tem se constituído em espaço de homogeneização, de negação da diferença e de institucionalização de experiências de discriminação e preconceito racial, desde os primeiros níveis da educação básica. Nisso, como afirmam Abramowicz, Oliveira e Rodrigues (2010, p. 86) “o preconceito e a discriminação, ainda que de forma escamoteada, são muito presentes na escola e essa instituição, apesar de utilizar o discurso da igualdade, não respeita as diferenças”.

Tornou-se consenso entre os pesquisadores e pesquisadoras que discutem as questões raciais, na educação infantil e no ensino fundamental, o quanto os processos e práticas de discriminação têm produzido efeitos perversos para as crianças que se encontram nesses níveis de ensino, a exemplo de Cavalleiro (2014), Fazzi (2006), Passos (2012), Bastos (2015), dentre outros. Todavia, poucas pesquisas têm buscado compreender como se manifestam esses processos a partir do ponto de vista das próprias crianças, na medida em que, conforme Cohn (2005, p. 41) “a escola também deve ser abordada em uma pesquisa antropológica [e acrescentaríamos sociológica, educacional] tendo a criança como ator social importante e relevante”.

De acordo com Romão (2001), as crianças, negras e brancas, que lidam com situações de negação da sua identidade por consequência do racismo e da discriminação racial, vivenciada cotidianamente, têm sua interação e socialização comprometida; todavia, os prejuízos têm sido maiores para as crianças negras, posto que interferem na produção de suas identidades, na valorização da autoestima destas crianças. Cavalleiro (2001, 2014) e Fazzi (2006) têm nos demonstrado os efeitos perversos que o preconceito e a discriminação racial impõem às crianças desde a educação infantil. Segundo Cavalleiro,

Sabemos que o autoconceito dos seres humanos vai se formar desde muito cedo, por meio de seu relacionamento com o mundo e com outras pessoas. As opiniões dirigidas a partir de uma perspectiva negativa serão uma forte contribuição para a formação de uma imagem distorcida de



seu valor. Uma pessoa ignorada, maltratada, e “descuidada” pode perder o referencial de si mesma, reconhecendo seu fracasso. Pode também tornar-se altamente exigente para consigo mesma, não se permitindo falhar nem errar em qualquer situação (2001, p. 154-155).

Portanto, a aceitação da diferença como um exemplo da diversidade humana é um dos caminhos para a construção de um verdadeiro processo educativo. Estando coerente com essa realidade, a prática pedagógica dos profissionais da educação deve considerar que todos os que participam do processo educativo se diferenciam quanto às formas de aprender, às trajetórias de vida, à idade, à cultura, às crenças, à classe, à raça entre outros.

## **METODOLOGIA**

Esta pesquisa, de caráter bibliográfico/documental (CANDIOTTO, BASTOS e CANDIOTTO, 2011), pretende demonstrar o estado da arte, em torno das relações étnico-raciais no contexto da Educação Infantil e primeiros anos do Ensino Fundamental, a partir da análise dos trabalhos que têm sido publicados no formato de comunicação oral no GT 21 (Educação e Relações Étnico-raciais) e no GT 07 (Educação das Crianças de 0 a 6 anos) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, como já referido.

Em relação ao GT 21 foram avaliados os trabalhos publicados entre os anos de 2010 a 2013, posto que em outro momento já fizemos a análise dos trabalhos publicados entre 2003 a 2009. No período que compreende 2010 a 2013 foram publicados 83 trabalhos, sendo que desses somente 6 fazem referência ao nosso objeto de estudo.

No GT 07 foram avaliados os trabalhos publicados entre os anos de 2003 a 2013, que período que compreende os dez primeiros anos de promulgação da Lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino de História da África e da Cultura Afro-Brasileira ao longo de toda a Educação Básica, das instituições públicas e privadas de todo o Brasil. Neste período, foram publicados 175 trabalhos, mas somente 1, publicado em 2004, faz referência ao nosso objeto de estudo. Por questão de limite do texto, apresentaremos a análise de quatro trabalhos.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**



No GT 07, Educação de Crianças de 0 a 6 anos, apenas um único trabalho faz referencia às crianças e relações raciais, publicado na 27<sup>a</sup> Reunião em 2004, intitulado *“As interações sociais e a formação da identidade da criança negra”*, de autoria de Vera Lúcia Neri da Silva. A autora descreve como o processo das relações raciais se constitui, os seus desdobramentos e os fatores históricos e sociais que interferem na construção da identidade da criança negra e não negra.

O texto intitulado *“Ideologia e racismo: análise de discurso sobre a recepção de leituras de obras infanto-juvenis”*, publicado no ano de 2010 e de autoria de Débora Cristina de Araujo, apresenta uma discussão em torno da percepção de professoras e crianças referente a literatura infanto-juvenil, no sentido de compreender como uma apropriação equivocada em torno das representações negativas produzidas sobre negros e negras acabam por reforçar e naturalizar ideologias racistas.

O trabalho de Arleandra Cristina Talin do Amaral (2011), intitulado *“Com a palavra as crianças: algumas reflexões sobre as relações raciais na escola”*, teve como objetivo compreender, sob a perspectiva das crianças, o que é ser criança e viver a infância na escola. Segundo a autora, durante a pesquisa, os professores argumentam que trabalham de forma a contemplar a diversidade e as diferenças, principalmente em relação a cor da pele, mas no decorrer da pesquisa, a autora retrata que essas diferenças não estão sendo respeitadas e valorizadas.

A pesquisa intitulada *“Relações raciais e educação infantil: ouvindo as crianças e adultos”* das autoras Lucineide Nunes Soares e Santuza Amorim da Silva (2013), teve como objetivo descrever e analisar como a dinâmica e a organização dessas práticas, bem como as relações estabelecidas entre crianças, crianças e adultos incidem nas configurações identitárias das crianças negras; e, identificar o que crianças e adultos dizem sobre estas práticas e relações estabelecidas. Sendo uma pesquisa de caráter etnográfico, as pesquisadoras utilizaram diversos recursos variados, como gravações de áudio, filmagens e registros. A pesquisa foi realizada em uma escola pública do município de Teófilo Antonio MG, com crianças entre zero e seis anos, e também seis profissionais da educação. Apesar dos professores e diretor (a) afirmarem que todas as crianças são tratadas com igualdade, que não existe práticas racista em sua escola, de acordo com as autoras foi possível identificar que as crianças negras são, em sua maioria, taxadas de desobedientes e indisciplinadas, numa tentativa de justificar suas reações e a forma de tratamento com as mesmas.



## CONCLUSÃO

A produção de pesquisas envolvendo crianças e o silenciamento por parte dos professores apenas evidencia a falta de combate às desigualdades que se tem estruturado no ambiente escolar, espaço este que deveria estar engajado no combate a todas as formas de preconceito e discriminação.

São poucas as pesquisas que têm se voltado a compreender as relações raciais a partir do ponto de vista das próprias crianças, como nos fica claro a partir os trabalhos que têm sido dos GTs da ANPED, objeto de nossa análise. A produção de pesquisas que abrangem a questão racial envolvendo crianças de até 6 anos ainda se apresenta insuficiente (SILVA, 2011), posto que a preocupação nas discussões e debates relacionados ao racismo se concentra ainda no público jovem a partir de 6 e 10 anos de idade. Nesse sentido, há muito a ser feito e a sociologia da infância e a antropologia da criança têm muito a contribuir com esse debate, tanto do ponto de vista teórico como metodológico.

**Palavras-chave:** ANPED. Educação Infantil. Infância. Relações raciais.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de; RODRIGUES, Tatiane. C. A criança negra, uma criança negra. In: ABRAMOWICZ, A; GOMES, N. L. (Orgs.). **Educação e raça:** perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ABRAMOWICZ, Anete e OLIVEIRA, Fabiana de. A Sociologia da Infância no Brasil: uma área em construção. **Revista Educação**, v. 35, n. 1, p. 39-52. jan./abr. 2010. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacao>; acesso em: 20/04/2017.

AMARAL, Arleandra Cristina Talin do. Com a Palavra as Crianças: algumas reflexões sobre as relações raciais na escola. In: **34ª Reunião Anual da ANPED:** Educação e justiça



social. Rio de Janeiro: ANPED, 2011.

ARAUJO, D. C. **Ideologia e racismo**: análise de discurso sobre a recepção de leituras de obras infanto-juvenis. In: 33a. Reunião Anual da ANPED: Educação no Brasil: o balanço de uma década. Caxambu, 2011.

BASTOS, Priscila. “Eu nasci branquinha”: construção da identidade negra no espaço escolar. **Revista Eletrônica de Educação**, 2015, v. 9, n. 2, p. 615-636.

CANDIOTTO, Cesar; BASTOS, Cleverson Leite; CANDIOTTO, Kleber B. B. **Fundamentos da Pesquisa Científica**: Teoria e prática. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: Racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2014.

CAVALLEIRO, Eliane dos S. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

FAZZI, Rita de Cássia. **O drama racial de crianças brasileiras**: socialização entre pares e preconceitos. Belo Horizonte: Autêntica. 2006.

PASSOS, Joana Célia dos. A educação para as relações étnico-raciais como política pública na educação infantil. In: VAZ, Fernandes, Alexandre. MOMM, Machado, Caroline. (Orgs.) **Educação infantil e sociedade**: questões contemporâneas. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012.

ROMÃO, Jeruse. O educador, a educação e a construção de uma auto-estima positiva no educando negro. In. CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola, 6ed. São Paulo: Selo Negro, 2001.

SILVA, Vera Lúcia Neri da. As interações sociais e a formação da identidade da criança negra. In: **27ª Reunião da ANPED**, Caxambu- MG, 2004.

SOARES, L. N.; SILVA, S. A. Relações étnico-raciais e Educação Infantil: ouvindo crianças e adultos. In: **36ª Reunião da ANPED**, Goiânia, 2013.



**O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PARA CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE PÚBLICA E A IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS ADEQUADAS A ESTE CONTEXTO<sup>1</sup>**

Suzana Longo da Cruz (UESB)<sup>2</sup>

**INTRODUÇÃO**

Acompanhando a força imposta pela crescente tendência de se inserir o ensino de Língua Inglesa no contexto da Educação Infantil no Brasil, instituições pertencentes à rede privada de ensino vêm implantando tal disciplina em sua proposta pedagógica cada vez mais cedo. Nota-se, também, que esta inserção já vem sendo consideravelmente difundida na Educação Infantil das instituições do setor público (ROCHA, 2006), demonstrando-se assim, a latência de semelhante demanda.

O pedagogo, possui orientações para lidar com as crianças desta faixa etária, mas não possui formação voltada para ensinar o idioma em questão. Por conseguinte, o que se percebe são professores de Língua Inglesa atuando na área sem formação acadêmica para este fim, devido a obrigatoriedade do ensino de Inglês como língua estrangeira se dar apenas a partir do 6º ano do Ensino Fundamental (BRASIL, Lei nº 9.394, 1996).

Acresce-se à esta questão, a ausência de direcionamentos teórico-metodológicos provenientes de políticas educacionais que orientem o ensino de língua estrangeira na Educação Infantil. Levando em consideração a difusão do ensino de Língua Inglesa como realidade em ascensão já a partir das séries primeiras da Educação Básica, reflete-se sobre a necessidade de políticas públicas voltadas para tal setor.

As políticas públicas educacionais compreendem as decisões do governo que incidem no ambiente escolar. Na época do Brasil colônia, vigorava a política de omissão do Estado frente às necessidades educacionais desta faixa etária. Apenas após um período de transformações sociais, políticas e econômicas ocorridas no Brasil ao longo do século

1 Este trabalho faz parte da pesquisa de mestrado da autora, a qual se encontra em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens, pela UESB-Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, orientada pelo professor Dr. Diógenes Cândido de Lima.

2 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagem, UESB-Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Especialista em Língua Inglesa UESB-Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Licenciatura Plena em Letras-Língua e Literatura Inglesa UFES-Universidade Federal do Espírito Santo. Endereço eletrônico: suzanalongocruz@gmail.com



XX é que foi sendo dada maior atenção à educação infantil. O forte desenvolvimento industrial deste período e a conseqüente emergência do papel da mulher na sociedade e no mercado de trabalho (MEDEIROS et al, 2012), acarretaram na necessidade de educação e cuidados com as crianças pequenas, iniciando-se um processo de auxílio tipicamente assistencialista.

Segundo Lucas e Machado (2012), houve uma transição significativa para a Educação Infantil nas últimas décadas da história da educação do país. Dentro deste cenário de mudanças, é promulgada a Constituição Federal de 1988 e desenvolve-se também, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estabelecendo um marco na história da Educação Infantil no Brasil, pois a mesma perde seu caráter assistencialista, passando a fazer parte do processo de formação educacional da criança.

Uma política complementar foi a criação do Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998) o qual serve como guia fornecido pelo Ministério da Educação para as práticas pedagógicas deste setor. Nota-se, no entanto, que não há qualquer citação referente ao ensino de uma língua estrangeira no RCNEI, sendo delegada aos municípios a decisão de se incluir a Língua Inglesa em suas atividades. Desta forma, os que decidem embarcar nesta prática, se encontram sem o amparo de um parâmetro oficial específico com orientações e suporte próprios para esta finalidade.

No âmbito da educação pública, muitos municípios vêm demonstrando sua preocupação em implementar políticas voltadas para este ensino, como demonstra o caso ocorrido em Vinhedo – SP, que adotou o “Projeto Sun” que engloba o ensino de inglês nas suas unidades de Educação Infantil desde 2010 (P.V., 2016). Há também os casos de Rolândia-PR e Manaus-AM, que instituíram como obrigatório o ensino de Língua Inglesa na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, publicando suas leis, respectivamente, em 2010 pela Lei nº 3446 (C.M.R., 2016) e em 2014 pela Lei nº 374 (C.M.M., 2016), sendo estas, porém, ações pontuais dos próprios municípios.

A partir destas considerações, desenvolvem-se reflexões a partir dos dados coletados na pesquisa POACE Project<sup>3</sup>, a qual abrange o ensino-aprendizagem da Língua Inglesa na Creche Bem-Querer em Vitória da Conquista, Bahia. O objetivo, portanto, se constitui na busca da compreensão deste processo de ensino a fim de analisar os desafios enfrentados pelo professor de Língua Inglesa que apontem para possíveis direcionamentos relativos à discussão de políticas apropriadas para este contexto.

3 POACE Project: Promovendo a Comunicação Oral em Inglês: Projeto Creche, projeto institucional vinculado ao GPLED – Grupo de Pesquisa Linguagem e Educação/ CNPQ / UESB, coordenado pela docente Prof<sup>a</sup> Joceli Rocha Lima.



## METODOLOGIA

Este trabalho se fundamenta em uma abordagem essencialmente qualitativa, de caráter exploratório e interventivo. A análise se deu por meio dos dados coletados na pesquisa intitulada POACE Project, realizada na Creche Bem-Querer, pertencente à rede estadual da cidade de Vitória da Conquista, Bahia. A mesma se encontra em fase de desenvolvimento, no entanto os dados utilizados para o presente estudo foram coletados entre setembro de 2015 e março de 2017, totalizando um ano e seis meses de coleta.

Os encontros se deram semanalmente, com duração de uma hora cada e os dados foram registrados em notas de campo. Além destas notas, foi considerada a observação direta da pesquisadora como instrumento de coleta. Os sujeitos da pesquisa eram compostos pelas crianças presentes no grupo da Infância 3 que abrange idades entre 3 anos e meio e 4 anos e 11 meses, contendo uma média de 12 crianças.

Os recursos didáticos foram escolhidos a partir dos temas pré-estabelecidos durante os planejamentos, se constituindo, basicamente, de materiais fabricados pelos próprios membros do grupo de pesquisa, como vídeos, cartazes, atividades xerografadas, material para colorir e pintar, dedoches, máscaras e brinquedos. As ferramentas mais utilizadas se constituíram de gêneros como jogos, histórias, música, vídeos e brincadeiras.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Logo no início da pesquisa, percebeu-se que o primeiro desafio seria encontrar uma abordagem que se adequasse à faixa etária envolvida. Devido à inexistência de referenciais curriculares específicos para o ensino de uma língua estrangeira na educação infantil, o ensino se concretizou por meio de gêneros discursivos. Tal abordagem revelou-se um meio que inspirava motivação nas crianças de utilizar a língua-alvo proposta, a fim de participarem das atividades e de interagir com a monitora.

Outra circunstância vivenciada foi a percepção de que o tratamento direcionado às crianças teria de ser diferenciado, como tonalidade da voz, forma de se abordar e conversar com as mesmas, exigindo cuidado para dedicar atenção a todos de forma equânime. Percebeu-se como fator essencial o respeito às rotinas instauradas na sala de



aula, as quais preservam a ordem e o sentimento de segurança e estabilidade nas crianças. A capacidade destas em manter o foco de atenção se dava por curtos espaços de tempo, o que influía na maneira de se apresentar os conteúdos.

Nenhum destes pontos foi abordado teoricamente durante a graduação e a posse destes conhecimentos teria fornecido um preparo fundamental para este tipo de trabalho. Magalhães (2013, p. 248) ressalta que o professor de língua inglesa para crianças deve conhecer as “características do desenvolvimento físico, social, emocional e cognitivo das diferentes faixas etárias”, pois o perfil destes alunos demanda conhecimentos que ofereçam base para um tratamento particular para esta idade.

## CONCLUSÃO

Apesar das grandes transformações ocorridas na história da Educação Infantil no Brasil, ainda há larga discrepância entre os direitos assegurados à criança pelas políticas educacionais em vigore a realidade encontrada no ambiente pré-escolar. Apesar das políticas instauradas terem representado passos consideráveis em direção à uma modificação do paradigma em que se encontrava a Educação Infantil no Brasil, ainda há espaço para medidas que promovam mudanças significativas neste setor da educação, em especial no tocante às questões relativas ao ensino de língua estrangeira.

Existem, portanto, vários percalços no caminho do professor de Língua Inglesa que se propõe a educar crianças desta idade. Para a implementação de um ensino legítimoe necessária uma reestruturação nas grades curriculares das licenciaturas de Letras (TONELLI e CRISTOVÃO, 2010; LIMA e MARGONARI, 2010), proporcionando uma intervenção em favor da formação docente para que estes profissionais adentrem estas salas de aula com segurança, realizando um trabalho bem fundamentado nestes grupos.

Ademais, demonstra-se premente a implementação de políticas linguísticas voltadas para o ensino de Língua estrangeira neste setor da educação básica, as quais definam parâmetros oficiais claros referentes às questões teórico-metodológicas, considerando assim, as dimensões políticas deste empreendimento. Conforme Rajagopalan (2014), o ato de ensinar uma língua estrangeira é uma atividade de conotações políticas e o professor deve agir de acordo com o projeto linguístico idealizado para o cenário geopolítico de seu país. O autor afirma que (2014, p.73) “estar em sintonia com tais diretrizes significa remar no mesmo sentido e com o mesmo empenho dos demais envolvidos na empreitada”,



buscando assim, um ensino adequado, onde a língua estrangeira cumpra o papel que lhe cabe segundo as prioridades e interesses da nação.

Portanto, se faz essencial a elaboração e implementação de políticas públicas que regulamentem diretrizes específicas para o ensino de línguas estrangeiras nesta etapa da educação. Estas devem estar alinhadas com a macro-política vigente no país, fomentando a criação de programas e projetos que consubstanciem a melhoria da qualidade deste ensino no contexto da Educação Infantil no Brasil.

**Palavras-chave:** Ensino de Língua Inglesa. Educação Infantil. Políticas Públicas.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases.** Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF. v. 1, 2 e 3.1998.

CÂMARA MUNICIPAL DE MANAUS. **Leis Promulgadas.** Disponível em <<http://www.cmm.am.gov.br/tipo-leis-projetos/ementario/leis-promulgadas/page/3/>> Acesso em: 25/09/2016.

CÂMARA MUNICIPAL DE ROLÂNDIA. **Legislação, Lei Ordinária.** Disponível em <<http://www.cmrolandia.pr.gov.br/>> Acesso em: 25/09/2016.

LIMA, A. P.; MARGONARI, D. M. A prática de ensino e a formação de professores de inglês para crianças. In: ROCHA, C. H.; TONELLI, J. R. A.; SILVA, K. A da (Orgs). **Língua estrangeira para crianças: ensino-aprendizagem e formação docente.** Campinas: Pontes, p. 187-202, 2010.

LUCAS, M. A. O. F.; MACHADO, M. C. G. **Percalços da Educação Infantil como direito da criança: análise da história e da legislação das décadas de 1980 e 1990.** Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 107-128, jan./jun. 2012.

MAGALHÃES, V. B. O perfil e a formação desejáveis aos professores de língua inglesa para crianças. In: TONELLI, J. R. A.; CHAGURI, J. de P. (Orgs). **Ensino de língua estrangeira para crianças: o ensino e a formação em foco.** Curitiba: Appris, v.2, p. 239-260, 2013.



MEDEIROS, A. F.; NOGUEIRA, E. M. L.; BARROSO, F. C. S. **Desatando os nós das políticas de educação infantil no Brasil.** Espaço do currículo, v.5, n.1, p.287-293, Jun/ dez. 2012.

PREFEITURA DE VINHEDO. **Programas e Projetos da Rede Municipal de Ensino.** Disponível em <http://www.vinhedo.sp.gov.br/educacao/programas-e-projetos-da-rede-municipal-de-ensino/>. Acesso em: 25/09/2016.

ROCHA, C. H. **Provisões para ensinar LE no ensino fundamental de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries:** dos parâmetros oficiais e objetivos dos agentes. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

TONELLI, J.R.A.; CRISTOVÃO, V. L. L. **O papel dos cursos de Letras na formação de professores de inglês para crianças.** Calidoscópico, v.8, n.1, p. 65- 76, 2010.

RAJAGOPALAN, K. O professor de línguas e a suma importância do seu entrosamento na política linguística do seu país In: CORREIA, D. **Política linguística e ensino de língua.** Ed. Pontes p.73-82,2014.



**A MEMÓRIA DO NARRADOR NO ROMANCE: A NOITE SOBRE ALCÂNTARA, DE  
JOSUÉ MONTELLO**

Suzany Silva Batista<sup>1</sup>  
Marcello Moreira<sup>2</sup>

**INTRODUÇÃO**

Neste trabalho propomo-nos analisar os procedimentos discursivos empregados pelo narrador no romance *A Noite sobre Alcântara*, de Josué Montello. O narrador, onisciente e personagem da narração montelliana, Natalino, transita pelo espaço da cidade de Alcântara, no Maranhão, ao tempo em que articula seu passeio topográfico com dois tempos, passado e presente, ocasionalmente até mesmo com o futuro, descrevendo o espaço de hoje e de outrora – e às vezes o do porvir (pura expectativa). Desse modo, as imagens, que se sucedem à medida mesma que se caminha, duplicam-se, sem haver, no entanto, especularização, pois no momento presente Alcântara é sombra do que foi. No discurso montelliano, o passeio, sendo percurso, mas também desvio, errância, é metáfora do percurso desejado pelos moradores de outrora, mas que foram vencidos pelo caráter errático da história, que transforma glória em ruína: narração e memória fundam-se no topos *tempus omnia vincit*, núcleo ideativo do romance.

**METODOLOGIA**

Nas páginas que seguem, buscaremos analisar alguns elementos de *A Noite sobre Alcântara*, e demonstraremos como o narrador articula o enredo do romance a partir da categoria narrativa axiológica “memória”. Valer-nos-emos de escritos de Le Goff para compreender a relação entre memória e escritura; de Victor Chklovski e Donald Schüler

1 Mestranda em Memória: Linguagem e Sociedade na UESB. Graduada em Letras, pela UFMA. Professora de Língua Espanhola do IFMA. Brasil. Endereço eletrônico: ssuzy-bat@ifma.edu.br

2 Doutor em Literatura Brasileira - USP, Mestre em Filologia e Língua Portuguesa - USP. Professor de Literatura Brasileira da UESB. Pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade da UESB. Endereço eletrônico: moreira.marcello@gmail.com



para analisar a linguagem e a literatura enquanto criação, especificando seus elementos literários, como, por exemplo, o narrador.

### DISCUSSÃO: A NOITE SOBRE ALCÂNTARA E A MEMÓRIA DO NARRADOR

Publicado em 1978, *A Noite sobre Alcântara* traça um panorama histórico da velha cidade maranhense, em que a ideia de decadência, respeitante, sobretudo à velha aristocracia da cidade, de outrora forte participação na vida política da província, é central. O romance tem uma narrativa não linear, em que os tempos; passado, presente e inclusive futuro se entrelaçam. O enredo foi dividido em duas partes: I) “a travessia” e II) “enquanto a noite não vem” (subdividida em cinco partes), marcada pelo início da Guerra do Paraguai em 1870. A narrativa inicia-se quando Natalino, na noite da antevéspera da virada do século XX, prepara-se para deixar Alcântara. Como não tinha a intenção de retornar, fechara o sobrado onde vivera e jogara a chave fora. Entretanto, acaba perdendo o barco que o levaria à capital, São Luís, e, enquanto o empregado procura as chaves para que possa passar a noite no sobrado, resolve dar uma última caminhada pela cidade, e, mais do que acompanhado por suas memórias, é movido por elas.

--- E não foste tu que te despediste de mim, hoje de manhã, dizendo que ias mudar para São Luís e que, de tarde, sem falta, estarias lá?

E Natalino, depois de confirmar com a cabeça:

--- Sim, fui eu. Mas o homem põe e Deus dispõe. Quando cheguei à Praia do Jacaré, para tomar o barco de Mestre Ambrásio, já ele tinha passado da Ilha do Livramento... (MONTELLO, 1979, p. 239, 240.)

Poder-se-ia dizer que a narrativa, fundada na memória, tem implicações *psicológicas*, e, por essa razão, *sociais*, já que não se pode pensar o indivíduo dissociado da sociedade; mas não se poderia pensar que a técnica narrativa montelliana, ao articular o tempo da narração, ora analepticamente, deslocando-se em direção ao passado, e tornando-se desse modo memória, ora prolepticamente, projetando-se em direção ao futuro, e tornando-se desse modo expectativa, anseio e até mesmo profecia, o faz sob a *persona*, a máscara de um narrador, justamente para enfatizar o memorial da memória e o profético da profecia, que só se realizam plenamente na humanidade do narrador? Mas a humanidade aparente do narrador não é o fruto do memoriar e do profetizar que se lhe imputa por meio da narração? Caberia então falar ainda de psicologia ou de puro artifício narrativo? Falar



de psicologia é o que faz, no entanto Davi Arrigucci Jr. ao discorrer sobre o narrador do romance montelliano, diz: “Ele próprio só ficou sabendo de tudo depois que as coisas se passaram, e sua ignorância daquele tempo, ele a repete no relato cifrado diante do ouvinte, retardando o momento do descobrimento, conforme ele mesmo veio, a saber, e tomou conhecimento de tudo” (ARRIGUCCI JR, 1998).

A memória, na narrativa romanesca, parece ser portadora de um conjunto de testemunhos que com ela são entretecidos, testemunhos todos eles de tipo autopsial, cabendo à linguagem organizar os elementos oriundos da recordação. A cidade de Alcântara, representada pela língua artisticamente articulada, passa a ser o objeto da memória, mas como só se pode narrar aquilo que se viu, o espaço da cidade que é tomado como matéria da narração se fragmenta pelo caráter fragmentário da própria memória, pois o narrador-testemunha não viu tudo e não carrega consigo um testemunho do universal; se em suas memórias se recorda da cidade, ao tempo em que se vê e a ela em seus andares, em seus devaneios, em suas buscas; se, articula o espaço, ao dar sentido a suas memórias, articuladas no tecido narrativo, é a ordem do sintagma da narração que dá ordem ao espaço, dando ordem à memória ao fiá-la. Não se pode desse modo, concordar com Le Goff quando diz que: “O passado não é só passado, é também, no seu funcionamento textual, anterior a toda a exegese, portador de valores religiosos, morais, civis etc.” (LE GOFF, 2014, p.198), pois o passado é articulado pela memória, que, por seu turno, é articulada pela narração. Nas palavras de Pêcheux: “Uma formação discursiva não é um espaço estrutural fechado, já que ela é constitutivamente invadida por elementos provenientes de outros lugares que nela se repetem, fornecendo-lhe suas evidências discursivas fundamentais” (PÊCHEUX, 2010, p. 310).

Em *A Noite sobre Alcântara*, Natalino, no discurso narrativo, ao evocar o passado pela ação da memória, representa o mundo ao seu redor transfigurando o agora do que vê pela sobreposição a ele do outrora que viu:

Alcântara com a sequência de suas casas vazias, como que o oprimia e esmagava. Por toda a parte, nas ruas retilíneas, o mesmo silêncio, sem um piano a tocar, sem correrias de meninos, sem uma voz de mulher cantando ao embalo de rede. Em vez de pleque-pleque das sandálias das negras nas calçadas, o uivo do vento, logo esfuziante, misturando-se ao ruído das ramagens que a rajada fresca sacudia (MONTELLO, 1979, p. 14).

O lugar de onde fala o narrador montelliano é a cidade, mas ao articular o espaço ao tempo, aquele deixa de ter unidade, pois sua configuração muda porque o tempo tudo muda; ao tudo mudar, o narrador montelliano implicitamente crê que o tempo é



condição de haver história, sendo esta mudança, mais, ruína e morte; a história só pode ser compreendida pela narração romanesca, que dá sentido ao devir ao articular o tempo da cidade pela ação do memoriar; a narração romanesca é entendimento do que foi, mas já não é, e que só pode ainda perdurar de forma caduca na memória dos que viram algo, dos que são testemunhas, mas que estão fadados também a desaparecer na voragem do mesmo tempo. Paradoxalmente, as memórias de Natalino deixarão de ser, quando ele não mais for; mas elas não serão sempre porque tomadas como objeto de escritura pelo escritor? O ser histórico implica morte e a narrativa histórica e memorialística montelliana é a história de uma cidade que já agoniza; na outrora pujante Alcântara, pode-se até mesmo pensar de forma verossímil na visita do Imperador à cidade: “Foi em janeiro de 1860 que o capitão João Saraiva chegou à Câmara Municipal com grande novidade de que o Imperador vinha visitar Alcântara. E ante o espanto dos outros vereadores, [...] exibiu-lhes, a última Fala do Trono, transcrita no Publicador Maranhense” (MONTELLO, 1979), mas a deriva rumo à morte é até mesmo mais forte do que a “Fala do Trono”. Pode-se também ler essa “Fala” como fruto de uma interpretação que dela fazem os moradores da cidade, já que um diálogo entre o Alferes Aristeu e o Capitão parece indicar que no itinerário imperial não constava Alcântara, mas sim “províncias do norte”:

O Alferes Aristeu Lobato objetou, dirigindo-se ao Capitão:

\_\_ Aí não consta que sua majestade virá a Alcântara.

\_\_ Como não consta, se está declarado, com todas as letras, que o Imperador, mais tarde, visitará as outras províncias? Entre as províncias figura o Maranhão [...] (MONTELLO, 1979, p. 100).

Em *A Noite sobre Alcântara*, o narrador, mesmo quando recupera um testemunho jornalístico que não tem fruto em sua prática autopsial, para dele se valer, só o faz para praticar um procedimento narrativo que tem como efeito produzir a perda da esperança na possibilidade de redenção no e pelo presente. A cidade de Alcântara, produzida pela “saudade”, é a resultante de elaborados procedimentos narrativos, em que a técnica não se deixa normalmente ver; se já se disse que sua imagem é quase mítica, a de seu passado, e que se não pode reduzi-la à razão, como o diz Schüler: “o autor não precisa justificar racionalmente a obra literária é uma visão mítica e o mito não se reduz à razão, ao *logos*” (SCHÜLER, 2016), é totalmente “lógica” sua estrutura narrativa, evidenciando-se ainda mais em sua aparente errância espacial e temporal: “Vejo de perto, mais uma vez, a resignada cidade imperial, depois de tê-la olhado de longe com os olhos de menino, e sinto-lhe, emocionado, a vagarosa agonia [...]. Morre devagar, dia por dia, hora por



hora, silenciosa e esquecida” (MONTELLO, 1978). O texto literário ficcionaliza o mundo imaginário de personagens, dando-lhe ordem ao tempo em que lhe ordena o processo de rememoração, que é a narração. Rememoração e imaginação fundem-se em um único processo do narrar.

## CONCLUSÃO

O objetivo deste texto foi analisar, brevemente, como o espaço da cidade de Alcântara é articulado pela ação de narrar, em que está implicada a descrição, e como o espaço por seu turno é articulado com os tempos: passado, presente e futuro. Tentou-se demonstrar como o narrador montelliano entende a história como a destinação de tudo o que é ao não ser e como o futuro é ruína do que foi outrora e do que hoje ainda é. Logo, constatamos que produzir significados por meio de narrativas ficcionais implica refletir sobre o funcionamento dos discursos e sobre questões outras, tais como: linguagem, sujeito e eu-lírico. Em *A Noite sobre Alcântara*, o narrador reconstrói a obra pela memória, transformando-a em imagens, arte, enfim em literatura.

**Palavras-chave:** Literatura. Memória. Narrador. Discurso.

## REFERÊNCIAS

ARRIGUCCI JR, Davi. Teoria narrativa: posições do narrador. **Jornal de Psicanálise**. São Paulo, Vol.31, nº57, p. 09-44 – set, 1998.

CHKLOVSKI, Victor. A arte como procedimento. In: TOLEDO, Dionísio de (org.). **Teoria da literatura: formalistas russos**. 3ª ed. Porto Alegre: Globo, 1976.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas: Editora da Unicamp, 2003.

MONTELLO, Josué. **A Noite Sobre Alcântara**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1978.



ORLANDI, Eni P. **Discurso e Texto**: formulação e circulação dos sentidos. Campinas. SP: Pontes, 2001.

PÊCHEUX, Michel. Análise Automática do Discurso (AAD-1969). In: GADET Françoise; HAK, Tony (Org.). **Por uma Análise Automática do Discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Trad. De Eni P. Orlandi. Campinas: Unicamp, 2010.

SCHÜLER, Donaldo. **Literatura e verdade**. Revista Organon, nº61, vol-31, p. 63 – 84. jul/dez-2016.



**ÁGUA DE BARREIRO, DA CABAÇA AO POTE: MEMÓRIAS ADORMECIDAS NA  
COMUNIDADE QUILOMBOLA BARROCAS E NO CURRÍCULO DE ENGENHARIA  
AMBIENTAL**

Tácio Luís de Andrade Conceição<sup>1</sup>  
Amilcar Baiardi<sup>2</sup>

**INTRODUÇÃO**

Este estudo tem como objeto de pesquisa a análise das lembranças dos moradores da comunidade quilombola Barrocas, em Vitória da Conquista, sobre o acesso e a utilização da água de barreiro, relacionando-os com as Tecnologias Sociais (TS) de convivência com a seca registradas no currículo do curso de Engenharia Ambiental do Instituto Federal da Bahia (IFBA). Os barreiros são espaços de recordações, onde os sertanejos disputam seus recursos e se entremeiam com suas histórias. Os objetivos desta pesquisa foram: verificar nas reminiscências das memórias dos moradores da comunidade Barrocas de que forma ocorria o acesso, a utilização e a existência de registros sobre as implicações causadas pelo uso inadequado da água de barreiro; e identificar também nas reminiscências de memória dos referidos moradores e nos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) a existência de tecnologias sociais que validam o acesso e a utilização dessa água.

A obra ficcional que contribuiu com as reflexões desse estudo foi a “Quadrada das Águas Perdidas” de Elomar Figueira de Mello. A canção retrata uma lagoa misteriosa situada em um sertão profundo, para além do sertão conhecido. Assim como os barreiros, essa lagoa, ao passo que produz vida, encerrando-se nesse fim, revela sua incompletude, suas águas mais desaparecem do que surgem, sua qualidade não é segura e sua localização parece incerta. A abordagem curricular focaliza aspectos relacionados às histórias de vida e às carreiras dos indivíduos, estabelecendo uma relação direta com a memória. O currículo é concebido como “lugar de memória”, na perspectiva que possibilita relacionar o vivido, memórias espontâneas, com os saberes curricularizados, saberes ensinados e saberes aprendidos (MONTEIRO, 2007).

1      Doutorando do PPGEFHC/UFBA, Brasil. Endereço eletrônico: tacioluis@yahoo.com.br

2      Professor e Pesquisador do PPGEFHC/UFBA, Brasil. Endereço eletrônico: amilcar.baiardi@gmail.com



A comunidade quilombola Barrocas começou a ser constituída no correr do processo de transformação do Arraial da Conquista em Vila Imperial da Vitória e por fim na cidade de Vitória da Conquista. Seu principal fator de formação foi o estabelecimento de escravos em terras sem título de propriedade ou em “terras da santa” (OLIVEIRA, 2010). Segundo Souza et al. (2013), por volta da segunda década do século XX os trabalhadores foram expulsos de suas próprias terras, originando o povoado. A resistência subserviente constituiu-se numa importante característica da identidade social dessa comunidade. Em Hume (2001), memória e identidade estão fortemente associadas, o qual classifica a primeira como “[...] a fonte da identidade” (HUME, 2001, p. 293). “As memórias construídas sobre os espaços geográficos possuem grande influência na constituição dos sentimentos de identidade” (ARRUDA, 2000, p. 163).

Nessa abordagem, o barreiro apresenta-se como o mais significativo espaço de lembranças que os moradores do quilombo possuem sobre o acesso à água de consumo. A lida do ir e vir ao local, dia após dia, ininterruptamente, era tão degradante que as lembranças dessa rotina não se restringem a um passado remoto, “[...] um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento lembrado é sem limites” (BENJAMIN, 1994, p. 37). O homem está definitivamente vinculado a sua história, sua memória e representação identitária, estão ancoradas em narrativas de forma a constituir, gradativamente, o seu *eu subjetivo* por meio do qual identifica a si próprio e aos outros (GIDDENS, 2002; LE GOFF, 2000). No entrelaçamento do sujeito com a história do seu território, percebe-se que o processo que pôs o sertão nordestino à margem das políticas públicas estruturantes marginalizou também seus indivíduos, restringindo-lhes o acesso a vários serviços, principalmente aqueles que os teriam ajudado a utilizar e adaptar as tecnologias sociais mais adequadas para a convivência com o semiárido (BAIARDI, 2014).

## METODOLOGIA

Os procedimentos metodológicos foram norteados por marcos da pesquisa qualitativa. Quanto aos métodos adotados para a investigação das questões centrais, foram utilizadas a documentação indireta e a observação direta extensiva. O levantamento de dados através da documentação indireta é feito de duas maneiras, pesquisa documental, ou de fontes primárias, e pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias. Para a pesquisa



documental foram utilizados o Projeto Pedagógico do Curso de Engenharia Ambiental; os TCCs (os autores não foram identificados visto que este não era o objetivo do trabalho); e a base de dados do artigo intitulado: o Acesso a Água na Comunidade Barrocas (SOUZA et al., 2013), as entrevistas deste artigo foram feitas com os moradores mais velhos do quilombo Barrocas.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

As análises das memórias reminiscentes dos entrevistados atribuem à mulher a responsabilidade pelo acesso e provimento de água. Era uma situação completamente precária, extenuante, por causa da distância percorrida sob o calor do sol e o peso do recipiente de água, “Era um boqueirão, pra dentro... lá no fundo... lá embaixo desses matos... tinha uma caatinga que nós íam apanhar água e não tinha...” (DONA ZUMIRA apud SOUZA et al., 2013, p. 207). A “Quadrada das Águas Perdidas”, assim como os barreiros, eram locais distantes, de localização imprecisa. Em Portela (2015, p. 93, grifo do autor), “a voz poética canta que, num lugar muito distante, *da Carantonha mili légua a caminhá / muito mais, inda mais, muito mais*, se encontrava a lagoa misteriosa”. A distância da fonte influencia na quantidade disponível para fazer todas as tarefas domésticas e uso pessoal, quanto maior a distância e o tempo gasto, menor é a quantidade de água coletada. “Não tinha lata, não tinha nada, era na cabaça. Não dava pra muita coisa” (DONA JOSELITA apud SOUZA et al., 2013, p. 208). “Oh meu Pai do Céu!... levava as gamelas, porque não existia bacia, nem nada...” (DONA ZULEICA apud SOUZA et al., 2013, p. 208).

Outro problema observado era a dificuldade para lavar as roupas. Elas eram levadas em bacias e lavadas no barreiro e retornavam ainda úmidas. “E as mulheres que sofriam, lavavam roupa, botavam a bacia na cabeça [...] e a gente chegava aqui e ficava toda dura nas costas” (DONA JOSELINA apud SOUZA et al., 2013, p. 208-209). “Secava lá ‘poruque’ a gente não aguentava trazer molhada. Sentava lá [debaixo da moita] e deixava lá pra enxugar [...]” (DONA JOSELITA apud SOUZA et al., 2013, p. 208-209). A percepção que se tem é que os fatos narrados, mesmo tendo transcorrido várias décadas, estão muito vivos nas lembranças das senhoras entrevistadas, “Percepções passadas recordadas pela mente servem para dizer que se trata das mesmas percepções sentidas no momento presente” (SILVA, 2014, p. 134). Além da dificuldade de acesso à água em quantidade suficiente, eram consumidas sem um tratamento adequado. A escassez aumenta o risco de transmissão de



doenças. “Se tava numa seca dessas aí pegava era no mesmo lugar onde as vacas bebiam” (DONA BIRA apud SOUZA et al. 2013, p. 208).

Percebe-se nos depoimentos uma relação entre a precariedade do acesso à água e a degradação da qualidade de vida dos moradores do quilombo. A expressão “pó na vasilha” significa que as substâncias sólidas em suspensão decantaram no fundo do pote. Para Souza et al. 2013, p. 209), “é interessante a ligação que o entrevistado faz entre a presença de sólidos na água e a possibilidade, ou não, de adquirir doenças”. “Tenho cisterna, mas a água não é muito boa, junta muito pó na vasilha. Essa água [que é coletada numa fazenda vizinha] fica 15 dias e não junta pó. A gente bebe, quem sabe não ofende a pessoa, né...” (DONA JOSELITA apud SOUZA et al., 2013, p. 209).

Verifica-se que quase todos os moradores da comunidade possuem cisternas em suas casas, apesar do gosto salobro, os moradores têm suas águas como preciosas. As pessoas que vivenciaram o *corrê trecho* até os barreiros, atribuem grande valor às tecnologias sociais de captação e armazenamento obtido pela comunidade. “A minha é da cisterna mesmo. Lá na cozinha é pote, é balde, é tudo cheio de água. E a água daqui é boa, pelo menos pra mim” (DONA JOSELITA apud SOUZA et al., 2013, p.209). “Era um perrengue por causa de água, tanto pra beber, tomar banho, cozinhar, lavar roupa. A gente ía muito longe pra lavar uma camisa, mas agora não, tá melhor!” (DONA BIRA apud SOUZA et al., 2013, p.209).

Sobre as contribuições dos TCCs, observa-se que dos vinte e dois trabalhos analisados apenas o TCC “Estudo da eficiência do coagulante natural *Moringa oleífera* no processo de tratamento de água de Vitória da Conquista – BA” se constitui uma solução adequada para o tratamento da água de consumo humano da comunidade Barrocas. As TS de convivência com o semiárido parecem não figurar como um dos temas relevantes do currículo efetivamente praticado pelos discentes.

## CONCLUSÕES

Conclui-se que, nas três realidades abordadas neste estudo, as memórias dos moradores do quilombo Barrocas, o sertão “profundo” da lagoa misteriosa e o currículo do curso de engenharia ambiental, as lembranças da aridez da seca, do tempo ruim, são deixados de lado com as chuvas. A oferta d’água entremeia-se com a esperança e com as tecnologias sociais adequadas. Por meio dos relatos das senhoras do quilombo Barrocas,



foi possível adentrar em suas lembranças e perceber como era penoso o acesso às águas dos barreiros; que o único tratamento dispensado a esse bem era o assentar do pó no fundo do pote; que a lavagem das roupas nesses locais judiava ainda mais seu labor diário; e, com a seca inclemente era preciso procurar barreiros menos seguros. Não foi percebida nos relatos uma relação direta entre o uso de águas de barreiro e o aparecimento de doenças; também não foram observadas referências a práticas de purificação. No que se refere à existência de TS que validassem a utilização dessas águas nos TCCs dos alunos, só um efetivamente apresenta uma solução para a melhoria de sua qualidade; é salutar que o currículo seja praticado numa concepção que projete o indivíduo para dentro do seu espaço social de vivência. Por fim, uma importante categoria percebida nas lembranças dos entrevistados é que o acesso às águas dos barreiros é uma ação encerrada, está presente apenas em suas memórias.

**Palavras-chave:** Água de barreiro. Memórias. Tecnologias Sociais. Currículo.

## REFERÊNCIAS

ARRUDA, G. **Cidades e sertões:** entre a história e a memória. Bauru: EDUSC, 2000.

BAIARDI, A. Gênese e evolução da agricultura familiar: desafios na realidade brasileira e as particularidades do semiárido. **Revista Econômica do Nordeste**, Fortaleza, v. 45, suplemento especial, p. 143-156, out./dez., 2014.

BENJAMIN, W. A imagem de Proust. In: BENJAMIN, W. **Magia e Técnica, Arte e Política.** São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 50-60. Obras Escolhidas I.

GIDDENS, A. **Modernidade e identidade.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

HUME, D. **Tratado da natureza humana:** uma tentativa de introduzir o método experimental de raciocínio nos assuntos morais. Traduzido por Débora Danowski. São Paulo: Unesp, 2001. 711 p.

LE GOFF, J. **História e memória.** Lisboa: Edições 70, 2000. v. 2.

MONTEIRO, A. M. F. C. **Ensino de História:** entre história e memória. 2007. Disponível



em: <<http://www.ufrj.br/graduacao/prodocencia/publicacoes/pesquisa-pratica-educacional/artigos/artigo1.pdf>>. Acesso em: 16 dez. 2016.

OLIVEIRA, C. A. **Quenta Sol**: a história e a memória de uma comunidade através da sua oralidade. Dissertação (Mestrado em História) – Unesp, Franca-SP, 2010.

PORTELA, F. M. D. **Mil léguas a oeste da Carantonha**: vozes na quadrada das águas perdidas. Dissertação (Mestrado em Letras: Cultura Educação e Linguagens) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2015.

SILVA, A. L. O. Hume e o “Eu” Como um Teatro das Percepções. *É: Revista Ética e Filosofia Política*, n. XVII, v. 1, ago. 2014.

SOUZA, K. O. S. et al. O acesso a água na Comunidade Quilombola Barrocas/BA. In: SEABRA, G. (Org.). **Terra**: qualidade de vida, mobilidade e segurança nas cidades. 1. ed. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2013. p. 201-212.



## RECREIO ESCOLAR DIRIGIDO: ESTUDO DE CASO EM UMA PRÉ-ESCOLA

Tatiana Alves da Rocha Cruz<sup>1</sup>  
Ana Lucia Castilhano de Araujo<sup>2</sup>

### INTRODUÇÃO

A pesquisa aqui relatada se caracteriza como um estudo de caso, no qual se procurou observar e discutir as concepções e o fazer cotidiano do recreio em uma pré-escola privada. O trabalho partiu do desejo de uma professora que lidava diariamente com as situações aqui discutidas. Ao chegar ao final do curso de graduação, alguns questionamentos sobre a prática pedagógica passaram a interferir no modo como a pesquisadora compreendia o trabalho realizado na escola, e isso a motivou a realizar o estudo. Assim, o objetivo deste texto é relatar e discutir o recreio dirigido adotado em uma pré-escola, como tentativa de compreender esse momento e os significados atribuídos a ele pelos profissionais envolvidos. Consideramos o estudo do momento do recreio como relevante, não só como parte do cotidiano escolar da criança, mas como forma de compreender as concepções de infância que perpassam a sociedade. Se brincar e descansar são direitos da criança, o que orienta a decisão de algumas pré-escolas de direcionar o recreio de forma a transformá-lo em um momento pedagógico em que a criança precisa cumprir atividades como na sala de aula? Assim, este estudo justifica-se, além da contribuição para o campo da educação infantil, pela importância que o recreio tem para a formação da criança de forma a enriquecer suas experiências.

O recreio é um momento no cotidiano escolar que pode ter diferentes significados para a criança, especialmente quando se considera as peculiaridades da educação infantil e aquelas do ensino fundamental. Para estas últimas, talvez este momento tenha um caráter muito maior de pausa, descanso, mesmo que apenas como ideal. Para as crianças de educação infantil, o recreio pode trazer o esperado momento de sair do espaço confinado da sala de atividades ou de brincar livremente com os colegas, mas também reestruturas de experiências com seus pares, sem interferência direta do adulto. O recreio

1 Pedagoga pela UESB- Brasil. Endereço eletrônico: tatyrochacruz@hotmail.com

2 Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos. Atualmente é Professora Adjunto da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e Membro de corpo editorial da Aprender (Vitória da Conquista). Endereço eletrônico: alcastilhano@gmail.com



também tem diferentes significados para os adultos, especialmente os que trabalham na educação infantil. Diversas escolas adotam o recreio dirigido incluindo esse momento em suas propostas pedagógicas (SOUSA et al,2011). O estado da arte no tema guarda algumas peculiaridades. Em geral, textos que defendem o recreio dirigido se referem a projetos publicados ou a estudos de casos de escolas que o adotam. Também podemos observar um bom desenvolvimento do tema no campo da educação física, o que pode mostrar a associação do recreio com a educação do corpo infantil (CANTO, 2004). Aqui podemos observar também o investimento das escolas na concepção do recreio como hora destinada ao cuidado com os corpos por meio de exercícios e marchas. (MEURER&OLIVEIRA, 2016).

## **METODOLOGIA**

A pesquisa foi desenvolvida em uma pré-escola de pequeno porte, da rede privada de educação da cidade de Vitória da Conquista, BA. Para tanto, foi realizada com um grupo de profissionais desta instituição, uma pesquisa de tipo etnográfico, iniciada em 2015 e concluída em 2016. Tendo em vista a necessidade de apreender o cotidiano da instituição educativa pelo olhar dos profissionais envolvidos, bem como o entendimento de que essa abordagem oportuniza melhor aproximação em relação a esses sujeitos, utilizamos a proposta de pesquisa qualitativa de Lüdke e André (1986), para quem o pesquisador seria a principal ferramenta de pesquisa, por seu envolvimento com a circunstância do estudo. O campo de pesquisa se apresenta, nesta metodologia, nas relações entre os sujeitos e os demais dados a serem analisados, em uma relação direta, pesquisador-campo.

Para a coleta de dados, foi utilizada a observação participante, o registro em diário de campo e o registro fotográfico, além de entrevista semi-estruturada com professoras e coordenador pedagógico da escola. Lüdke e André (1986) defendem a técnica da entrevista como indicada para estudos referentes ao ambiente educacional, especialmente em uma proposta mais livre, com maior flexibilidade.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Os dados foram analisados tendo como base o diálogo com as concepções de



infância e recreio do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, dos estudos provenientes da psicologia sócio-histórica, especialmente quanto à função social do brincar proposta por esta abordagem e de algumas elaborações oriundas dos estudos culturais. As análises mostraram o discurso a favor do recreio dirigido pautado em concepções amparadas no senso comum, e na necessidade de cumprir as determinações da instituição, ainda que muitas vezes reconhecendo a brincadeira como parte fundamental do aprendizado e do momento do recreio.

O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil faz referência ao treino e elaboração presentes no momento do recreio que são fundamentais para o pensamento e resolução de problemas por parte da criança. (RCNEI, p.28, 1998). Assim, as oportunidades para interpretar a realidade e elaborar a sua própria compreensão de mundo são pontos referentes ao recreio que vão muito além do treino de determinadas habilidades motoras, por exemplo. De acordo com Faria (2002), como sujeitos ativos, as crianças transformam o aspecto do recreio como tempo improdutivo, para um tempo de produções, construções de brincadeiras. Com isso, as crianças rompem com as formas escolarizadas e “cristalizadas” do recreio e expõem seus conflitos, seus jogos, maneiras de brincar e interagir entre si.

De acordo com Vygotsky (1991), o brincar é uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças, assim como de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos. Afirma ainda o autor, que a brincadeira proporciona aprendizado fazendo com que a criança se relacione com o outro, entenda as relações humanas, seu papel nelas, construindo sua identidade.

A observação dos momentos do recreio mostrou uma prática de saída de uma turma por vez para um espaço restrito, vazio, em dimensões próximas às de uma sala de aula, revestido com cimento. Neste espaço, cercado por muros, as crianças eram controladas ou direcionadas a realizar algum tipo de atividade. As atividades eram cobradas por parte da coordenação da instituição como obrigatórias. As entrevistas com as professoras mostram, tanto a presença da concepção de que crianças devem ter momentos livres para brincar no recreio, como a visão do recreio como momento de intervalo para o professor descansar entre os períodos de ação com as crianças. No entanto, todos os sujeitos entrevistados se mostraram favoráveis ao recreio dirigido, possivelmente pelo fato da escola desenvolver um projeto desta natureza, o que torna, para o grupo entrevistado, obrigatória essa prática. Entretanto as justificativas apresentadas podem ser reunidas em torno da necessidade do controle para a segurança das crianças; do auxílio desse momento direcionado para o pleno desenvolvimento da criança; como garantia de sua socialização.



Wajskop (2001) realizou uma pesquisa numa classe de pré-escola no interior de São Paulo, onde observou as atividades realizadas por uma docente durante o recreio. A autora constatou que as atividades realizadas pela professora restringiam as ações imaginativas e criativas das crianças, podando sua liberdade de escolha direcionando apenas atividades que correspondiam aos seus objetivos didáticos. Assim as atividades favoreciam apenas a repetição de comandos sem permitir que as crianças escolhessem do que brincar ou até mesmo de não brincar. A autora defende a idéia de que, ao brincar livremente, as crianças experimentam situações novas e se confrontam de forma espontânea com valores, sentimentos e emoções que vivenciam cotidianamente.

## CONCLUSÃO

Se o recreio é definido no RCNEI como momento de brincadeira e aprendizagem e sendo a aprendizagem ligada à brincadeira no universo infantil, cabe perguntar que concepções de brincadeira orientam os profissionais. Considerando o modo como a pedagogia vem se apropriando da brincadeira infantil com objetivos pedagógicos, torna-se necessário definir de forma clara quando a brincadeira é livre e espontânea e quando é uma atividade pedagógica, e qual seria a função de cada uma para a criança. Ao observar o discurso, tanto dos professores entrevistados na presente pesquisa, como em trabalhos e projetos de recreio dirigido, esses conceitos não parecem claros. Talvez por isso, discursos de defesa do recreio dirigido se justifiquem pela necessidade da criança aprender por meio da brincadeira, tal como propõe o RCNEI.

Cabe-nos, ainda, refletir a respeito daquilo que, de fato, tem orientado o trabalho das pré-escolas, sejam elas públicas, conveniadas ou privadas. Para Viñao Frago (2001), o estudo do espaço escolar pode mostrar muito sobre as concepções que orientam a pedagogia. O autor afirma que, embora o lugar possa ser destinado para o ensino, nem sempre este uso partiu de um planejamento. No caso da instituição investigada neste trabalho, o espaço restrito destinado para o recreio das crianças, sem nenhum tipo de atrativo, pode ser um dos motivos para a escolha do recreio dirigido. Neste caso, a ação pedagógica é definida pela restrição do espaço da instituição. Assim, a saída das crianças para o pátio externo só apresenta como mudança a ausência de cobertura, como se fosse uma atividade realizada em uma sala descoberta.

E, finalmente, considerando o recreio espontâneo em lugar do dirigido, refletimos



com Carneiro e Dodge (2007), que afirmam que para que a prática da brincadeira espontânea se torne uma realidade na escola, é preciso mudar a visão dos estabelecimentos a respeito dessa ação e a maneira como entendem o currículo. Isso demanda uma transformação que necessita de um corpo docente capacitado e adequadamente instruído para refletir e alterar suas práticas. Envolve, para tanto, uma mudança de postura e disposição para muito trabalho compreendendo que prática do recreio espontâneo promove aspectos diversos na criança que serão de suma importância para o seu desenvolvimento amplo, sendo imprescindível para uma formação sólida e completa.

**Palavras-chave:** Recreio dirigido. Educação infantil. Prática pedagógica.

## REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC, SEF, 1998.

CANTO, R. **Recreação Escolar**. Universidade Federal de Rondônia. Apostila PROHACAP-RO – Educação Física, Porto Velho – 2004.

FARIA, Eliene Lopes. Apesar de você: o brincar no cotidiano da escola. **Licere**. Belo Horizonte, v.5, n.1, 2002.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, EPU, 1986.

MEURER, S. S.; OLIVEIRA, M. A. T. A invenção dos recreios nas escolas primárias paranaenses: o lugar da educação do corpo, dos sentidos e das sensibilidades na escola. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 64, jan-mar, 2016.

NEUENFELD, D. J. Recreio escolar: o que acontece longe dos olhos dos professores? **Revista de Educação Física**. Maringá, UEM, v.14, 1.sem., 2003, p. 37-45.

SOUSA, I. S.; IOCCA, F. A. S.; PEREZ, J. B. L.; DIAS, E. P. O. A importância do recreio dirigido na escola. **Seminário PIBID UNEMAT**, Cáceres/MT, Pró-Reitoria de Ensino de Graduação - PROEG, Vol. 1, 2011.



# XII COLÓQUIO NACIONAL E V COLÓQUIO INTERNACIONAL DO MUSEU PEDAGÓGICO



26 A 29 DE SETEMBRO DE 2017

ISSN: 2175-5493

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** 4ª edição. Trad: Mônica Stahel M. da Silva. São Paulo, Martins Fontes, 1991.

VIÑAO FRAGO, Antônio, ESCOLAN, Augustin. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa,** 2ª edição. Trad. Alfredo Veiga Neto. Rio de Janeiro, DP&A, 2001.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola.** 5 ed. Coleção Questões da Nossa Época, v. 48. São Paulo, Cortez, 2001.



## ANÁLISE DAS PRECIPITAÇÕES NO MUNICÍPIO DE ITAMBÉ-BA ENTRE 2004 E 2008

Tatiane de Oliveira Carvalho<sup>1</sup>  
Meirilane Rodrigues Maia<sup>2</sup>

### INTRODUÇÃO

O estudo da climatologia torna-se importante, principalmente, em uma escala local para entender seu dinamismo. Dessa forma, Sant'Anna Neto (1998) discute que, a relação entre o clima e a organização do espaço depende do grau de desenvolvimento econômico e tecnológico de cada sociedade em particular e, de quais atributos são fundamentais em cada ecossistema do planeta. Nesse sentido, a análise climática tem contribuído significativamente para a compreensão e planejamento do espaço geográfico.

O objetivo desse estudo foi analisar, por meio de dados pluviométricos, as precipitações no município de Itambé-BA, no período de 2004 a 2008, com intuito de discutir de que forma as variações interferem na vida da população local.

A precipitação pluvial é um elemento climático importante para o entendimento do espaço, assim, para Marcuzzo e Goularte (2012) um dos fenômenos físicos decorrentes das condições climáticas é a variabilidade da precipitação, que é um importante controlador do ciclo hidrológico e uma das variáveis climáticas que possui maior influência na transformação da paisagem e do meio ambiente.

É importante salientar que, o estudo da precipitação em forma de chuva, como discutido em Ross (2011), pode variar de região para região, e os totais pluviométricos podem ser semelhantes entre elas, porém, com uma distribuição diferente ao longo do ano.

O município de Itambé-BA (Figura 1) está localizado no Estado da Bahia, na mesorregião Centro-Sul Baiano, com uma área territorial de 1.469.597 km<sup>2</sup> e uma população de 23.089 habitantes (IBGE, 2010), com uma economia baseada na agropecuária. Itambé está a 342m de altitude, e sua tipologia climática é semiárida com grandes irregularidades na distribuição das precipitações.

1 Graduada de Geografia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) - Brasil. Endereço eletrônico: tatianeocb@outlook.com

2 Professora Doutora do Departamento de Geografia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) – Brasil. Endereço eletrônico: meire.rmaia@gmail.com



Assim, Sant'Anna Neto argumenta que

As irregularidades temporais (sazonais) apresentam forte impacto nas atividades agropecuárias, pois interferem na fenologia das plantas (cultivos) oferecendo (ou não) as condições ideais exigências de calor e água no ritmo e período que estas necessitar. (Sant'Anna Neto, 1998, p. 128).

Os resultados desse trabalho poderão oferecer contribuições para planejamento ambiental e conhecimento para a população local sobre as condições climáticas do município.

### Localização de Itambé

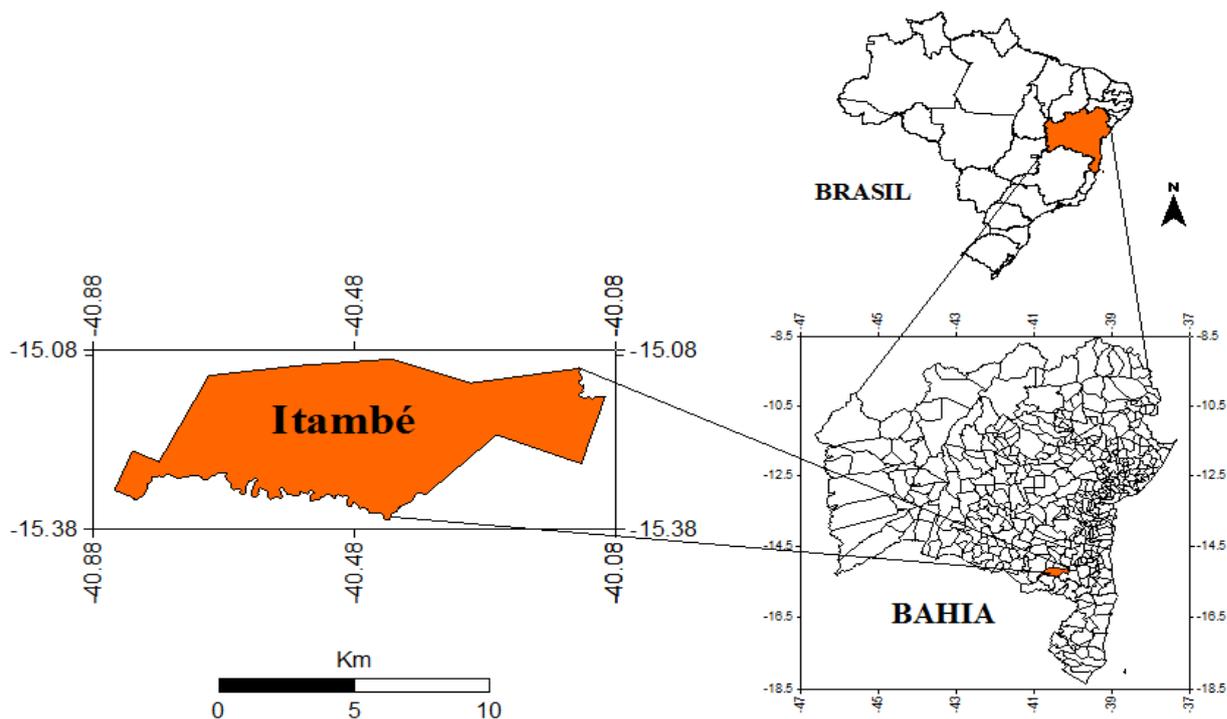


Figura 1. Mapa de localização de Itambé-BA.  
Fonte: IBGE. Elaborado pelo autor, 2017.

### METODOLOGIA



Para a realização deste trabalho e melhor exposição da área em estudo, foi elaborado um mapa de localização do município de Itambé-BA com o *softwareMapViewer7.2*. Foi, ainda, definido um recorte temporal do período de 2004 a 2008 para a análise dos dados meteorológicos, visando compreender alguns aspectos pluviométricos da área em estudo.

As informações sobre o município de Itambé são procedentes Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010) e do Instituto do Meio Ambiente e Recursos Hídricos (INEMA). Utilizando-se dados de precipitação obtidos, foi possível a análise e uma melhor exposição dos resultados por meio de gráficos.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao analisar a precipitação mensal anual (Figura 2) durante o período em estudo, foi possível perceber que os meses de janeiro e fevereiro de todos os anos estudados, foram os que apresentaram uma maior frequência de chuvas, todavia, enquanto no mês de fevereiro de 2007 registrou o maior índice pluviométrico (355 mm), no mesmo mês em 2008, a pluviosidade foi de 0 mm. No ano de 2004, do mês de março a novembro, o município passou por escassez de chuva, com uma pluviosidade de 0 mm durante esses meses. Os meses de março e abril de 2005 a 2007 tiveram precipitações que variaram de 91,2 a 159 mm. De maio a outubro de todos os anos, verifica-se pouca chuvas e irregularidades na distribuição, pois enquanto no ano de 2005 o mês de outubro registrou 107 mm, no ano de 2007 foi de apenas 3 mm. Ainda, são os meses em que os índices pluviométricos anuais são os menores. Em 2007 foi o único ano, durante o período estudado, em que o mês de setembro apresentou chuvas (42 mm mensais). Dentre os anos estudados, nos últimos dois meses a precipitação varia de 0 mm a 194 mm, um exemplo disto, é que em dezembro de 2005 choveu 0 mm, diferente dezembro de 2007 que choveu 194 mm.

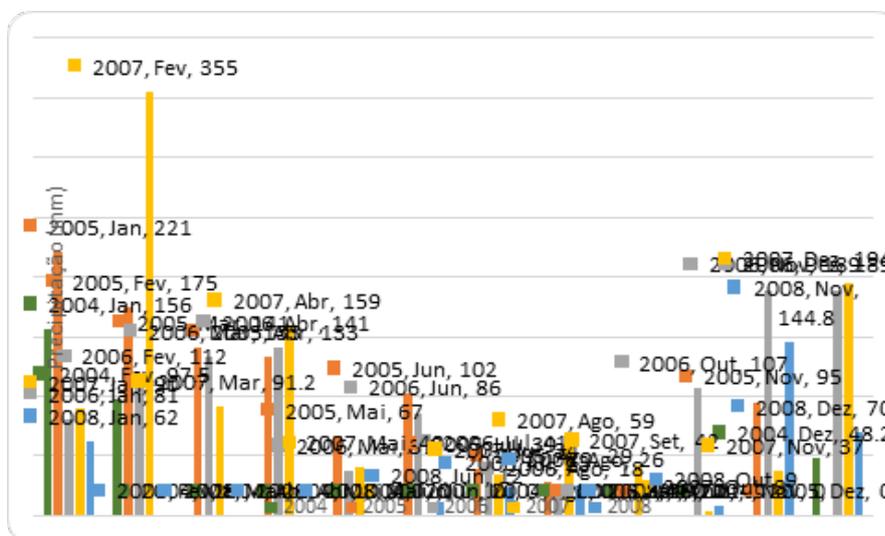


Figura 2- Itambé-Ba, precipitação mensal dos anos de 2004 a 2008  
 Fonte: INEMA (2017). Elaborado pelo autor, 2017.

Ao analisar a precipitação anual (Figura 3) do município de Itambé-Ba, no período de 2004 a 2008, percebe-se que o ano de mais baixa precipitação foi o de 2004, com 301,7 mm registrado, ficando bem abaixo da normal climatológica (681,2 mm). Nos outros três anos seguintes, a pluviometria variou entre 1002 a 1134 (mm). No ano de 2008, a precipitação tem um decréscimo acentuado em relação aos anos anteriores, com chuvas que chegaram a 346,8 mm anuais.

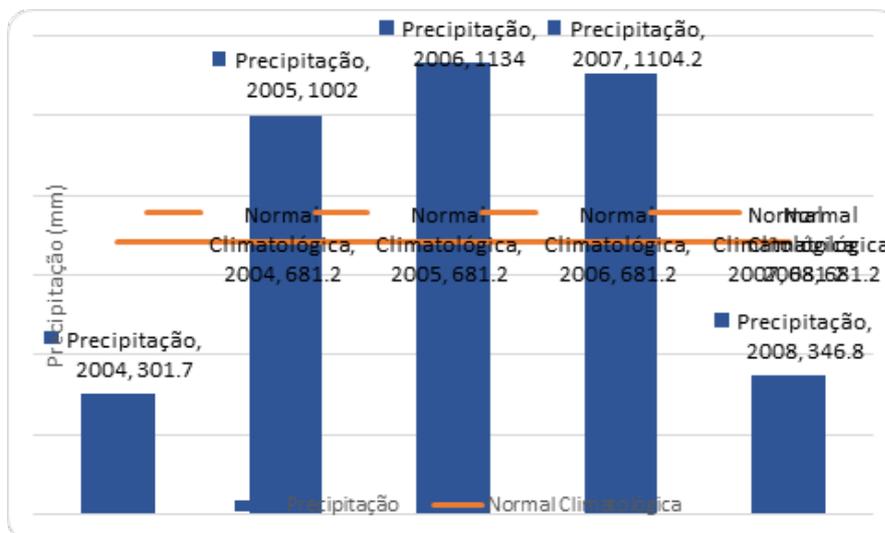


Figura 3- Itambé-BA, médias mensais anuais do período de 2004 a 2008.  
 Fonte: INEMA (2017). Elaborado pelo autor, 2017.



## CONCLUSÕES

Diante dos dados analisados da precipitação do município de Itambé-BA do período de 2004 a 2008, constata-se que, a precipitação mensal e anual durante o período em estudo, mostrou que os meses de janeiro e fevereiro, dentre todos os anos, apresentaram uma maior frequência de chuvas. De maio a outubro, verificou-se poucas chuvas e distribuídas de forma irregular. Foram, também, os meses em que os índices pluviométricos foram os menores. Nos meses de novembro e dezembro dos anos estudados a precipitação variou de 0 mm a 194 mm, comprovando a irregularidade das precipitações.

Nos anos de 2004 e 2008 as precipitações ficaram abaixo da normal climatológica (681,2 mm). Por conta dessas variações fazem-se necessários, planejamentos voltados para a população local, e especialmente pelo fato de o município ter sua economia voltada, principalmente, para a agropecuária. Necessitando-se, portanto, de planejamentos para atender as possíveis adversidades em relação a disponibilidade hídrica.

**Palavras-chave:** Escala local. Precipitação. Semiárido.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/>>. Acesso em: 01/04/2017.

CONTI, José Bueno; FURLAN, Sueli Angelo. Geocologia o clima, os solos e a biota. *In:* ROSS, Jurandir Luciano Sanches (org.). **Geografia do Brasil**. 6. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2011.

INEMA. Instituto do Meio Ambiente e Recursos Hídricos. Disponível em: <<http://www.inema.ba.gov.br/>>. Acesso em: 01/04/2017.

MARCUZZO, F. F. N.; GOULARTE, E. R. P. Índice de Anomalia de Chuvas do Estado do Tocantins. **Geoambiente On-line**, v. 19, p. 55-71, 2012. Disponível em: [www.revistas.ufg.br/geoambiente](http://www.revistas.ufg.br/geoambiente). Acesso em: 01/04/2017.

SANT'ANNA NETO, J. L. Clima e Organização do Espaço. **Boletim de Geografia**, MARINGÁ, V. 15, n.1, p. 119-1131, 1998.



**MEMÓRIA E LINGUAGEM: ANUÊNCIA E RESISTÊNCIA À DITADURA CIVIL-  
MILITAR NO BRASIL**

Tatiane Malheiros Alves<sup>1</sup>  
Gilneide de Oliveira Padre Lima<sup>2</sup>  
Lívia Diana Rocha Magalhães<sup>3</sup>

**INTRODUÇÃO**

O período marcado pelo regime político civil e militar no Brasil utiliza de diversos elementos culturais como artifício de divulgação e legitimação da política nacionalista. A linguagem foi um dos recursos mais utilizados e de grande eficácia tanto de afirmação como de resistência às determinações autoritárias.

Neste estudo buscamos situar a linguagem que comparece nos textos e documentos escolares como forma de manipulação discursiva para a construção de uma memória aparentemente neutra, mas enaltecida do Estado-nação ao tempo que também buscaremos situar a linguagem de denúncia e resistência adotada pelos movimentos estudantis, por meio dos relatos de estudantes da Universidade Católica de Salvador-Ba – Ucsal. Nosso objetivo é trazer à baila que numa mesma realidade, convivem dialeticamente uma forte doutrina ideológica e de manipulação de memória por meio da linguagem. Mas também há uma recorrência da linguagem de denúncia, de resistência, de oposição e contestação ao regime que não pode deixar de ser mencionada.

1 Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal De Educação, Ciência e Tecnologia Baiano. Discente do Programa de Memória: Linguagem e Sociedade da Uesb (Doutorado). Bolsista: Capes. Endereço eletrônico: [tatymalheiros@hotmail.com](mailto:tatymalheiros@hotmail.com)

2 Mestre em Memória: Linguagem e Sociedade pela UESB. Atualmente é doutoranda do Programa de Pós graduação em Memória: Linguagem e Sociedade, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Atualmente é professora aposentada do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia. Endereço eletrônico: [gilneidepadre@hotmail.com](mailto:gilneidepadre@hotmail.com)

3 Doutora em Educação pela UNICAMP com Pós-Doutorado em Psicologia Social pela UERJ, Professora Plena da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Coordenadora Geral do Museu Pedagógico/Uesb. Coordenadora do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Memória: Linguagem e Sociedade - UESB. Endereço eletrônico: [lrochamagalhaes@gmail.com](mailto:lrochamagalhaes@gmail.com) (orientadora).



Integramos duas pesquisas em andamento<sup>4</sup>, uma sobre o regime ditatorial civil-militar, que comparece nos materiais e discursos da Escola Getúlio Vargas, no município de Guanambi-Ba, a outra que trata de estudantes, que atuaram no movimento estudantil particularmente no Diretório Acadêmico do Curso de Direito da UCSAL e como membros da célula do PCdoB nessa mesma Universidade.

Entre o final da década de 1960 e início da década de 1970, por um lado, a escola, principalmente de primeiro e segundo graus, como foram denominadas pela Lei Ditatorial 5692-71, cristaliza um discurso tecnocrático, cívico e moral civilizatório. Por sua vez, a mobilização popular estudantil que ganharia impulso entre o final da década de 1950 e início de 1960 é freada pelo Golpe de 1964, mas volta a comparecer depois da Constituição de 1967 que apresentava alguns elementos democráticos e ofereciam aos movimentos de resistência alguma margem de atuação.

## METODOLOGIA

Para evidenciar a presença de construções linguístico-ideológicas na educação, particularmente, na escola, estamos analisando os documentos escolares que compõem o acervo da Escola Getúlio Vargas, inaugurada na década de 1930 e em atividade até os dias atuais. A instituição exerce um papel fundamental na formação educacional da Região do Alto Sertão Baiano, principalmente por ter sido um espaço de manifestação das várias políticas e culturas nacionalistas que se estenderam ao longo de todos esses anos. Nesse texto, apresentamos os resultados parciais da análise de registros escritos e narrativas de ex-docentes da instituição. E para situar como a linguagem também comparece na articulação de resistência e contestação ao regime, recorreremos a uma das entrevistas que foi gravada e, posteriormente, transcrita cujo depoimento coletamos junto a um dos estudantes que vivenciou o período da ditadura civil-militar brasileira como líder do Diretório Acadêmico da sua Universidade e membro de um partido de esquerda, sendo por duas vezes preso pela repressão e obrigado a viver anos na clandestinidade.

Recorreremos à noção de memória com base na formulação de Maurice Halbwachs (2004), como quadro central para a transmissão da memória, discutimos como a

4 Títulos das pesquisas: “O uso político da linguagem: memória social na construção do nacionalismo e do civismo durante os processos autoritários no Brasil” e “Dinaelza Coqueiro: memória e trajetória de uma estudante desaparecida durante a ditadura civil-militar no Brasil”, ambas orientadas pela Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Livia Diana Rocha Magalhães.



linguagem se torna um privilegiado instrumento a favor ou contra o regime ditatorial, em sua dialética concreta.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nos materiais coletados na Escola Getúlio Vargas, observamos um afinamento das práticas pedagógicas à exaltação de símbolos nacionais e consubstancialmente de sentimentos de nacionalidade, ou seja, de que maneira os símbolos são utilizados como um recurso de constituição e representação de um forte sentimento patriótico e cívico. Dentre os documentos escritos e arquivados na Escola Getúlio Vargas, selecionamos para análise o Inventário Escolar redigido em 16 de março de 1955, pela Diretora da época, e a entrevista que realizamos com uma das professoras do mesmo período. A diretora discrimina os materiais constantes na escola com minúcias e elenca, entre tantos outros objetos, desde os alfinetes até elementos de uso doméstico, passando pelas bandeiras e porta-bandeiras que fazem parte do acervo da escola. Uma das professoras, que atuava no período, relata e reitera a significação desses instrumentos nacionalistas no cotidiano pedagógico:

Toda escola era assim, toda escola tinha obrigação do ensino de Moral e Cívica, desde criança a gente aprendia a levantar cedinho, cedinho pra hastear a bandeira do Brasil às 6 horas da manhã e arrear às 6 horas da tarde. Todo mundo cantando, todo mundo de farda, era com fardamento, não ia para a escola sem farda, desde quando eu estudava até quando fui professora, o processo era o mesmo... era muito rígido. A gente sabia cantar o Hino Nacional, o Hino da Bandeira, o Hino da Bandeira, Hino a 21 de abril, o Hino da Independência, o Hino de Santos Dumont... a gente sabia tudo, cantava tudo (N.A.B, 2016).

Na mesma perspectiva dialógica, o inventário registrado em março de 1955, bem como outro inventário datado em novembro de 1975 comprovam que esse sentimento relatado pela professora corroborava com as políticas educacionais de exaltação da pátria que guarnecia as escolas com materiais de apoio pedagógico a fim de subsidiar os discursos nacionalistas.

Por sua vez, os estudantes nas grandes cidades do país, particularmente em Salvador, continuavam a contestar o Regime revelando um sentimento de profunda



insatisfação com a condução do destino político e social do Brasil. Sentimento que colocou o Movimento Estudantil na vanguarda dos principais acontecimentos políticos e sociais do país.

Tirando proveito da aparente trégua promovida pelo governo militar, os movimentos de combate ao Regime Autoritário vão às ruas: manifestações, passeatas, comícios, panfletagens, encenações artísticas voltam aos poucos a compor o dia-a-dia dos movimentos de resistência nas grandes cidades, inclusive em Salvador-BA. O militante entrevistado revela como se davam as ações de resistência:

Nós participávamos ativamente de todas as manifestações de estudantes contra a reforma do ensino, contra os acordos MEC-USAID, e participávamos de todos os movimentos sociais que existiam na época por meio da célula do PC do B da Universidade Católica. [...] Fazíamos festas, bingos para angariar fundos para a causa maior que era exatamente a luta contra a ditadura. E precisava realmente a gente conseguir recursos para alugar um aparelho, para alugar os locais para fazer as reuniões (L.C.T, 2017).

A trégua, entretanto, era apenas aparente, a violência policial não cessou. O Regime prosseguiu com forte repressão às manifestações de rua, com intensa campanha de buscas e detenções nos principais estados. Mas foi em 13 de dezembro de 1968 que o governo expressou com toda força o seu autoritarismo baixando o Ato Institucional de nº 5, AI-5, um dos mais brutais instrumentos legislativos editados pelo poder repressor. Apesar da repressão crescente, os movimentos de resistência procuram reorientar as suas estratégias de enfrentamento buscando driblar as arbitrariedades.

Assim, podemos dizer que há memórias sociais e coletivas em pugna, mediante a articulação entre efeitos de sentido construídos por discursos nacionalistas que se manifestavam por meio de símbolos e signos linguísticos em consonância com os interesses do regime e, na contramão desse processo, como revela a narrativa do ex-estudante, do Movimento Estudantil, aponta que há outras linguagens utilizadas pela resistência cujas expressões compareciam, principalmente, em pichações e panfletagens ocorridas durante as madrugadas, além de apresentarem aspectos de denúncia e oposição ao regime político.

Nessa perspectiva, ficava de algum modo evidenciado que numa mesma realidade, convivendo em suas discrepâncias, ocorria a sintonia entre linguagem e aspectos políticos ideológicos no período pesquisado que nutrem a memória coletiva, vivida individualmente e socialmente, pois “jamais estamos sós, por que sempre levamos conosco e em nós certa quantidade de pessoas que não se confundem”. (HALBWACHS, 2009, p. 30).



## CONCLUSÕES

O relato da professora confirma os efeitos de memória que continuam dando vigência ao pensamento pedagógico e social da escola nos dias atuais. Por meio dessas relações discursivas do passado com o presente, pode-se afirmar que as intenções governamentais acerca da doutrinação escolar brasileira vão se revelando nos papéis e refletindo nas memórias dos indivíduos em sua coletividade.

As memórias dos sujeitos pesquisados, sejam aqueles que se conformaram aos moldes do regime militar ou aqueles que resistiram, manifestaram-se na linguagem e sinalizaram ser as construções linguístico-discursivas um dos elementos fundamentais nesse cenário político. Ademais, a divergência e o contraste dos discursos apontam que cada um constrói as percepções sobre o mesmo fato de maneira particular, a depender da sua situação e localização em um ou mais grupos de referências social e coletiva. (HALBWACHS, 2009).

**Palavras-chave:** Anuência. Ditadura civil-militar. Linguagem. Memória. Resistência.

## REFERÊNCIAS

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo, Centauro, 2009.

\_\_\_\_\_. **Los marcos sociales de la memoria**. Caracas, Anthropos Editorial, 2004.



**A MEMÓRIA DO TRABALHO DAS MULHERES NO ESPAÇO PRIVADO: UMA  
ABORDAGEM TEÓRICA**

Thainá Soares Ribeiro<sup>1</sup>  
Rita Radl Philipp<sup>2</sup>

**INTRODUÇÃO**

O espaço de memória ocupado pelas mulheres ao longo da história registra experiências restritas, evidentemente, ao espaço privado. Nesse âmbito, o trabalho, por ser um espaço de transformação e modificação do mundo ocupado por homens e mulheres, é mediado pela divisão sexual do trabalho, fundamentando-se na ideia antagônica entre homens e mulheres e na divisão dos espaços, onde o privado deve ser o ambiente de trabalho para as mulheres e o público o ambiente de trabalho para os homens.

Segundo Hirata (2002), a divisão sexual do trabalho tem um resultado importante na reprodução das várias instituições sociais. Conforme a autora, essa divisão direciona o desenvolvimento escolar, influencia nas expressões que nomeiam os espaços do trabalho, condicionando o que é masculino e feminino. Além disso, Hirata (2002), citando Kergoat, observa que a ideia sobre o trabalho tem que ser expandida para incluir o trabalho doméstico, o trabalho informal e o trabalho não remunerado. A autora ratifica ainda que a divisão sexual do trabalho fundamentada apenas nos papéis atribuídos ao sexo, deve ser ampliada para abarcar a divisão social, tendo em vista o fato de essas diferenças serem marcadas por construções sociais, indo além do biológico. Por conseguinte, a divisão sexual e social são conceitos inseparáveis. (HIRATA, 2002, p.275).

No marco do movimento feminista, especialmente a partir dos anos 1970, as feministas acadêmicas passaram a problematizar e teorizar sobre a divisão sexual do trabalho com vistas a reconceitualização dos conceitos. Dessa forma, os avanços desse movimento colaboraram para colocar em questão o trabalho reprodutivo ou trabalho

1 Discente do programa de Pós-graduação em Memória, Sociedade e Linguagem da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Endereço eletrônico: thainauesb@gmail.com

2 Doutora em Filosofia e Ciências da Educação pela Universidade de Santiago de Compostela. Atualmente é professora da Universidade de Santiago de Compostela e Professora Colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Endereço eletrônico: rita.radl@usc.es



doméstico, pois, durante muito tempo, o conceito de trabalho foi relacionado apenas ao trabalho produtivo, dessa forma definido no enquadramento da sociedade capitalista.

Assim, por conta de toda complexidade que envolve o tema, é fundamental discutir como foi estruturado o espaço privado, a fim de entender a memória do trabalho das mulheres nesse espaço, estabelecendo essa como nossa problemática primordial. Para tanto, identificamos como objetivos específicos analisar as concepções sobre gênero que incidem na divisão do espaço público para os homens e espaço privado para as mulheres, bem como, a memória construída sobre esse espaço, considerando esse ambiente fruto de uma complexa construção que tornou o trabalho das mulheres no espaço privado, por muito tempo, invisível e reduzido na cena histórica, já que os registros históricos sempre privilegiaram os eventos acontecidos na esfera pública.

Embora muitos estudos e progressos tenham sido realizados em relação à ocupação das mulheres aos espaços públicos por conta das conquistas do movimento feminista, o campo teórico é aberto pela discussão acerca da memória do trabalho no espaço privado, tendo em vista ser um caminho que poucos se debruçaram. Portanto, essa é uma discussão precípua e necessária, particularmente referente ao tema do trabalho doméstico, tema principal das nossas reflexões.

## **METODOLOGIA**

O tema que este trabalho propõe analisar abarca diversas esferas. A apreensão e elaboração de categorias teóricas que contribuem para compreender as relações entre memória e trabalho das mulheres no espaço privado, parte do estudo de conceitos e teorias como: gênero, memória, espaço privado e divisão sexual do trabalho, que serão utilizadas como categorias de análises.

O percurso metodológico utilizado foi pautado em uma pesquisa bibliográfica mapeada por meio das categorias mencionadas. Desse modo, ao focalizar nossa análise na pesquisa bibliográfica, estabelecemos como substancial para a realização da pesquisa a contribuição teórico-metodológico e as reflexões desenvolvidas por Pollak (1989; 1992) no campo da memória, considerando que o autor parte do pressuposto que a memória é um fenômeno construído, colaborando para compreender sobre a construção da memória do trabalho das mulheres no espaço privado.

Após focalizar a pesquisa nas outras categorias como gênero, espaço privado e



divisão sexual do trabalho como análise, utilizamos como suporte o estudo de algumas autoras que contribuíram com o conceito e explicações sobre tais categorias, como Simone de Beauvoir (1980), Marisol Recamán (2009), Celi Regina (2001), Mary del Priore (1998), Saffioti (1978), Branca Moreira Alves e Jacqueline Pitanguy (2007), Hirata (2002) e Perrot (2005).

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

A memória concedida como um fenômeno construído socialmente e vinculada nas relações de poder, constitui-se como objeto de disputa nos conflitos sociais (POLLAK, 1989, p.205). Além disso, esse processo de construção provoca um movimento de lembrar e também esquecer. Logo, não se pode considerar a memória como um objeto autônomo, que se sobrepõem aos grupos e conflitos sociais, pois ela não pode ser apresentada com autonomia em relação aos indivíduos.

Com base nessa concepção, Michael Pollak (1989) desenvolveu a categoria *enquadramento da memória*, que caracteriza a maneira seletiva através do qual a memória é constituída. Isto é, por meio de um trabalho de enquadramento se determina a memória compreendida como um fenômeno construído, no qual predominam os conflitos de interesse e as controvérsias características dos grupos sociais dentro dos seus espaços, como a família, local de trabalho, político, etc. O trabalho de enquadramento destaca o que deverá ser escolhido, o que entende ser mais relevante em relação ao que será relegado ao silêncio.

Assim, a memória do trabalho das mulheres no espaço privado, não pode ser separada de sua inserção e interação com as relações de poder no espaço em que vivem. O esquecimento dessa categoria por anos e a responsabilidade de manter no presente e salvaguardar para o futuro uma memória, são sem dúvida objeto de disputa.

Ao enquadrar à memória das mulheres as áreas ditas naturais e adequadas, identificadas com certos tipos de trabalho que reproduzem e direcionam os trabalhos em casa, constrói-se uma seleção e divisão dos espaços, denominado por um sistema que silenciou por muito tempo o espaço privado e o trabalho das mulheres, escolhendo o espaço público como mais relevante para estudos históricos.

A categoria gênero utilizada pelas teóricas feministas, primeiramente, para refletir sobre as diferenças entre os sexos, problematiza as dimensões do poder, afirmando que



gênero pode ser explicado como uma “construção sociocultural, produto das relações sociais desenvolvidas no tempo e que se pode, conseqüentemente, desconstruir” (PERROT, 2005, p.264). Assim, a criação de tal categoria nos possibilitou expandir nosso olhar para a memória do trabalho das mulheres no espaço privado, contribuindo como uma base teórica consciente, além de uma oposição política, haja vista recusar a existência de uma natureza feminina e masculina universal, como bem ressalta Pollak ao destacar a importância de memórias subterrâneas, as quais fazem parte das culturas minoritárias em oposição à memória oficial (POLLAK, 1989, p.4).

A construção da memória através da seleção que privilegiou, por muito tempo, o público em detrimento do privado, segmenta a vida social em esferas distintas e sexuadas. Como decorrência, o trabalho das mulheres no espaço privado se mantém como categoria sociológica profundamente incorporada na ideologia dominante e nas representações sociais marcadas pela visão de mundo patriarcal, inclusive na própria ciência moderna. Portanto, a divisão sexual e social do trabalho inscreve papéis e lugares na realidade social.

## CONCLUSÃO

Após as discussões teóricas e por meio da instrumentalização da memória, se fez possível alcançar uma compreensão mais apurada e completa do objeto de estudo, pois ao relacionar a memória com as demais categorias, foi possível perceber como foram construídas as relações de trabalho no espaço privado, bem como, compreender as concepções de gênero que incidem na divisão dos espaços. Assim, a teorização sobre a memória permite vislumbrar e analisar aprofundando a temática que vai ser pesquisada empiricamente a partir das presentes considerações teóricas.

Por fim, pode-se concluir como motivo do esquecimento do trabalho no espaço privado realizado, na grande maioria, por mulheres, na sociedade capitalista, as relações estabelecidas entre os sexos na determinação dos lugares destinados a homens e mulheres, onde foi relegada a estas posições marginais e de valor menor, em detrimento da posição de superioridade daqueles, em todas as esferas sociais. Ao passo que, mesmo assumindo posições ideológicas contrárias ao modo capitalista e baseadas na igualdade entre os indivíduos, acabou por reproduzir tais valores e concepções, fomentando uma identidade da mulher e do homem, que os aloca em determinadas funções e estabelecem graus de importância, afirmações que ficam claras na desvalorização do trabalho no espaço privado



e na destinação desse trabalho para as mulheres.

**Palavras-chave:** Memória. Trabalho feminino. Gênero. Espaço privado.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Branca Moreira; PITANGUY, Jacqueline. **O que é feminismo**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BEAUVOIR, Simone de. **O Segundo Sexo: fatos e mitos**. Tradução de Sérgio Milliet. 2ª. Ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

DEL PRIORE, Mary. História das mulheres: as vozes do silêncio. In: FREITAS, Marcos Cezar (Org). **Historiografia brasileira em perspectiva**. São Paulo: Contexto, 1998.

HIRATA, Helena. **Nova divisão sexual do trabalho?** Um olhar voltado para a empresa e a sociedade. São Paulo: Boitempo, 2002.

PERROT, Michelle. **As mulheres ou os silêncios da história**. Trad. Viviane Ribeiro. Bauru: EDUSC; 2005.

POLLAK, Michael. Memória, Esquecimento, Silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 2, n.3, 1989.

RECAMÁN, Marisol. Et. Al (orgs.). **A mulher brasileira nos espaços públicos e privados**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2009.

REGINA, Celi. (ORG). **Tempo e lugares de gênero**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, Ed. 34, 2001.

SAFFIOTI, H. I. B. **Emprego doméstico e capitalismo**. Petrópolis: Vozes, 1978.



**A IDEOLOGIA DA NATURALIZAÇÃO DA FOME NO CONTEXTO DA  
REPRODUÇÃO AMPLIADA DO CAPITAL: DE JOSUÉ DE CASTRO AOS ESPAÇOS  
DA FOME MODERNA**

Thaís Chaves Freires<sup>1</sup>  
Gislane Barbosa Fernandes<sup>2</sup>  
Suzane Tosta Souza<sup>3</sup>

**INTRODUÇÃO**

O presente resumo ampliado parte da necessidade de melhor entender a fome contemporânea e seus rebatimentos espaciais frente o processo expansivo e acumulativo do capital, que relega a classe trabalhadora a constantes privações na reprodução de sua existência: a fome é apenas uma delas. Parte das discussões iniciadas em projeto de Iniciação científica, através do qual busca-se a inter-relação entre o fenômeno da fome, a condição de classe e a produção desigual do espaço. A pesquisa se estabelece em dois momentos: primeiro na leitura e interpretação do livro Geografia da Fome, de Josué de Castro e, em um segundo momento, dada expansão do fenômeno da fome na atualidade, a busca de compreender os espaços da fome moderna como expressão das contradições capital *versus* trabalho.

**METODOLOGIA**

A fim de viabilizar os objetivos propostos, a referida pesquisa pauta-se, em um primeiro momento, em pesquisa bibliográfica, através da leitura e interpretação da obra seminal Geografia da Fome, do médico Josué de Castro, e seu contexto histórico,

1 Bolsista IC/CNPq – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Endereço eletrônico: thaischavesfreires@hotmail.com

2 Graduanda em Geografia na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e bolsista pela FAPESB. Endereço eletrônico: gisafernandes18@gmail.com

3 Docente do Departamento de Geografia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Endereço eletrônico: suzanelosta@gmail.com



enquanto pioneiro na temática da fome e suas expressões espaciais/regionais no país. Posteriormente, entendendo que o fenômeno da fome não é algo superado buscou-se retomar o debate sobre a fome na atualidade e suas expressões espaciais – configuradas nos espaços da fome moderna, lócus de reprodução dos trabalhadores historicamente expropriados dos meios de produção. Para tanto, buscou-se bibliografias mais recentes, tanto na Geografia como em áreas afins; além de documentos oficiais sobre o mapa da fome no mundo e no país. A fim de compreender a expressão concreta na reprodução da classe trabalhadora e a fome explícita ou velada a que parte desses estão sujeitos, será realizado trabalho de campo, com coleta de dados via formulário, na periferia urbana de Poções/BA.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A situação imposta à classe trabalhadora atual, no contexto de investida do capital sobre o trabalho, leva a ampliação e intensificação da fome no mundo. Essa realidade, portanto, longe de vir a ser entendida como um processo ideológico de naturalização da fome se explica e se expande frente às próprias necessidades produtivas do capital, e a expropriação dos trabalhadores do produto do seu trabalho. A própria expansão do exército de trabalho e dos sujeitos supérfluos, detentores única e exclusivamente de sua força de trabalho e dispostos a vendê-la sob qualquer circunstância, e dada impossibilidade do capital em explorar esses sujeitos, pode ser compreendido como central na análise da intensificação da fome na atualidade. Nesse contexto, os espaços da fome e da miséria se confundem com os espaços de reprodução da classe trabalhadora – a exemplo das periferias urbanas ou das comunidades pobres camponesas. De tal modo, as ditas políticas estatais de distribuição de renda, não são suficientes para resolver o problema da fome no mundo, na medida em que não mexe nas questões estruturais da exploração do trabalho pelo capital.

A presente pesquisa buscou-se, inicialmente, através da leitura do clássico Geografia da Fome, de Josué de Castro, publicado originalmente no ano de 1946, compreender a fome como resultado das contradições existentes na sociedade composta por classes sociais antagônicas e que, portanto, nada tinha haver com as meras dificuldades oriundas das condições naturais, como os longos períodos de estiagem no Nordeste brasileiro, por exemplo. Assim, foi lida a questão da fome como processo social, oriundo da concentração



da riqueza, e da terra, nas mãos das classes dominantes e da necessidade da reforma na estrutura fundiária e outras questões levantadas pelo eminente médico. Partindo dessa realidade concreta, concebe-se que, o fenômeno da fome, longe se superado se amplia frente à expansão do capital e sua ânsia de acumulação na atualidade. No campo, tal realidade se expressa de forma diretamente proporcional ao crescimento significativo da produção de alimentos, em que, contraditoriamente, o fenômeno da fome – explícita ou velada – também se amplia. Assim, considera-se os espaços da fome moderna como lócus de miséria indispensáveis a produção e acumulação da riqueza – via expansão do capital. Portanto, a questão é estrutural e não será resolvida enquanto prevalecer às condições desumanas e destrutíveis desse modo de produção.

Ressalta-se que poucos são os trabalhos acadêmicos voltados para o estudo do fenômeno da fome, entretanto, a destruição causada pela fome é imensa, sendo mascarada para não interferir na lógica da reprodução ampliada. Como enfatiza Boyd Orr (2007), sempre foi julgado pouco pertinente, entre os povos bem nutridos, debater sobre a fome dos menos afortunados - fome - que nunca foi conteúdo muito popular em questão de política. E, no entanto, a fome tem sido através dos tempos, a mais perigosa das forças políticas.

É bastante comum associar algumas intempéries, catástrofes naturais e até mesmo as características climáticas de algumas regiões à fome. Há quem afirme, com plena convicção, que a fome da população do sertão nordestino brasileiro está ligada à falta de chuva na região. [...] No entanto, no sertão, morre por falta de alimento apenas o mais pobre. Jamais sucumbe aquele que tem posses e, portanto, acesso ao alimento (NUNES; MARCONDES; & HELENE; p.14, 1994 ).

Há um discurso ideológico de naturalizar a pobreza, a miséria, como resultado de desastres ambientalistas, mas, os únicos que são efetivamente prejudicados são os pobres, quando perdem sua produção agrícola, ficam sem acesso ao alimento e sem condições financeiras para comprá-lo no mercado. Eis, portanto, o ponto-chave do problema. Há alimentos suficientes no planeta para satisfazer as necessidades humanas de todos os habitantes, a grande questão está na distribuição fundiária, na centralização do poder e da renda, intimamente ligado à posse e uso da terra, tendo como uma das medidas para sua superação, a reforma agrária, que devia partir da união dos trabalhadores rurais contra os latifundiários, no sentido de defender a distribuição da propriedade da terra, transformando os camponeses pobres em produtores e consumidores de mercadoria.

A intensificação do lucro leva à concentração de riqueza, onde a miséria se



espacializa na produção desigual e perversa da relação capital *versus* trabalho, inserida no discurso da globalização, em que há um progresso da técnica e da ciência, em uma nova ordem de acumulação flexível que, contraditoriamente, pretende desenvolver a economia e por fim a desigualdade.

## CONCLUSÕES

O drama da fome que age sobre grandes massas humanas é um fenômeno social presente em toda a dimensão do espaço geográfico, com variações de intensidade, destruindo e arrasando muitos de seus indivíduos. O desconhecimento da realidade vivida ameaça desestabilizar a sociedade. Há uma tentativa de mascarar as suas misérias, conseqüentes de sua organização social, e principalmente, do seu passado histórico.

A fome se expressa geograficamente a partir da condição de classe dos sujeitos que passam fome, de serem trabalhadores, ocupando e produzindo os espaços da miséria, manifestando espacialmente porque ela é produto de uma sociedade classista, portanto desigual. A fome e a miséria são condições necessárias à própria reprodução ampliada do capital e superar a fome, a desigualdade, a miséria, requer a própria transformação da realidade social, destruindo as relações de produção. À medida que o trabalhador se apropria do produto do seu trabalho, não há fome e nem miséria.

**Palavras-chave:** Desigualdade. Fome. Miséria. Sociedade classista.

## REFERÊNCIAS

ALVES, José Jakson Amancio, A contribuição de Josué de Castro no estudo e combate à fome e sua repercussão científica e política na geografia, **Revista de Geografia**. Recife: UFPE – DCG/NAPA, v.25, n.2, mai/ago. 2008.

CASTRO, Josué de. **Geografia da Fome (o dilema brasileiro: pão ou aço)**. Rio de Janeiro: Editora Antares, 1984.

HELENE, Maria Elisa Marcondes; MARCONDES, Beatriz; NUNES, Edelci. **A fome na atualidade**. São Paulo: Editora Scipione, 1994.



**DISCURSO E MEMÓRIA: ANÁLISE DA CATEGORIA ESCOLA NO MODELO  
EDUCACIONAL HEBRAICO COMO FUNDAMENTO PARA A EDUCAÇÃO  
ADVENTISTA**

Tiago da Costa Barros Macedo<sup>1</sup>  
Edvania Gomes da Silva<sup>2</sup>

**INTRODUÇÃO**

O objetivo deste trabalho é analisar, com base no conceito de memória discursiva de Michel Pêcheux (1999), fundador da Escola Francesa de Análise de Discurso, os efeitos de memória presentes no estudo da categoria escola com base no artigo “Educação hebraica: fundamentos da educação adventista”, de David Mesquita da Costa, mestre em Educação pelo Centro Universitário Adventista de São Paulo (UNASP). Este artigo faz parte do livro “Manual do Educador: princípios para integrar a fé e o ensino-aprendizagem”, o qual surgiu a partir de um projeto desenvolvido pelo Núcleo de Integração Fé e Ensino (NIFE) da referida instituição acadêmica.

O livro no qual o artigo foi coletado: i) apresenta-se como uma ferramenta pedagógica importante para reflexão, estudo e orientação para a prática dos princípios de integração fé e ensino/aprendizagem; ii) adota uma cosmovisão bíblica; iii) busca reforçar a identidade da educação adventista; e iv) expõe instruções teóricas e práticas para educadores adventistas do ensino básico e superior (QUADROS, 2015).

No artigo, observamos que Costa (2015), ao falar inicialmente dos ajustes que devem ser feitos em um determinado modelo educacional, explica a necessidade de se recorrer às origens deste modelo ao invés de trilhar por um futuro desconhecido. Ainda segundo o referido texto, para que a educação tenha um futuro consistente, é necessário que ela se volte para um passado de sucesso. Com base nisso, o autor introduz a educação cristã da seguinte forma:

1 Professor de Língua Portuguesa e Língua Inglesa do Instituto Federal do Maranhão e Mestrando em Memória: Linguagem e Sociedade pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB); Brasil. Endereço eletrônico: tiago.macedo@ifma.edu.br

2 Doutora em Linguística pela Pós-doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas. Atualmente, é Professora Titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Bahia, Brasil. Docente do Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade (CAPES / UESB) e docente do Programa de Pós-Graduação em Linguística (CAPES / UESB). Endereço eletrônico: edvaniagsilva@gmail.com



Sendo assim, atualmente, quando se fala em educação cristã, os nossos fundamentos devem estar alicerçados nos princípios dados por Deus ao povo hebreu e não nos princípios resgatados, por muitos educadores atuais, do pensamento greco-latino, uma vez que as raízes da educação cristã remontam, na verdade, a um tempo anterior aos romanos e gregos (COSTA, 2015, p. 157 e 158).

Assim, o autor busca mostrar que a educação cristã adventista é tributária da educação hebraica dos tempos bíblicos, porque no modelo hebraico podem ser encontrados os “princípios dados por Deus”, segundo a Bíblia; e porque ele precede o pensamento greco-latino, pois segundo Costa (2015), a civilização hebraica surgiu antes destes povos. Mais adiante, o autor explica o modelo educacional hebraico por meio da apresentação de várias categorias que são, ainda segundo ele, componentes básicos de uma filosofia educacional. Dentre tais categorias, destacamos, na análise aqui empreendida, a categoria escola.

Partindo deste posicionamento, buscamos mostrar os efeitos de sentido da categoria escola materializados no artigo deste autor por meio de pré-construídos e discurso transversal, o que revela a presença de uma memória do modelo educacional hebraico segundo o relato bíblico, apresentado por um enunciador adventista.

## **METODOLOGIA**

Neste trabalho, realizamos os seguintes procedimentos: i) leitura e seleção de trechos do artigo, quando são descritos os vários exemplos da categoria escola segundo o modelo educacional hebraico presente na Bíblia; ii) análise e descrição dos dados, segundo o dispositivo teórico-metodológico da Escola Francesa de Análise de Discurso (AD), mostrando os efeitos de memória materializados por meio de pré-construídos e discurso transversal; iii) discussão dos resultados e apresentação de conclusões deste trabalho.

Além disso, recorreremos também a obras bibliográficas, tais como os livros da cofundadora da Igreja Adventista do Sétimo Dia, Ellen G. White, direcionados à obra educacional, a Bíblia, o livro *Pedagogia Adventista* (2004), entre outros materiais que tratam do modelo educacional hebraico dos tempos bíblicos, com ênfase na categoria escola. Dessa forma, a pesquisa que deu origem a este trabalho é de caráter exploratório,



bibliográfico e qualitativo.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Na análise, identificamos, inicialmente, quais são os exemplos de escola que Costa (2015) nos apresenta ao tratar do modelo educacional hebraico bíblico.

Tabela 1: Exemplos de escolas do modelo educacional hebraico bíblico segundo Costa (2015)

MODELO EDUCACIONAL HEBRAICO DOS TEMPOS BÍBLICOS	
Escola	Escola do Éden; escola do lar; escola dos profetas; escola das sinagogas; escola do templo.

Ao tratar da escola do Éden, Costa (2015) recorre a White (2007), a qual afirma que “o jardim do Éden era a sala de aula; a natureza, o compêndio; o próprio Criador, o instrutor; e os pais da família humana, os alunos” (WHITE, 2007, p. 20). Assim, Costa (2015) utiliza um pré-construído segundo o qual existiu um “Jardim do Éden” e, a partir de tal pré-construído, mostra como “deveria ser a escola do homem” (COSTA, 2015, p. 161). Nesse sentido, ainda com base em White, Costa busca articular relações parafrásticas entre natureza e compêndio (material didático), mostrando: a) que o material didático seria uma espécie de metonímia da própria natureza; b) que os seres humanos são os alunos; e c) que Deus é o instrutor ou professor por excelência. Em outras palavras, o enunciador adventista procura aproximar o relato bíblico da criação do mundo dos elementos fundamentais do processo educacional da atualidade.

Em outro momento do texto, ao tratar da escola do lar, Costa (2015) esclarece que, por causa da entrada do pecado no mundo, a responsabilidade da educação passou a ser competência da família por ordem de Deus. Assim, “o povo de Israel foi instruído que, desde muito cedo, os meninos e meninas deveriam aprender, no lar, a Lei de Deus” (COSTA, 2015, p. 161). Aqui, verificamos que o enunciador adventista apresenta um pré-construído segundo o qual o pecado existe e entrou no nosso mundo; e um outro pré-construído segundo o qual Deus existe e se comunica conosco. Esses pré-construídos não foram construídos no/pelo texto de Costa, mas antes e alhures, mais precisamente, foram construídos no/pelo discurso religioso, o qual, como vimos, fundamenta o que Costa (2015) chama de educação adventista. Podemos ainda observar um discurso transversal



apresentado a partir da sequência lógica: o povo de Israel foi instruído a aprender a Lei de Deus; os meninos e meninas eram educados nos lares israelitas, logo, nesses lares, eles deveriam aprender a Lei de Deus.

Em seguida, Costa (2015) trata da escola dos profetas como uma alternativa usada para restaurar a verdade e a fé entre os israelitas. Nesse momento, o autor recorre mais uma vez a White (2007), pois essa autora declara que o objetivo das chamadas “escolas dos profetas” era atuar como uma “barreira contra a corrupção prevalecente, a fim de prover à necessidade intelectual e espiritual da juventude e promover a prosperidade da nação, dotando-a de homens habilitados para agir no temor de Deus como dirigentes e conselheiros” (WHITE, 2007, p. 46). Com base nestes posicionamentos, entendemos que o enunciador adventista recorre a uma memória da “escola dos profetas” para tratar da escola da atualidade. Além disso, Costa busca embasamento em White para enfatizar que a escola dos profetas funcionaria como uma “barreira”, o que indica uma espécie de “proteção”, para os estudantes dessas escolas contra a “corrupção” e o “pecado”, pois futuramente eles assumiriam responsabilidades espirituais (os alunos eram chamados de “filhos dos profetas”), intelectuais, civis e sociais na liderança da nação israelita.

Na segunda parte do texto de Costa (2015), ele trata da escola das sinagogas, onde o ensino era ministrado por sacerdotes e levitas. Segundo o enunciador adventista, esse lugar era reservado ao culto e à educação, logo todas as disciplinas estudadas lá, tais como matemática, astronomia, biologia, geografia, bem como as de ensino religioso (como a Torá, isto é, estudo dos cinco primeiros livros da Bíblia), não eram consideradas como matérias, mas sim áreas de conhecimento que contribuía para a compreensão da revelação divina, conforme observado por Conde (CONDE, 2003 *apud*. COSTA, 2015). Verificamos, aqui, uma relação parafrástica deste modelo escolar da escola da sinagoga com pelo menos dois dos objetivos da Educação Adventista, quais sejam: “promover o reconhecimento de Deus como fonte de toda sabedoria” (CONFEDERAÇÃO, 2004, p. 49), o que indica uma cosmovisão bíblica e teocêntrica; e “reconhecer e aplicar a Bíblia como referencial de conduta” (CONFEDERAÇÃO, 2004, p. 49), o que mostra a bíblia como fonte primária do conhecimento.

Por fim, Costa trata da educação no templo e mostra que os templos passaram a ser mais uma instituição a ministrar o ensino, devido ao número pequeno de sinagogas em Israel. Nesse momento, Costa (2015) recorre ao texto bíblico do Novo Testamento, e faz menção ao encontro que Jesus teve, no templo, aos 12 anos com os mestres da lei na época da Páscoa (BÍBLIA, Lucas 2, 46). Assim, o enunciador adventista mostra uma relação da escola do templo com a bíblia e com o próprio Cristo, o que serve para conferir certa



credibilidade a esse modelo escolar.

## CONCLUSÕES

As análises mostraram que o autor do texto “Educação hebraica: fundamentos da educação adventista” procura articular a concepção bíblica da categoria escola, em diferentes períodos históricos do povo hebreu, com os textos clássicos de Ellen White sobre educação. Assim, por meio de efeitos de memória, relações de paráfrase, pré-construídos e discursos transversos, o enunciador, que fala do lugar de educador adventista, identifica elementos que podem caracterizar escolas, desde o relato da criação do mundo no jardim do Éden no Antigo Testamento até a época em que o ensino era ministrado no templo, segundo o Novo Testamento.

Ao mesmo tempo, constatamos indícios do funcionamento de uma memória discursiva, pois há um processo de desestruturação/reestruturação entre memória (no caso, a referência aos textos bíblicos e de White) e atualidade (a expansão do sistema educacional adventista brasileiro nos dias atuais), como proposto por Pêcheux (1999), que apresenta esta relação como um jogo de forças ligado à memória.

**Palavras-chave:** Memória. Análise do Discurso. Educação Hebraica. Educação Adventista.

## REFERÊNCIAS

BÍBLIA. N. T. Lucas. In: **Bíblia Sagrada**: contendo o antigo e o novo testamento. Trad.: João Ferreira de Almeida. 2. ed. revista e atualizada no Brasil. Barueri: Sociedade Bíblica do Brasil, 1999.

CONDE, E. **Tesouro de conhecimentos bíblicos**. Rio de Janeiro, CPAD, 2003.

CONFEDERAÇÃO das uniões brasileiras da Igreja Adventista do Sétimo Dia. **Pedagogia Adventista**. Tatuí: CPB, 2004.



COSTA, David. Educação hebraica: fundamentos da educação adventista. In: SUÁREZ, A. S. (Org.). **Manual do educador**: princípios para integrar a fé e o ensino-aprendizagem. Engenheiro Coelho: Unaspres – Imprensa Universitária Adventista, 2015.

PÊCHEUX, Michel. Papel da Memória. In: ACHARD, Pierre et al. **Papel da memória**. Trad.: José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 1999.

QUADROS, Silvia. Prefácio. In: SUÁREZ, A.S. (Org.). **Manual do educador**: princípios para integrar a fé e o ensino-aprendizagem. Engenheiro Coelho: Unaspres – Imprensa Universitária Adventista, 2015.

WHITE, Ellen. **Educação**. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 2007.



## A INFLUÊNCIA DAS RELIGIÕES AFRO-BRASILEIRAS NO FALAR DOS HOMOSSEXUAIS

Valeria Pereira Silva de Novais<sup>1</sup>

Celio Silva Meira<sup>2</sup>

Bruno Pacheco de Sousa<sup>3</sup>

A fala, pensada como um construto identitário (BORTONI-RICARDO, 2004), revela os diversos lugares de subjetivação de um indivíduo em sua comunidade, através dela, é possível constatar o grau de escolarização, o *status* socioeconômico, a faixa etária, o pertencimento geográfico e o gênero do falante. Dessa forma, é com base, pois, na vertente sociolinguística, que o presente estudo se dedica a investigar como o *dialeto das senzalas e dialeto das minas*, (PÓVOAS, 1989), foram dissolvendo-se, gradativamente, em *dialeto do povo-de-santo/ os falares africanos de terreiro* (CASTRO, 2001). Taldialeto, conservado entre os falantes do candomblé, exerceu, e ainda exerce, forte influência na forma de comunicação de grupos minoritários, em especial, de homossexuais. Vale ressaltar que, em nossa cultura, a contribuição deixada pelo negro é perceptível em diversos “domínios sociais” (BORTONI-RICARDO, 2004), podendo ser, então, observada por variados aspectos, tais como: culinários, musicais, religiosos e, evidentemente, linguísticos.

A metodologia utilizada nesta pesquisa foi desenvolvida, basicamente, a partir de três etapas: levantamento bibliográfico, pesquisa de campo e entrevistas. No primeiro momento, foram realizadas leituras de diversos autores que abordam a temática das culturas africanas e afro-brasileiras (BASTIDE, 1991; QUERINO, 2006; RAMOS, 1942; SILVA, 1993; CASTRO, 2001, etc.). No segundo momento, foram feitas as observações de campo, isto é, visitas a terreiros em dias de festas públicas e conversas com pessoas adeptas do candomblé. Por fim, foram realizadas entrevistas com membros de comunidades *gays*, a fim de esclarecer os usos específicos do dialeto homossexual. As entrevistas foram gravadas e depois transcritas e analisadas, servindo, assim, de referência na produção escrita da pesquisa. Os nomes dos entrevistados foram substituídos por pseudônimos para evitar qualquer constrangimento com as futuras publicações deste material.

1 Mestre em letras: Cultura, Educação e Linguagem – PPGCEL – UESB. Endereço eletrônico: letras.valeria@gmail.com

2 Doutorando do PPGDTS da UCSal, Brasil. Membro do grupo de pesquisa Desenvolvimento, Sociedade e Natureza- DSN. Endereço eletrônico: celiomeira2014@gmail.com

3 Graduando em Letras Vernáculas pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).



Segundo Póvoas (1989), após a extinção do tráfico negreiro, um sentimento romântico, impulsionado pela vontade de apagar a “mancha negra” da história brasileira, começa a ser propagado. Ainda segundo este autor, em 1890, o então ministro da Fazenda, Rui Barbosa, mandou queimar os documentos históricos da escravidão. Assim, rastrear os dialetos africanos que entraram no Brasil torna-se empreitada difícil. Além do mais, o problema se agrava pela quantidade mínima de trabalhos científicos e também pelo preconceito que, contraditoriamente, ainda impera nas academias científicas brasileiras. Embora, com todos esses entraves, a influência dessas línguas afro-brasileiras é muito presente em determinados segmentos da nossa sociedade.

A forma como a sociedade foi construída excluiu o negro sob vários aspectos (não somente o linguístico) e, neste ponto, converge uma identificação natural com os homossexuais, também vítimas de preconceito e discriminação por causa das suas preferências e práticas sexuais diferentes da maioria.

Como os negros, os *gays* também têm uma história de resistência aos poderes controladores em relação às normas pautadas pelos padrões europeus, católicos e heteronormativos e tiveram que adotar estratégias de melhor convivência com o resto da sociedade e, até mesmo, de sobrevivência. Com a língua não poderia ser diferente e, assim, num campo, em que os dois segmentos (negros e *gays*) se unem pelos laços históricos da resistência ao preconceito, a interação linguística não parece ser um fenômeno que cause surpresa. Um dos pontos desta ligação é o religioso, pois os *gays* passam a ter uma identificação com os cultos afros, espaços onde são acolhidos sem distinção. Nestas celebrações, não importa a orientação afetiva do indivíduo, uma vez que a ambiguidade sexual é vivida plenamente através dos santos. A exaltação à natureza e o fato de participantes incorporarem divindades masculinas e femininas sem distinção fazem com que os terreiros acabem sendo um campo mais livre para os homossexuais se expressarem.

Autores, como Barros e Teixeira, afirmam que a “noção de pessoa no candomblé reconhece a importância do indivíduo de forma integral, o que reforça a teoria da religião não ter caráter discriminatório” (BARROS & TEIXEIRA, 2000, p. 111) e, por isso, ser ambiente livre para os homossexuais. Segundo Teixeira, outro fenômeno foi sendo desenhado no curso da história dessas religiões, que consistiu numa verdadeira corrida *gay* para essas casas religiosas. A midiaticização de personagens emblemáticos, como Joãozinho da Gomeia, reforçou uma imagem caricata e, por vezes, preconceituosa dos pais de santo. A imagem performática desses personagens gerou uma forte associação popular do adepto ao candomblé como um *gay* estereotipado, luxurioso e bestial. Por outro lado, ainda assim, as religiões de origem africana continuaram atraindo o público homossexual,



situação inquietante esta que motivou a presente pesquisa.

Birman (1995) afirma que, nos espaços das religiões afro-brasileiras, os homossexuais encontram um território de sociabilidade onde é possível “fazer estilo criando gêneros”, bem como o acesso a uma experiência religiosa não encontrada em outras denominações. Esse seria, então, um forte motivo para justificar a crescente corrida *gay* em direção aos templos afro-brasileiros. Assim, ao higienizar as orientações não-heterossexuais, grande parte religiões judaico-cristãs provocam uma migração significativa de sujeitos que, na busca pela sociabilidade em concílio com a prática religiosa, têm o Candomblé e a Umbanda como alternativa.

Ao fazer parte destes territórios sagrados das religiões afro-brasileiras, os homossexuais acabam absorvendo, além do legado religioso, o legado linguístico. Desta forma, utilizam a linguagem de matriz religiosa para a codificação de um dialeto próprio, restrito a comunidade *gay*, como uma forma de afirmação identitária, que não busca a compreensão da sociedade normativa. Ademais, observa-se, portanto, uma aceitação maior destes indivíduos em religiões de matriz africana já que, nestes ambientes, não enfrentam repressão ou preconceito como em outras religiões, que rechaçam os *gays* e, quando os “aceitam”, tentam mudá-los ou “salvá-los” do “pecado” que estão cometendo por serem *adés* (denominação em yorubá para designar homossexual).

De todo este processo resultou também a interação com o modo de falar dos homossexuais, gerando um fenômeno linguístico que “atingiu” não somente os ligados à religião, mas por um processo de aquisição, os *gays* que não frequentam os terreiros. Trevisan (2007, p.14) conta que a linguagem é tida, hoje, como um dos “signos de afirmação” da cultura *gay* “que impõe marcas positivas na linguagem, tanto para enfatizar esta cultura quanto para permitir que só os ‘eleitos’ a captem... quanto mais discriminados, mais cifrados”.

Mesmo confinada aos terreiros, a língua do candomblé foi influenciada e exerceu influência, extrapolando os muros dos terreiros, passando a ser usada em ambientes diversos e ressignificando-se numa ampliação de sentido facilmente notada. Em um processo em que ainda é preciso considerar o fato de que a língua do candomblé sempre foi vista com preconceito pela norma culta por se referir a uma classe social desprestigiada, os termos e expressões sagradas acabaram se incorporando ao português.

Apesar de ágrafa e quase fora do alcance dos não-iniciados na religião de santo, passa a haver uma interação linguística bastante forte, provocando o que Póvoas chama de “sacralização do vernáculo”.



Da convivência diuturna com as duas línguas, o falante do candomblé termina aplicando ao português cargas semânticas próprias ao universo nàgó. Assim, camarinha, matança, sacudimento, salão, terreiro, embora vernáculos, africanizam-se em nível semântico, no momento em que se referem ao mundo religioso e se tornam tão sagrados quanto os seus correspondentes nàgó (PÓVOAS, 1989, p.20).

Quando questionados sobre o porquê de usar elementos linguísticos de um outro idioma nas comunicações do dia a dia, ouvimos de um dos entrevistados o seguinte depoimento:

Para mim é uma forma de comunicar com outros iguais a mim sem que ninguém fique sabendo o que estamos conversando. Além de demonstrar que conheço um pouco de uma outra língua. Eu sei que muita gente acha ridículo fazer isso, fala que é coisa de veado ( *adé*) sem classe, baixo, mas não ligo, falo mesmo. Fora isso, é uma maneira de falar a língua da minha religião (Marcos, 31 anos).

Considerando o contexto de preconceito e discriminação vivido pelos homossexuais, a apropriação do dialeto yorùbá como forma de comunicação é mais uma expressão de resistência de uma parcela da população que, como os negros, têm um histórico de dificuldades de convivência social e precisam lançar mão de artifícios (desde o estabelecimento de códigos de comunicação até a luta armada) para viver melhor.

Os *gays* viram no caráter fechado da língua yorùbá, não apenas uma forma livre de acesso ao divino (comumente negada em outras vertentes religiosas), mas também, através da adaptação semântica, uma forma de comunicação em código que lhes permite falar sem serem entendidos.

É no interior dos terreiros que os homossexuais encontram a oportunidade de manter conexões com entidades espirituais, conciliáveis com orientações sexuais diversas. Reforça-se, assim, a ideia de que tanto a língua dos negros como a dos homossexuais ultrapassam as barreiras da ideia de língua apenas como canal de comunicação, abarcando conceitos mais amplos, principalmente do ponto de vista identitário.

**Palavras - chaves:** Linguagem de terreiro. Identidade. Homossexualidade. Preconceito.



## REFERÊNCIAS

BARROS, José Flávio Pessoa de; TEIXEIRA, Maria Lina Leão. O código do corpo: inscrições e marcas dos orixás-. In: MOURA, Carlos Eugênio Marcondes de. (Org.). **Candomblé: religião do corpo e da alma: tipos psicológicos nas religiões afro-brasileiras**. Rio de Janeiro: Pallas, 2000. p. 102 -138.

BIRMAN, Patrícia. **Fazer Estilo Criando Gênero: posseção e diferenças de gênero em terreiros de umbanda e candomblé no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: EdUERJ/ Relume Dumará, 1995.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

CASTRO, Yêda Pessoa. **Falares africanos na Bahia**. Um vocabulário afro-brasileiro, 2<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras: Topbooks Editora, 2001.

PÓVOAS, Ruy do Carmo. **A Linguagem do Candomblé: Níveis sociolinguísticos de integração afro-portuguesa**. Rio de Janeiro, Editora Livraria José Olímpio, 1989.

TREVISAN, João Silvério. **O Linguajar do Gueto Guei**. Revista G Magazine. Rio de Janeiro. Edição nº 113, ano 9, fevereiro de 2007.



**O IMPACTO QUE O PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS (PAR) TEM CAUSADO  
PARA A MELHORIA DO PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE  
PROFESSORES DO CAMPO**

Vanessa Ribeiro de Carvalho<sup>1</sup>  
Arlete Ramos dos Santos<sup>2</sup>

**INTRODUÇÃO**

Este artigo traz resultados de uma pesquisa de Iniciação Científica, realizada na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) e tem como tema central “Políticas Públicas educacionais do PAR em municípios da Bahia”. A pesquisa é de cunho quali/quantitativa de natureza exploratória com realização de entrevistas com diretores, professores, coordenadores de escolas do campo e secretários de educação dos municípios de Vitória da Conquista e Itabuna na Bahia e análise documental.

O texto se norteia pela seguinte questão problemática: qual a importância dos programas aplicados pelo PAR no que se refere à formação continuada de professores na melhoria da educação do campo em Vitória de Conquista e Itabuna? A partir de então, temos como objetivos específicos, identificar os programas para formação continuada de professores em escolas do campo nos municípios pesquisados, avaliar o grau de relevância de tais programas para o avanço e melhoria da educação do campo e apontar a frequência em que esses programas são aplicados nestas escolas, partindo do objetivo geral, qual seja, identificar as melhorias que o programa trouxe no âmbito de qualificação dos profissionais de educação do campo destes municípios.

De acordo com o MEC, o Plano de Ações Articuladas é uma extensão do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (PMCTE), é formulado pelos estados e municípios e tem duração de quatro anos, composto por ações e metas para melhoria da educação nestes locais. A Resolução CD/FNDE /N.º 29, de 20 de junho de 2007 estabelece os critérios, os parâmetros e os procedimentos para a operacionalização da assistência financeira suplementar a projetos educacionais, no âmbito do Compromisso Todos pela Educação, esta

1 Graduada em Pedagogia - Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, da Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC, Brasil. Endereço eletrônico: vanessa.rcarvalho@hotmail.com

2 Doutora em Educação pela FAE/UFMG com Pós-doutorado pela UNESP. Atualmente é Professora Adjunta da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC - BA). Endereço eletrônico: arlerp@hotmail.com



Resolução determina a forma pela qual se dará a colaboração da União aos entes federados signatários do PAR.

Tal Resolução estabelece que as ações do PAR têm “caráter suplementar e serão realizadas em regime de colaboração com os entes da federação” com o objetivo de “contribuir para a melhoria das condições de acesso e permanência e do desenvolvimento dos sistemas estaduais e municipais de educação básica” (Art.1º, § 2º).

Com interesse em verificar os benefícios que os programas lançados pelo governo têm influenciado na educação e, principalmente, pensando em âmbito de educação do campo, resolvemos fazer tal pesquisa, para verificar como a participação dos professores nesses programas pode ajudar na melhoria da aplicação da educação na sala de aula e como esses programas estão sendo levados para os municípios, tendo como recorte espacial Vitória da Conquista e Itabuna.

No primeiro momento será exposto o conceito de Educação do campo e sua contextualização, em seguida informaremos sobre o Plano de Ações Articuladas, mostrando os programas de formação continuada dos professores do campo que estão contidas no mesmo. Logo após, faremos a exposição dos dados coletados na pesquisa de acordo com as entrevistas realizadas e, por fim diante das análises dos dados junto aos programas encontraremos a resposta para a problemática apresentada.

Quando falamos em Educação do campo, pensamos em escolas no meio do nada, em uma zona rural, em péssimas condições físicas, salas multisseriadas ou ainda escolas dentro de acampamentos do MST, em processo de militância.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa é de cunho quali/quantitativa de natureza exploratória com realização de entrevistas em 17 escolas, dentre estas, 9 de Itabuna e 8 de Vitória da Conquista, realizadas com diretores, professores, coordenadores de escolas do campo e secretários de educação dos municípios em questão e análise documental. Tendo como contribuição autores brasileiros que discutem a temática da formação continuada de professores no Brasil e os programas implantados pelo Estado.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**



Os resultados dessa pesquisa são baseados em 17 entrevistas, dentre elas 9 feitas em Itabuna com professores e coordenadores e 8 em Vitória da Conquista também com professores, diretores e coordenadores de escolas do campo, percebemos ao longo das entrevistas que no município de Itabuna a formação continuada tem pouca atuação de projetos vinculados ao PAR, em sua grande maioria o município fornece tal formação, 7 entrevistas relatam a aplicação da formação do PACTO e do ProInfantil e duas nem conhecem tais projetos, percebemos também a precariedade com relação a formação continuada, a educação não é exclusivamente voltada para o campo, ou seja, seguem o currículo da zona urbana, não prevalecendo o cotidiano do aluno como base de vivências na escola.

Em Vitória da Conquista as entrevistas relatam que todas as escolas do campo deste município, tem participação do programa PACTO, algumas têm também o PNAIC e o Projovem, percebemos que no geral o município fornece uma formação definida como AC, que é realizada pelo próprio município com parceria da Universidade Estadual do Sul da Bahia (UESB), uma das entrevistas relata também o Programa ASA que é voltado para o semiárido, que na verdade é o único programa relatado que é totalmente voltado para o campo, mesmo assim, comparando os dois municípios, percebemos que o município de Vitória da Conquista está mais voltado para o campo, com relação as suas ações nas escolas, apesar do currículo usado ser o mesmo da zona urbana.

Observamos também que em alguns casos os professores vão em maior quantidade para participar dos programas de formação, por causa da remuneração recebida e na maioria das entrevistas os programas que são implantados são elogiados, mas ainda assim existem professores que nunca participaram de uma formação continuada de tais programas.

De acordo com Molina e Antunes-Rocha (2014) pensou-se em educação do campo no período em que se começou a pensar em educação pública para todos, em meio a uma sociedade marcada pelas mudanças, chegada da indústria no país, êxodo rural e crescimento do capitalismo. Nos anos de 1940 a 1970 com a “Revolução Verde” as escolas do campo são deixadas de lado, precarizadas, tanto em aspectos físicos, quanto educacionais, apenas no final dos anos 70 é que se observa o grande índice de analfabetismo no Brasil, e a precariedade das escolas rurais, como medida de emergência foram criados vários cursos para professores leigos, no intuito de melhorar a situação educacional.

Com a criação da Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação



de 1996, os municípios foram obrigados a dar assistência às escolas rurais e urbanas e a seleção de professores, ficou mais rigorosa, exigindo curso específico, concurso para aprovação de professores e plano de carreira para estes. “A escola rural volta à pauta acadêmica e das políticas públicas no início dos anos 80 do século XX, com a emergência dos movimentos sociais e sindicais camponeses que, em seus processos de luta por terra, demandam entre outros direitos o acesso à escolarização.” (Molina e Antunes-Rocha, 2014).

Ou seja, o PAR é um instrumento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), para a melhoria da educação, visando cumprir as metas e as diretrizes, é coordenado pelas secretarias municipais e/ou estaduais de educação e elaborado pelos gestores, professores e comunidade. Segundo o PMCTE, o PAR é “o conjunto articulado de ações, apoiado técnica ou financeiramente pelo Ministério da Educação (MEC), que visa o cumprimento das metas do Compromisso e a observância das suas diretrizes” (art. 9º).

O PAR é regulamentado pela Resolução CD/FNDE /N.º 29, de 20 de junho de 2007, e pelas resoluções: Resolução/CD/FNDE N.º 47 de 20 de setembro de 2007 que altera a Resolução nº 029 e Resolução/CD/FNDE/N.º 46 de 31 de outubro de 2008, que alteram alguns itens da Resolução nº 29. Visa atender as necessidades educacionais do município, por isso, existe a necessidade de avaliar a situação do município para elaboração do PAR.

A gestão educacional não se desenvolve como esperado, pois espera-se uma participação constante da comunidade nas questões escolares e a maioria nem conhece o Projeto Político Pedagógico das escolas e não participam da prestação de contas dos recursos descentralizados, a formação continuada de professores de acordo com Silva e Cruz (2015, p.9): “Desde a implementação do PAR, o quadro educacional, mais precisamente a qualificação de profissionais da educação, não tem sofrido grandes mudanças”. Espera-se uma melhoria na qualificação desses profissionais já que se investe em tal dimensão, as práticas pedagógicas e a avaliação são evidenciadas pela precariedade escolar nesse âmbito, sobrecarga de trabalho, ausência de gestão democrática, e a avaliação sempre em caráter qualitativo, excludente. Com relação à infraestrutura e os recursos didáticos, são as áreas que mais recebem repasses financeiros, porém apresentam vários problemas nas licitações e fiscalizações.

## CONCLUSÕES



Em seus estudos Gatti (2008) revela que as ações públicas para formação continuada obtêm maiores resultados onde a carência educacional é maior, em lugares desenvolvidos socioeconomicamente falando, os resultados das ações não são tão satisfatórios. Deixa claro também que talvez o melhor seja investir na melhoria dos cursos de graduação e deixar para os cursos de formação continuada apenas especializações e aperfeiçoamentos.

Percebemos assim, que os programas implementados pelo PAR são importantes, porém não são disponibilizados para os docentes, que reclamam da falta de preparação e atualização do sistema de educação. Mesmo os municípios disponibilizando formação continuada própria, esta é defasada e também precisa de atualização. Fazendo-se necessários também programas voltados exclusivamente para a educação do campo com o intuito de promover a relação do aluno com o meio em que vive, sem falar no currículo voltado para o campo.

Nessa perspectiva concordamos com Gatti (2008) quando diz que o melhor seria investir nos cursos de graduação, assim o professor viria para sala de aula mais preparado para desempenhar o papel que lhe cabe, de mediador.

**Palavras-chave:** Plano de ações articuladas. Formação continuada. Educação do campo.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério de Educação. **PAR- Apresentação**. 2016. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/par>>. Acesso em: 08 abr. 2017.

BRASIL. Ministério de Educação. **Formação continuada para professores**. 2016. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/formacao>>. Acesso em: 10 abr.2017.

GATTI, Bernardete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**. v.13, n.37, p.57-186, jan./abr.2008.

SILVA, Maria do Socorro Araújo; CRUZ, Rosana Evangelista da. O Plano de Ações Articuladas: Desafios para a Gestão Educacional. **Revista Fundamentos**. Piauí. v. 2, n. 2, p. 1-19. 2015.



BRASIL. Ministério de Educação. Secretaria de Educação. **Conselho Escolar e a educação do campo**. Brasília, 2006. cad. 9. 92p.

MOLINA, Mônica C.; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Educação do Campo: História, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores – reflexões sobre o Pronex e o Procampo. **Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul**. v.22, n.2, p.220-253, jul./dez. 2014.

\_\_\_\_\_. **Resolução CD/FNDE n.29, 20/6/2007** (retificada em 29/6/2007): estabelece os critérios, os parâmetros e os procedimentos para a operacionalização da assistência financeira suplementar a projetos educacionais, no âmbito do Compromisso Todos pela Educação, no exercício de 2007. Brasília, 2007b. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br>. Acesso em: 23 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação (MEC). **Resolução nº 2**, de 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília, DF: MEC, 2008.



## CONSUMO DE DROGAS: PERCEPÇÃO DE FAMILIARES DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO

Vanessa Thamyris Carvalho dos Santos<sup>1</sup>  
Patrícia Anjos Lima de Carvalho<sup>2</sup>  
Edite Lago da Silva Sena<sup>3</sup>

### INTRODUÇÃO

O consumo de drogas constitui-se como um problema de saúde pública e tem sido mais comum na adolescência, pois essa etapa da vida é marcada por mudanças físicas, comportamentais, podem ocorrer momentos de crise existencial, e há influência dos grupos sociais para o consumo (BERNARDY; OLIVEIRA, 2010).

Nesse contexto, um dos locais que tem sido considerado de vulnerabilidade ao consumo de drogas por adolescentes tem sido a escola, pois propicia o encontro de grupos de pessoas que consomem. Por outro lado, o ambiente escolar aparece como um cenário privilegiado para o desenvolvimento de ações educativas no sentido de fornecer informações sobre a temática (COSTA et al., 2012).

Nessa perspectiva, a família de adolescentes tem se mostrado tanto como fator de vulnerabilidade como de proteção, no que refere ao consumo de drogas (GIACOMOZZI et al., 2012). Percebemos então, a ambiguidade existente no fato da família e escola constituir-se ao mesmo tempo cuidado e descuido no contexto do consumo de drogas por adolescente.

O filósofo Merleau-Ponty, que oferece sustentação a esse estudo afirma que a percepção humana sempre se revela em perfis, segundo a perspectiva figura-fundo, em que o desvelar da figura vela o fundo e o desvelar do fundo pode mostrar inúmeras figuras ao observador, ou seja, em uma única percepção podemos perceber vários perfis em relação a uma temática (MERLEAU-PONTY, 2011).

1       Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Enfermagem e Saúde da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié, Brasil. Endereço eletrônico: nessathamyris@hotmail.com

2       Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Enfermagem e Saúde da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié, Brasil. Endereço eletrônico: patricia.anjos3@gmail.com

3       Doutora em Enfermagem UFSC. Docente do Programa de Pós-graduação em Enfermagem e Saúde da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié, Brasil. Endereço eletrônico: editelago@gmail.com



Nesse contexto, refletindo sobre a ambiguidade existente acerca do consumo de drogas, optamos por realizar um estudo que tem como objetivo: compreender como o cuidado relacionado ao consumo de drogas é percebido por familiares de estudantes do ensino médio. A pesquisa se justifica pela necessidade de estudos de abordagem fenomenológica, que venham **contribuir não somente para validar ou refutar os achados sobre a temática, mas desconstruir teses existentes, permitindo aos leitores uma reflexão sobre o assunto.**

## METODOLOGIA

Trata-se de um estudo fenomenológico, com base no pensamento do filósofo Maurice Merleau-Ponty, realizado com 14 familiares de estudantes do ensino médio, no primeiro semestre de 2015, em suas residências, em uma cidade do interior da Bahia. Para contatar os participantes do estudo, inicialmente fomos a uma escola onde existiam alunos que cursavam o ensino médio, conversamos com a diretora, explicamos a proposta da pesquisa, e logo após, realizamos uma atividade educativa com os estudantes e disponibilizamos Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para que entregassem aos seus familiares.

Os critérios de inclusão para a participação no estudo foram: ser familiar de estudante (matriculado do 1º ao 3º ano na escola estadual onde desenvolvemos o estudo, sendo que estes deveriam ter idade entre 14 e 18 anos); ter idade acima de 18 anos; ser familiar de estudante que frequenta as aulas no período matutino; e os familiares dos discentes que participaram da TC.

As descrições vivencias foram produzidas por meio de entrevista fenomenológica, que é uma modalidade de entrevista aberta que permite ao pesquisador realizar intervenções e acompanhar os significados que vão surgindo dos discursos dos participantes (CALDAS; MACÊDO, 2011).

Foi utilizada como técnica de análise a *Analítica da Ambiguidade*, que segue as seguintes etapas: transcrever as falas dos entrevistados, realizar leituras exaustivas das transcrições, deixar que os fenômenos se mostrem em si mesmos. Isso somente foi possível na medida em que as leituras foram nos conduzindo a uma experiência perceptiva, por meio da qual nos reconhecemos como generalidade intercorporal (SENA et al., 2010).

A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual



do Sudoeste da Bahia e foi aprovada sob o número de parecer: 989.705 e seguiu todos os requisitos presentes na Resolução 466/2012 (BRASIL, 2013).

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os familiares dos adolescentes reconhecem a escola com um espaço de vulnerabilidade ao consumo de drogas, pois neste local os estudantes estão mais propensos a construir vínculos de amizade que podem levar ao consumo, conforme podemos perceber no relato de uma mãe: [...] *A criança vai à escola, se envolve, se relaciona com outros tipos de pessoas que, na verdade, não têm os mesmos valores que tem as crianças que a gente cuida. Então, a gente cria de um jeito, vai para a escola, já se envolve com outras pessoas, já se relaciona com outros coleguinhas, panelinhas [...]* (Perséfone-mãe).

Estas descrições desvelam uma visão moralista dos participantes e que os valores familiares não parecem tão sólidos, pois, ao se aproximarem do grupo, os adolescentes tendem a ceder à persuasão de consumir drogas. No entanto, ao refletirmos mais sobre essa questão podemos compreender que a aproximação dos adolescentes com os grupos de amigos pode estar relacionado a uma necessidade de interação social.

De acordo com o filósofo Merleau-Ponty, o homem vive em uma constante busca de prazer, da sua sexualidade, que não está relacionada somente ao sexo, mas ao outro e ao mundo. O ser humano vive em busca de experiências intersubjetivas, da abertura ao outro (MERLEAU-PONTY, 2011).

Por outro lado, compreendemos que a questão do consumo de drogas também está relacionada à falta de um ensino que seja capaz de motivar os adolescentes a construção de projetos de vida, se houvesse um ensino conectado com uma prática pedagógica libertadora, capaz de motivá-los e despertá-los para o interesse pelos estudos e para a construção de projetos de vida, eles não estariam tão propensos a consumir drogas.

Zigmunt Bauman, em seu livro *Vida Líquida*, aborda a cerca do ensino da escola no Brasil, fazendo uma crítica de que este é voltado apenas a formar pessoas para o mercado de trabalho e não cumpre a sua função principal, que é modificar a realidade social e despertar o senso crítico dos seres humanos (BAUMAN, 2009). Paulo Freire afirma que a educação deve ser capaz de formar pessoas com o senso crítico, transformadores da realidade em que vivem e para que isso aconteça, é preciso que o professor investigue o universo temático dos seus alunos, para que os temas necessários sejam abordados em



sala de aula.

Os participantes da pesquisa também evidenciaram a necessidade de os professores abordarem a temática droga nas escolas, conforme a fala: *A escola tem que promover campanhas, ter um diálogo dentro da sala, debates que os alunos fiquem conscientes e cientes de tudo o que a droga provoca [...]* (Atenas-tia).

Atenas percebe o papel que a escola possui de abordar a temática droga, e aponta algumas metodologias como campanhas, diálogos, debates que podem ser utilizadas. Nesse contexto, percebemos que muitas vezes, mesmo a escola se propondo a abordar acerca da temática, ela não utiliza metodologias ativas que fazem os alunos refletirem sobre o assunto, ou tratam a questão das drogas de forma proibicionista, trazendo espanto e terror aos estudantes, de que devem se afastar do “mundo das drogas”.

Um estudo realizado com adolescentes, em uma escola, no Rio de Janeiro, demonstrou que eles afirmam não gostar das atividades realizadas na escola que abordam a temática droga, pois possui caráter apenas informativo, não abrindo espaço para um diálogo e contextualização do tema (ADADE; MONTEIRO, 2013). Diante das reflexões expostas, podemos refletir o papel da escola no contexto do consumo de drogas por adolescentes de oferecer um ensino contextualizado, que aborde essa e muitas outras temáticas despertando o interesse dos estudantes para a elaboração de projetos de vida e felicidade, que não incluam o consumo de drogas.

## CONCLUSÃO

O estudo atingiu o objetivo de compreender como o cuidado relacionado ao consumo de drogas é percebido por familiares de estudantes do ensino médio, demonstrando que os familiares possuem uma visão objetivista em relação à temática, pois incorporaram teses que aprenderam no contexto sociocultural de que “as amigas são capazes de induzir ao consumo de drogas”; e “a escola influencia o consumo de drogas”. Trata-se de uma ideia de que sempre há um culpado para o consumo das substâncias psicoativas.

O estudo permite a reflexão da necessidade de capacitação de professores para que possam abordar a temática drogas no contexto da escola, utilizando metodologias ativas, com contextualização da realidade sociocultural dos estudantes. Dessa forma, reiteramos o papel da escola como um espaço privilegiado para a construção do conhecimento.



**Palavras-chave:** Drogas ilícitas. Adolescentes. Educação.

## REFERÊNCIAS

ADADE, M.; MONTEIRO, S. Educação sobre drogas: uma proposta orientada pela redução de danos. **Educ. Pesqui.**, v. 40, n.1, p. 215-30, jan./mar. 2013.

BAUMAM, Z. **Vida Líquida**. 2a ed. Rio de Janeiro: Zahar; 2009

BERNARDY, C.C.F.; OLIVEIRA, M.L.F. O papel das relações familiares na iniciação ao uso de drogas de abuso por jovens institucionalizados. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**. São Paulo, v.44, n.1, p.11-17, mar. 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Aprova normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília: Diário Oficial da União, 2013.

CALDAS, M.T.; MACÊDO, S. Uma análise crítica sobre técnicas de pesquisa fenomenológica utilizadas em psicologia clínica. **Revista do Nufen**, v. 1, n.1, p. 3-16, 2011.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003

GIACOMOZZI, A.I. et al. Levantamento sobre Uso de Álcool e Outras Drogas e Vulnerabilidades Relacionadas de Estudantes de Escolas Públicas Participantes do Programa Saúde do Escolar/Saúde e Prevenção nas Escolas no município de Florianópolis. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v.21, n.3, p.612-622, jul./set. 2012.

SENA, E.L.S. et al. Analítica da Ambiguidade: estratégia metódica para a pesquisa fenomenológica em saúde. **Rev GaúchaEnferm**, v.31, n. 4, p. 769-775, 2010.



**AS PESQUISAS SOBRE SABERES DOCENTES NO ENSINO DE CIÊNCIAS E  
BIOLOGIA NO BRASIL: UM PANORAMA REGIONAL E INSTITUCIONAL DAS  
DISSERTAÇÕES E TESES ENTRE OS ANOS DE 2005 E 2012**

Venâncio Bonfim-Silva<sup>1</sup>  
Edinaldo Medeiros Carmo<sup>2</sup>

## INTRODUÇÃO

Este texto apresenta um recorte de uma pesquisa de mestrado que buscou mapear o Estado da Arte dos saberes docentes no ensino de Ciências e Biologia entre os anos 2005 e 2012 (BONFIM-SILVA, 2017). Temos como objetivo tecer algumas considerações sobre a distribuição regional e institucional das produções acadêmicas dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) que têm pesquisado esse tema.

Ao fazermos uma breve retrospectiva do desenvolvimento dos estudos dos saberes docentes no Brasil, percebemos que é a partir da década de 1990 que as discussões sobre a temática começam a ser difundidas entre as Instituições de Ensino Superior (IES), programas de pós-graduação e grupos de pesquisas na área de Educação e Ensino (NUNES, 2001). Nesse sentido, tais pesquisas começaram a ganhar protagonismo no campo educacional, ampliando o debate sobre a formação e a profissionalização docente no país. Teoricamente, elas se basearam nas questões relativas à base de conhecimento (*Knowledge base*) discutida por Shulman (1896; 1987), e, nas reflexões de Tardif (2014) e Gauthier e colaboradores (2013) sobre os diferentes tipos de saberes docentes.

Atualmente, a articulação entre os temas, “saberes docentes” e “ensino de Ciências e Biologia”, tem trazido significativas contribuições para a formação de professores bem como para os estudos acerca da prática pedagógica dos mesmos. Essas pesquisas estão inseridas dentro de um contexto mais amplo de produção de dissertações e teses que envolvem as áreas de Ensino de Ciências e Biologia. De acordo com Teixeira e Megid Neto (2012), desde a década de 1970 os programas de mestrado e doutorado nessas áreas têm

1 Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Graduação em Ciências Biológicas (Uesb). Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IF Baiano). Endereço eletrônico: venasbonfim@gmail.com

2 Professor Adjunto do Departamento de Ciências Naturais da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Endereço eletrônico: medeirosed@uesb.edu.br



se expandido em todo o país dando suporte à formação de pesquisadores e educadores.

Além disso, o Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020 (BRASIL, 2010), demonstra um expressivo crescimento dos cursos de mestrado e doutorado da grande área de Ciências Humanas, a qual inclui tanto os cursos voltados para a área de Educação assim como para o campo de ensino em Ciências e Biologia. Tais Programas de pós-graduação têm se difundido por todo por todas as regiões brasileiras nas últimas décadas. Tendo em vista a importância dos “saberes docentes” nas pesquisas sobre ensino de Ciências e Biologia e a ampliação dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* nessas áreas, acreditamos que é fundamental refletirmos sobre a distribuição regional e institucional de fomento das produções acadêmicas que envolvem essa temática. Para tanto, buscamos, através deste trabalho, problematizar algumas questões a esse respeito.

O estudo foi de natureza qualitativa, e o corpus de análise foi composto por 30 produções acadêmicas, sendo 27 dissertações (D) e 03 teses (T), tratando-se, portanto, de uma pesquisa documental. O levantamento dos documentos foi realizado mediante a consulta ao banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES –, ao banco de teses e dissertações do Domínio Público.

A análise das informações foi realizada por meio da Análise de Conteúdo Temática, a qual consiste numa técnica interpretativa, denotativa e inferencial (AMADO; COSTA; CRUSOÉ, 2013). Adicionalmente, utilizamos uma ficha de catalogação adaptada do modelo proposto por Teixeira (2008), a qual era composta indicadores que nos permitiram construir as categorias de análise. Tais indicadores envolviam: (i) ano de defesa; (ii) autores e orientadores; (iii) instituição de origem do trabalho; (iv) distribuição geográfica da produção acadêmica; (v) titulação.

## PANORAMA REGIONAL E INSTITUCIONAL DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE SABERES DOCENTES E ENSINO DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA

Iniciamos a exposição dos resultados com a discussão de alguns detalhes referentes à natureza das Instituições de Ensino Superior (IES) que fomentaram as pesquisas sobre saberes docentes e ensino de Ciências e Biologia apresentadas na forma de dissertações e teses no Brasil, no período de 2005 a 2012. Notamos que 17 universidades foram responsáveis pela produção das 30 dissertações e teses analisadas por nossa pesquisa. Desse quadro, destacamos duas IES, a Universidade Estadual Paulista e a Universidade



Federal de São Carlos, as quais correspondem a um percentual de 33% do total de dissertações e teses analisadas por nossa pesquisa – 10 documentos.

Se considerarmos a distribuição das produções acadêmicas por região de origem da IES, identificamos uma maior concentração nas regiões Sudeste, Nordeste e Sul, respectivamente. Dos 30 documentos que analisamos, 15 foram defendidos na região Sudeste, 8 no Nordeste e 6 no Sul. No Norte, observamos apenas 1 produção e no Centro-Oeste, nenhuma. Assim, percebemos que a região Sudeste desponta como polo aglutinador das produções acadêmicas. Se analisarmos o *corpus* documental de nossa pesquisa, o qual é composto por 27 dissertações e 3 teses, observamos que todas as teses foram defendidas na região Sudeste, e as demais regiões (com exceção do Centro-Oeste) contribuíram somente com dissertações para nossa pesquisa.

O fato do maior número de produções acadêmicas serem produzidas na região Sudeste reflete a distribuição regional dos programas de pós-graduação no país. De acordo com o Plano Nacional de Pós-Graduação (BRASIL, 2010) essa região é responsável por mais da metade dos programas em todo o território nacional. Nossos dados também corroboram os achados de Teixeira e Megid Neto (2012), os quais evidenciam a distribuição irregular das pesquisas em ensino de Ciências e Biologia sob o ponto de vista geográfico.

Podemos verificar que, das vinte e sete Unidades Federativas no Brasil (vinte e seis estados e o distrito federal), apenas em onze encontramos produções acadêmicas relacionadas ao nosso objeto. Na região Sudeste, que despontou com o maior número de documentos, o estado de São Paulo foi o que contribuiu com 12 produções, sendo 10 dissertações e 2 teses. Das três teses catalogadas por nossa pesquisa, duas foram defendidas em São Paulo e uma em Minas Gerais. Na região Sul, o estado mais produtivo foi o Paraná, com 4 dissertações. No Nordeste, as produções foram distribuídas em cinco estados, sendo Pernambuco o mais fecundo dessa região, com 3 dissertações. No Norte, apenas o Pará contribuiu com 1 produção acadêmica.

No que se refere à área de concentração dos Programas de Pós-graduação, encontramos 6 áreas de pesquisas, distribuídas em 8 níveis (6 de mestrado e 2 de doutorado). Considerando as 27 dissertações que fizeram parte de nossa pesquisa e os programas de mestrado a elas vinculados, verificamos que o mestrado em Educação é o mais difundido no país e está presente em 10 estados, com exceção apenas de Pernambuco. Desse modo, notamos que esses programas de mestrado em Educação se distribuem por todas as regiões em que encontramos produções acadêmicas (Norte, Nordeste, Sudeste e Sul). Já os 2 programas de doutorados identificados estão localizados na região Sudeste, sendo eles em Educação e em Educação para a Ciência. O primeiro é encontrado em São



Paulo e Minas Gerais, já o segundo encontra-se apenas no estado de São Paulo.

Ainda com relação ao estado de São Paulo, percebemos que ele, novamente, destaca-se como centro aglutinador dos Programas de Pós-graduação. Nele encontramos 3 programas de mestrado e 2 de doutorado. Vale ressaltar que, dos 3 programas de mestrado encontrados nesse estado, um é comum a outros estados (mestrado em Educação) e 2 estão presentes apenas em São Paulo. São eles os mestrados em “Educação para a Ciência” e em “Ensino e História de Ciências da Terra”.

Em se tratando do mestrado em Educação, uma vez que a distribuição regional dessa pós-graduação foi bastante ampla, já era esperado um maior número de universidades que oferecem esse tipo de programa, as quais somam 12 instituições. Destas, 10 são universidades federais e 2 estaduais. Já acerca dos 3 cursos de doutorado encontrados em nossa pesquisa, verificamos que 2 deles são da área de Educação e ofertados por universidades federais, e o terceiro é um doutorado em Educação para a Ciência, ligado a uma instituição pública estadual.

Em nosso estudo podemos verificar a quantidade e o percentual das produções acadêmicas vinculadas aos programas de mestrado e doutorado. Do doutorado, programa de Educação foi o que apresentou maior percentual de publicação, com 2 teses. Nos cursos de mestrado, as áreas de Educação e Educação para a Ciência foram as que obtiveram o maior número de produções. Destes, a área de Educação foi responsável por 53,3% do total de documentos catalogados por nossa pesquisa, o que corresponde a 16 publicações. Já em Educação para a Ciência, tivemos a contribuição de 5 dissertações, que representou 16,7% das produções acadêmicas pesquisadas. Destacamos, também, que todas as produções relacionadas à área Ensino de Ciências, isto é, 10% do total de publicações analisadas, foram provenientes de uma única instituição, a Universidade Federal Rural de Pernambuco.

No conjunto das 30 produções acadêmicas analisadas (27 dissertações e 3 teses) no período de 2005 a 2012, identificamos uma variedade de metodologias sendo empregadas nessas pesquisas. Dos resultados obtidos das características técnicas dessas produções, podemos identificar as universidades estaduais e federais como o celeiro de investigação dos saberes docentes no Brasil. Associadas a estas instituições públicas de ensino superior, os Programas de Pós-graduação na área de Educação despontaram como polo fomentador desses estudos. No que se refere à localização, observa-se a região Sudeste com o maior número de produções.



**Palavras-chave:** Saberes docentes. Ensino de Ciências e Biologia. Formação de professores.

## REFERÊNCIAS

AMADO, J.; COSTA, A. P; CRUSOÉ, N. A técnica de Análise de Conteúdo. In: AMADO, J. (Coord). **Manual de Investigação Qualitativa em Educação**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2013, p. 301-351.

BRASIL. **Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020**. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. – Brasília, DF: CAPES, 2010.

BONFIM-SILVA, V. **Estado da arte sobre saberes docentes no ensino de Ciências e Biologia entre os anos de 2005 e 2012**. 132f. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-graduação em Educação – PPGed, 2017.

GAUTHIER; C.; MARTINEAU S. Triângulo didático-pedagógico: o triângulo que pode ser visto como um quadrado. **Educação nas Ciências**, Ano 1, n. 1, p. 45-77, 2001.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação e Sociedade**, Campinas, Ano 22, n. 74, p. 27-42, 2001.

SHULMAN, L. Knowledge and teaching: foundation of a new Reform. **Heavard Educational Review**, Cambridge, v. 57, n. 1, p. 1-23, 1987.

SHULMAN, L. Those who understand: the knowledge growths in teaching. **Educational Reseacher**, p.4-14, 1986.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TEIXEIRA, P. M. M. **Pesquisa em Ensino de Biologia no Brasil (1972 – 2004)**: um estudo baseado em dissertações e teses. 413 f. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2008.

TEIXEIRA, P. M. M.; MEGID NETO, J. O estado da arte da pesquisa em ensino de Biologia no Brasil: um panorama baseado na análise de dissertações e teses. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 11, n. 2, p. 273-297, 2012.