

Jacks de Mello Andrade Junior
Neidi Liziane Copetti da Silva
(Organizadores)

TEMAS
TRANSVERSAIS
EDUCAÇÃO,
SAÚDE E
SOCIEDADE: UM
DIÁLOGO
NECESSÁRIO

EDITORIA INOVAR

**TEMAS TRANSVERSAIS,
EDUCAÇÃO, SAÚDE E
SOCIEDADE:**

**UM DIÁLOGO
NECESSÁRIO**

**Jacks de Mello Andrade Junior
Neidi Liziane Copetti da Silva**

**TEMAS TRANSVERSAIS,
EDUCAÇÃO, SAÚDE E
SOCIEDADE:**

**UM DIÁLOGO
NECESSÁRIO**

Copyright © dos autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos dos autores.

Jacks de Mello Andrade Junior; Neidi Liziane Copetti da Silva (Organizadores).

Temas Transversais, Educação, Saúde e Sociedade: Um diálogo necessário. Campo Grande: Editora Inovar, 2019. 342p.

ISBN 978-65-80476-02-2

1. Educação. 2. Saúde.
3. Sociedade. 4. Autores. I. Título.

CDD – 370

Conselho Científico da Editora Inovar:

Care Cristiane Hammes (UEMS/Brasil); Franchys Marizethe Nascimento Santana (UFMS/Brasil); Gesilane de Oliveira Maciel José (IFMS/Brasil); Jucimara Silva Rojas (UFMS/Brasil); Katyuscia Oshiro (RHEMA Educação/Brasil); Maria Cristina Neves de Azevedo (UFOP/Brasil); Ordália Alves de Almeida (UFMS/Brasil); Otília Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas (UnB/Brasil).

Editora Inovar
www.editorainovar.com.br
79002-401 Campo Grande-MS

SUMÁRIO

**1. A INFLUÊNCIA DA VIDEOSFERA NO CONTEXTO ESCOLAR
E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO DAS ARTES VISUAIS**
..... 13

Glenda Maíra Silva Melo

**2. ANÁLISE DA EMENTA DA DISCIPLINA – NOÇÕES BÁSICAS
DE TURISMO MINISTRADA NO ENSINO FUNDAMENTAL NO
MUNICÍPIO DE BONITO – MS** 29

Fábio de Jesus Gomes

Sandra Cristina de Souza

Pedro Bambil Souza

Pedro Ramão Rojas Coronel

**3. BIOGRAFIA DA VÓ JOANINHA: SAÚDE E ORALIDADE NA
FRONTEIRA** 51

Ingrid Joyce Patrocinio

Sandra Cristina de Souza

Pedro Bambil Souza

Pedro Ramão Rojas Coronel

**4. CRIMES DE GÊNERO COMETIDOS PELA MULHER: BREVE
ANÁLISE CRÍTICA DE CONTRADIÇÕES NA RELAÇÃO ENTRE
O ESTADO PUERPERAL E A IMPUTABILIDADE NO CRIME DE
INFANTICÍDIO** 81

João Carlos da Cunha Moura

Giovanna de Melo Sousa

Lana Gabriela Mendes

**5. ELEMENTOS PARA A COMPREENSÃO DA RELAÇÃO
TEORIA E PRÁTICA NA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10639/03
NA ESCOLA PÚBLICA AMAPAENSE** 124

Elenilde Freitas Vasconcelos

Maria do Socorro Guedes

Eugénia da Luz Silva Foster

Jacks de Mello Andrade Junior

**6.FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AS DIFICULDADES DO
PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO
DO ALUNO RESIDENTE NA BOLÍVIA 162**

Norma Beppler Penido Ribeiro da Silva
Sandra Cristina de Souza
Pedro Bambil Souza
Pedro Ramão Rojas Coronel

**7.GRUPO DE TRABALHO COMO POSSIBILIDADE DE
FORMAÇÃO INICIAL NA PERSPECTIVA DE UMA FORMAÇÃO
EM SERVIÇO 206**

Edivagner Souza dos Santos
Erika Karla Barros da Costa

**8.INFOGRAFIA: POSSIBILIDADES NO ENSINO DE BIOLOGIA
E EDUCAÇÃO AMBIENTAL 235**

José Flávio Rodrigues Siqueira
Marcos Vinicius Campelo Junior

**9.O NEGRO NA COMUNICAÇÃO: ESTEREÓTIPOS RACISTAS
..... 271**

Jacks de Mello Andrade Junior
Eugénia da Luz Silva Foster

**10.POLÍTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR DOS ALUNOS COM
TRANSTORNOS ESPECÍFICOS DE APRENDIZAGEM: A
INVISIBILIDADE DO VISÍVEL..... 302**

Maria do Carmo Pinto Fajreldin Paim
Mariuza Aparecida Camillo Guimarães

SOBRE OS AUTORES E ORGANIZADORES..... 339

Apresentação

Receber o convite para organizar esta obra me deixou muito honrado. Em uma época onde as transformações sociais ocorrem na velocidade da tecnologia, discutir Educação é essencial.

Neste livro, tivemos a oportunidade de reunir pesquisas e estudos com diferentes perspectivas, que trazem à tona assuntos importantes para serem debatidos e elevados, em uma perspectiva convergente, na expectativa de colaborar para a difusão de ideias e experiências que possam contribuir para a educação em todo o país.

Enquanto educadores, acompanhamos o avanço e a disseminação da tecnologia proporcionando uma verdadeira mudança de comportamento na sociedade. Diversos autores se dedicam a pesquisar essas transformações, chegando a afirmar que vivemos em uma cultura que foi transformada pela tecnologia e que não existiria mais sem ela, o que Douglas Kellner denominou “tecnocultura”.

Presenciamos mudanças na forma de falar, escrever e interagir, o que provoca, naturalmente, mudanças na forma de aprender. A velocidade e a disponibilidade de

informação altera a velocidade da busca por conteúdo, afetando diretamente a capacidade de concentração das pessoas.

Pesquisas apontam para uma redução do tempo médio de concentração do indivíduo contemporâneo, que percebemos refletida na constante busca dos alunos por uma nova mensagem ou notificação de algum dos seus inúmeros aplicativos instalados em seus smartphones. Estudos buscam novas metodologias e possibilidades de usar a tecnologia e as técnicas de Comunicação a favor da aprendizagem. Como pesquisador dessa área, acredito que precisamos sim, e com urgência, nos dedicar a essa área. A tecnologia provoca transformações velozes no comportamento das pessoas e na forma com que se relacionam com o meio. A Educação precisa acompanhar essas mudanças para cumprir a sua função de proporcionar emancipação. Devemos nos esforçar para estar na vanguarda da inovação, porque a sociedade precisa de mediadores conscientes para caminhar na construção de conhecimento que promova evolução.

Mas a inovação não pode ser excludente, assim como a Educação não pode o ser. Cada indivíduo precisa ser

visto, compreendido e acolhido no processo de construção coletiva de conhecimento. Cada saber, cada vivência e cada realidade deve ser respeitada e valorizada enquanto subjetividade humana. A tecnologia e a inovação devem favorecer a inclusão. É nosso papel garantir que o seja, sobretudo na Educação.

Aproveitem a leitura e a oportunidade de conhecer vivências e experiências diversas!

Prof. Jacks Andrade
jacksandrade@gmail.com

Capítulo 1

A INFLUÊNCIA DA VIDEOSFERA NO CONTEXTO ESCOLAR E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO DAS ARTES VISUAIS

MELO, Glenda Maíra Silva¹

Este estudo aponta para a existência de um novo contexto educacional nos espaços escolares que vem desestabilizando o processo lógico, sequencial e estruturado de sistematização dos conhecimentos oferecidos pela escola e discute a necessidade de adequação do ensino de artes visuais a essa nova realidade para que se possa realizar uma proposta de ensino de qualidade.

Segundo Hummes *et al* (2012), vivemos hoje num período em que basta olhar atentamente ao nosso redor para percebermos a grande quantidade de informações visuais a que estamos diariamente expostos e a grande variedade de ferramentas para a produção e edição de

¹ Formada em Estilismo em Moda (UEL), licenciada em Educação Artística (Unifran), especialista em Arte e Criatividade (Unifran), Especialista em Ensino de Artes Visuais (Ufmg) e mestra em Ciências - Têxtil e Moda (Usp). Docente do curso de Design-Moda da Universidade do Estado de Minas Gerais - Unidade Acadêmica de Passos/MGI e Docente de Ensino de Artes do Curso de Pedagogia do Instituto Federal do sul de Minas - Campus Muzambinho.

imagens que encontramos ao nosso dispor. Ainda segundo os autores, talvez ainda não tenhamos uma dimensão clara do que estamos vivenciando em termos de percepção visual nesta primeira década do século XXI, nem do impacto que estes novos meios de percepção representam em nossas vidas e nas vidas daqueles que ainda estão por vir:

Hoje, vivemos num período de "democratização visual", se [sic] considerarmos a facilidade de acesso e a disponibilidade de recursos em relação ao consumo, à produção e à criação de imagens. No entanto, isso não quer dizer que estejamos plenamente preparados para lidar com todas as suas possibilidades (HUMMES et al, 2012, p.55).

No entanto, os efeitos do conhecimento potencializado pelas formas de narração contemporânea que se utilizam da linguagem virtual (o vídeo, a publicidade, a televisão, o cinema, a fotografia, etc.) já se tornam visíveis no ambiente escolar.

Segundo a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (2008), as crianças e jovens da atualidade vêm desenvolvendo novos hábitos de perceptivos por estarem

convivendo cada vez mais com imagens que tendem a perder a bidimensionalidade em proveito da tridimensionalidade.

Segundo Narodowzky (apud FÁVERO SOBRINHO, 2010), nossas salas de aula estão, hoje, povoadas por crianças e adolescentes que concretizaram sua infância em frente à internet, aos computadores, aos canais da TV a cabo e aos videogames. Esses mesmos jovens têm transitado, cada vez mais, por espaços-temporais materiais e imateriais, trazendo para o universo escolar o hibridismo cultural característico das relações firmadas na atualidade:

Os jovens, dentro e fora da escola, vivem simultaneamente em uma dimensão espaço temporal materializada pela territorialidade, pelas reações sociais mais comunitárias e, em outra dimensão, desmaterializada pelos processos "mediáticos da videosfera" constituída pelo rádio, cinema, internet; eles circulam tanto pelas ruas de seu bairro, que é o espaço-tempo típico da modernidade, como pelos bairros audiovisuais e virtuais que são os não lugares, o espaço tempo pós-moderno (AUGÉ apud FÁVERO SOBRINHO, 2010).

O que faz com que violência, indisciplina, resistência aos estudos, cenas de namoro, apreensão com a moda e preocupação com os celulares sejam apontados como traços marcantes do novo comportamento estudantil, que vem causando um profundo sentimento de desassossego e estranhamento para os educadores da atualidade.

Despreparados para a nova realidade educacional, nós - professores - tendemos a nos sentir frustrados perante a ineficácia dos métodos tradicionais de ensino, que em nada não contribuem para despertar o interesse de nossos alunos. No campo do ensino de Artes, essa realidade, segundo a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (2008), vem sendo agravada cada vez mais pelo professor que adota o uso constante da folha de papel que não se adéqua à realidade de nossos alunos, acostumados a interagir com a tridimensionalidade presentes nos diversos aparelhos digitais que possui.

Investir em tarefas escolares realizadas mecanicamente (sem que os alunos percebam o sentido ou o gosto por fazê-las) é outro o caminho que, cedo ou mais tarde, fará com que aluno não deseje mais aprender arte,

tornando-se rebelde ou desmotivado, segundo Iavelberg (2003).

A aprendizagem do educando, segundo a autora, deve ser alicerçada no interesse e na curiosidade ao invés de ser alavancada por pressão externa; o que implica em oferecer ao aluno uma proposta de conteúdo coerente com sua visão de mundo e o incentivo suficiente para que ele possa estabelecer pontes entre a aprendizagem, a própria cultura e a vida pessoal. Ao exercer o papel de mediador entre estes três elementos, o professor conseguirá, segundo a autora, fazer nascer em seu aluno o gosto e o interesse pela arte, pois tal mediação possibilita ao aluno atribuir significado à arte, resolver problemas de fazer artístico e propor questões a partir de poéticas pessoais:

Um professor que entra em sintonia com as formas de vinculação de cada estudante com o saber está mais apto a instigar o aluno a atribuir significado à arte, resolver problemas no fazer artístico e propor questões com suas poéticas pessoais, desenvolvendo critérios de gosto e valor em relação às atividades artísticas - e de seus pares - e aos objetos de arte (IAVELBERG, 2003, p.10).

Para Lavee (2003), uma forma de solidificar as interações firmadas entre a arte e os educandos é transportar conteúdos do cotidiano dos estudantes para o contexto de produção artística escolar: essa prática permite uma valorização do universo cultural do indivíduo e do grupo em que ele está inserido. Ela, também, permite a preservação cultural e a construção de uma relação não preconceituosa entre o aluno e a diversidade cultural que o circunda.

Para a autora, a aprendizagem do aluno deve ser alicerçada no interesse e na curiosidade ao invés de ser alavancada por pressão externa; o que implica no oferecimento de uma proposta ensino coerente com a visão de mundo de nossos alunos.

O professor que faz da mediação sua ferramenta de trabalho possibilita ao aluno atribuir significado à arte, resolver problemas de fazer artístico e propor questões a partir de poéticas pessoais:

Um professor que entra em sintonia com as formas de vinculação de cada estudante com o saber está mais apto a instigar o aluno a atribuir significado à arte, resolver problemas no fazer

artístico e propor questões com suas poéticas pessoais, desenvolvendo critérios de gosto e valor em relação às atividades artísticas - e de seus pares - e aos objetos de arte (IAVELBERG, 2003, p.10).

Ainda segundo lavelberg (2003), investir em tarefas escolares realizadas mecanicamente (sem que os alunos percebam o sentido ou o gosto por fazê-las) é o caminho que fará com que aluno não deseje mais aprender arte, tornando-se rebelde ou desmotivado.

Segundo Arouca (2012), ainda são muitos os educadores que se restringem a práticas artesanais pouco reflexivas ou ao estudo bibliográfico de artistas e obras consagradas. Extrapolar os limites dos espaços oficiais da arte é, segundo autor, outra opção que permite a ampliação e democratização do campo do campo estético: se considerarmos que vivemos submersos em uma infinidade de imagens, poderemos compreender o quão importante é capacitar nossos alunos para que possam entender os códigos da cultura visual e suas implicações: "De nada adianta voltar os olhos para a cidade, para o cotidiano multifacetado, se os olhos não enxergam, se o poder de

percepção não estabelece conexões, se os ouvido não ouvem, se a mente não seleciona" (AROUCA, 2012, p.9). Ainda segundo o autor, cabe ao professor de arte estabelecer estratégias que permitam aos alunos atribuir valores estéticos a toda e qualquer variedade de imagens que permeiam nossa paisagem cotidiana, "seja ela a publicidade, o grafitti, a arquitetura, a moda ou qualquer outra forma de expressão visual" (AROUCA, 2012, p.12), pois só assim é possível, ao arte-educador, instigar seus alunos a construir um olhar estético que se estenda para além dos muros escolares e da cultura erudita.

Pimentel (2006) também considera como importante que se contextualize e diversifique as atividades propostas nas aulas de arte para motivar a curiosidade e a investigação: o ensino contemporâneo de arte, segundo a autora, não deve estar comprometido apenas com o conhecimento da produção humana do passado. Ele deve considerar também o contexto sociocultural e individual de professores e alunos para que a obra seja compreendida segundo o contexto em que ela está inserida e em relação a uma relação subjetiva construída de forma individual e coletiva. Uma arte-educação pós-moderna também requer,

para a autora, que continuidade e ruptura sejam asseguradas em meio ao processo de ensino-aprendizagem para que se possa garantir uma prática artística e pedagógica consistente.

Ao romper com os modos tradicionais de produção artística é possível ao educador, segundo a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (2008), desenvolver as seguintes habilidades e competências:

- Interpretar, e relacionar e diferenciar suportes convencionais, não convencionais e imateriais utilizados nas produções artísticas;
- Manejar diferentes suportes na criação de ideias na linguagem da arte;
- Compreender o suporte como matéria de construção poética na materialidade da obra de arte;
- Distinguir suportes materiais e imateriais nas produções artísticas.

Ainda segundo a Secretaria, o estudo das linguagens artísticas a partir de meios de produção não convencionais favorece a construção de um pensamento estético contemporâneo, pois permite a interação entre a poética pessoal, a imaginação, o repertório individual, a diversidade

cultural, o material expressivo, o suporte artístico e a intenção criadora. Por este motivo, a Secretaria propôs aos seus professores durante os anos de 2008 e 2009 a inserção do processo de ruptura na produção de obras visuais como forma de investigar a intenção criadora, a poética pessoal, a imaginação criadora, o repertório individual e cultural, a escolha e o diálogo com a matéria.

A carência de recursos, no entanto, não deve se transformar em obstáculo para a proposta de ruptura seja realizada na escola.

No entanto, segundo Souza, muitos professores se esquecem de adotar materiais simples e de baixo custo que podem ser facilmente encontrados no entorno escolar:

É o caso do papelão, do papel de embrulho, do jornal, areia, pedaços de madeira, sementes, folhas, pedras, areia, retalhos e fiapos de lã, entre tantos outros. Todos, aproveitados, converter-se-ão em material destinado a proporcionar aos alunos experiências variadas e ricas (SOUZA, 1970, p 112).

O emprego de variedade técnica e de materiais diversos, segundo o autor pode proporcionar o incentivo e o

enriquecimento das experiências dos alunos quanto ao aspecto criador do desenvolvimento intelectual.

CONCLUSÃO

Segundo Augé (1995), nunca antes, na história da humanidade, as vivências individuais foram tão dependentes das relações com os espaços, o consumo e as imagens. Segundo o autor, na era da superabundância de acontecimentos, espaços e imagens e da individualização de referências, que caracteriza um novo estágio da contemporaneidade (a sobremodernidade); já não é possível uma análise de indivíduos que ignore os espaços em que estes estão inseridos.

Basta olhar atentamente ao nosso redor, segundo Hummes et al (2012), para percebermos a grande quantidade de informações visuais a qual estamos expostos (televisão, outdoor, cinema, vídeos, internet, revistas, jornais, etc.) e a grande variedade de ferramentas para a produção e edição de imagens que encontramos ao nosso dispor: "câmeras digitais de

vários formatos, até inclusas nos aparelhos celulares; filmadoras que permitem produzir vídeos e imagens variadas, auxiliados ou não por programas de edição disponíveis na internet" (HUMMES et al, 2012, p. 55).

Segundo os autores, talvez ainda não tenhamos uma dimensão clara do que estamos vivenciando em termos de percepção visual nesta primeira década do século XXI, nem do impacto que estes novos meios de percepção representam em nossas vidas e nas vidas daqueles que ainda estão por vir.

Os efeitos destas novas formas de interação, no entanto, já se tornam visíveis no ambiente escolar: para Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (2008), não há como negar que as crianças e jovens da atualidade vêm desenvolvendo novos hábitos de perceptivos por estarem convivendo cada vez mais com imagens que tendem a perder a bidimensionalidade em proveito da tridimensionalidade. Segundo a Secretaria, esta realidade agrava-se ainda mais com o uso constante da folha de papel sulfite, que não se adéqua à realidade dos alunos, acostumados a interagir com

imagens tridimensionais em videogames, celulares, telas de computador, cinema e televisão.

A carência de recursos, no entanto, não deve se transformar em obstáculo para a aprendizagem artística na escola: segundo a Secretaria, o estudo das linguagens artísticas a partir de meios de produção não convencionais favorece a construção de um pensamento estético contemporâneo, pois permite a interação entre a poética pessoal, a imaginação, o repertório individual, a diversidade cultural, o material expressivo, o suporte artístico e a intenção criadora.

O ensino contemporâneo de arte também não deve estar comprometido apenas com o conhecimento da produção humana do passado, segundo Pimentel (2006). Para a autora, o ensino de arte contemporâneo deve considerar igualmente as formas de manifestações artísticas atuais e o contexto sociocultural e individual de professores e educandos:

A compreensão é atingida por meio da significação, na qual a obra é vista em relação ao contexto em que está situada e em relação à construção da subjetividade individual e coletiva. Isso é possível porque uma obra de arte é

vista como dizendo respeito a outra coisa além da própria arte (PIMENTEL, 2006, p.32).

REFERÊNCIAS

AROUCA, Carlos Augusto Cabral. **Arte na Escola:** como estimular um olhar curioso e investigativo nos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental. São Paulo: Anzol, 2002.

AUGÉ, Marc. **Non-Places:** Introduction to an Anthropology of supermodernity. Londo: Verson, 1995.

BUORO, Anamélia Bueno. **O Olhar em Construção:** uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1996.

FÁVERO SOBRINHO, Antônio. **O aluno não é mais aquele! E agora, professor?** - A transfiguração histórica dos sujeitos da educação. Anais do I Seminário Nacional: currículo em movimento – perspectivas atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010.

HUMMES, Júlia Maria; KEHRWALD, Maria Isabel Petry; LOPONTE, Luciana Gruppelli; MÖDINGER, Carlos Roberto; RHODEN, Sandra; VALLE, Flávia Pilla do. **Artes visuais, dança, música e teatro:** práticas pedagógicas e colaborações docentes. Porto Alegre: Edelbra, 2012.

IAVELBERG, Rosa. **Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores.** Porto alegre: Artmed, 2003.

NARODOWSKI, Mariano. **Infância e poder.** A conformação da pedagogia moderna. Bragança Paulista: Universidade de São Francisco, 2001.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa. **O ensino de arte e sua pesquisa:** possibilidades e desafios. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Caderno do professor:** arte, ensino fundamental – 7a série, vol. 01. São Paulo: SEE, 2008.

SOUZA, Alcídio M. **Artes Plásticas na Escola.** 2 ed. Rio de Janeiro: Bloch, 1970.

Capítulo 2

ANÁLISE DA EMENTA DA DISCIPLINA – NOÇÕES BÁSICAS DE TURISMO MINISTRADA NO ENSINO FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DE BONITO – MS

FÁBIO DE JESUS GOMES
UEMS/JD

SANDRA CRISTINA DE SOUZA
UEMS/JD

PEDRO BAMBIL SOUZA
PROFHIST UEMS/AMAMBAI

PEDRO CORONEL
SEMED/NAVIRAÍ

A pesquisa trata-se de uma breve discussão entre a ligação do Turismo com a educação, com o tema análise da inserção da disciplina de turismo nas escolas municipais, no município de Bonito – MS, e tem como intuito principal, desvendar a história, o motivo e as consequências de tal inclusão na grade curricular dos alunos de ensino fundamental de forma a abordar teorias que evidenciam como está inserida no plano da educação, no país e no município. É evidente que se trata de um

município no qual a principal atividade econômica é o turismo. As análises foram feitas nas escolas Municipais nas series de 6º ao 9º ano. Também foi analisado o currículo dos docentes de forma a se questionar se os mesmos estão preparados para ministrar tal disciplina.

Como qualquer disciplina, a de turismo, no município de Bonito - MS, também possui um referencial teórico o qual é ofertado através da secretaria de educação e precisa ser seguido pelo docente, sob intuito de construir uma sequência lógica para as práticas pedagógicas aplicadas aos alunos de 6º ao 9º ano do ensino fundamental. Diante deste aspecto a forma como é realizada a disciplina foram analisadas mediante o referencial curricular da disciplina NBT, que foi disponibilizado através da professora Diele Perin, analise essa que teve enfoque da em entender qual é o verdadeiro foco da disciplina, se é apenas na formação da mão de obra para o capital turístico local, ou tratar do turismo como tema transversal nas escolas.

Diante disso, segue abaixo as habilidades descritas no referencial para o 6º ano:

- Explicar a relevância de uma cultura de turismo e de lazer para a preservação da natureza e do patrimônio cultural dos lugares e Regiões turísticas.
- Analisar e distinguir parâmetros de turismo sustentável e insustentável, explicando os impactos em nível sociocultural, socioambiental e socioeconômico.
- Compreender a organização do espaço geográfico entendendo as relações entre as dinâmicas da sociedade e da Natureza;
- Analisar as relações estabelecidas entre os homens e o meio natural;
- Interpretar as relações políticas, econômicas, de trabalho e culturais entre as sociedades;
- Reconhecer o espaço geográfico como resultado do trabalho humano;
- Compreender, pela comparação, a especialidade dos fenômenos sociais / naturais no presente e no passado;
- Compreender o conceito de sócio diversidade das paisagens, identificando-o em sua espacialidade municipal e regional;
- Desenvolver aprimoramento do (a) educando (a) como ser humano, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- Identificar e analisar a ação modeladora da cultura sobre a natureza do planeta;

- Reconhecer a dinâmica cultural moldada em diferentes paisagens no Brasil e no mundo.
- Identificar, analisar e avaliar o impacto das transformações culturais nas sociedades tradicionais provocadas pela mudança nos hábitos de consumo.
- Reconhecer padrões de produção e de consumo que têm tido como modelo um estilo poluidor e consumista.
- Identificar e avaliar o comportamento das empresas diante da necessidade de se utilizar processos ambientalmente mais sustentáveis, tais como, o uso do solo, do subsolo, das águas.
- Explicar como o ecoturismo pode ajudar a preservar e ampliar as áreas de proteção ambiental.
- Identificar e avaliar a qualidade de vida resultante dos avanços tecnológicos, tendo como referência o uso sustentável dos recursos do planeta.
- Identificar o uso sustentável dos recursos naturais e culturais por empresas que atuam no terceiro setor, modificando o comportamento empresarial diante da necessidade de processos ambientalmente mais sustentáveis.
- Identificar as políticas públicas do Brasil que regulam o uso e o consumo de recursos hídricos

analisando a atuação dos órgãos governamentais responsáveis por elas.

- Avaliar as políticas públicas que regulam o comportamento das empresas em território nacional diante da necessidade de processos ambientalmente mais sustentáveis;

De acordo com as habilidades descritas acima, no 6º ano a disciplina está diretamente ligada a geografia, fazendo com que o aluno identifique o espaço geográfico como sendo parte do mesmo, trazendo aos alunos noções de preservação da natureza e como se insere como ser atuante e modificador do espaço. Podemos destacar também a importância das empresas nas habilidades, seja na avaliação da importância da necessidade das empresas se utilizarem de processos ambientalmente mais sustentáveis, como na modificação do conhecimento das mesmas.

Após dissertar sobre as habilidades descritas no 6º ano, poderemos a seguir não só descrever como os alunos saem preparados, porém analisarmos a sequência que terá em seus estudos como aluno do 7º ano. Diante disso segue habilidades descritas no Referencial curricular:

- Desenvolver aprimoramento do (a) educando (a) como ser humano, incluindo a formação ética.
- Reconhecer na paisagem urbana e rural, a cultura, o trabalho e o lazer como identidade de um lugar e direitos à cidadania.
- Explicar os tipos de relações sociais existentes no território relacionando-os com os lugares, suas estratégias de segregação e exclusão das populações marginalizadas.
- Identificar, conhecer e avaliar os laços de identidade da cidade com o cidadão, as manifestações populares e o trabalho, assim como a falta de trabalho e a repressão às manifestações, em textos e fotos.
- Explicar a relação existente entre o consumo da natureza e a sustentabilidade ambiental.
- Identificar e explicar os desafios a serem superados no caminho construtivo de cidades sustentáveis.
- Analisar os fenômenos culturais, ambientais e econômicos que conferem identidade às manifestações de regionalização e fragmentação no espaço mundial.
- Avaliar a qualidade de vida resultante dos avanços tecnológicos, tendo como referência o uso sustentável dos recursos do planeta.
- Identificar o uso sustentável dos recursos naturais e culturais por empresas que atuam no terceiro

setor, modificando o comportamento empresarial diante da necessidade de processos ambientalmente mais sustentáveis.

- Explicar a relação existente entre o consumo da natureza e a sustentabilidade ambiental.

- Explicar como o ecoturismo pode ajudar a preservar e ampliar as áreas de proteção ambiental.

- Analisar e distinguir parâmetros de turismo sustentável e insustentável, explicando os impactos em nível sociocultural, socioambiental e socioeconômico.

- Reconhecer a importância do Turismo de Saúde como qualidade de vida.

- Diferenciar as características técnicas dos produtos alimentícios de origem agroecológica daqueles de uma lavoura convencional.

Diferente do 6º ano, como já previsto, o 7º ano é uma sequência de ideias onde capacita aquele aluno que vem desde sua base escolar sendo preparado para compreender a importância do turismo para a região, porém desta vez, não com foco na Geografia mais para uma visão cultural. Ao analisarmos tais habilidades identifiquei que alguns itens se repetiram como em relação as empresas “terceiro setor” e no item onde cita a

explicação como o ecoturismo pode ajudar a preservar e ampliar as áreas de proteção ambiental. Segundo a secretaria de educação a mesma me esclareceu que tais itens são bases, que cada vez mais tem que ser discutido e principalmente aprofundado.

Até o momento da análise pode-se perceber que a disciplina noções básicas de turismo teve como objetivo principal o turismo sustentável a sustentabilidade, conservação do recursos e impactos ambientais entre outras práticas ligadas a preservação do meio. Seguimos com a análise da disciplina aplica no 8ºano.

- Reconhecer o valor do turismo como identidade cultural e econômica;
- Reconhecer a Noção da organização do Turismo;
- Identificar as características do Turismo no Município de Bonito;
- Compreender a organização do espaço geográfico entendendo as relações entre as dinâmicas da sociedade e da Natureza;
- Analisar as relações estabelecidas entre os homens e o meio natural;
- Interpretar as relações políticas, econômicas, de trabalho e culturais entre as sociedades;

- Reconhecer o espaço geográfico como resultado do trabalho humano;
- Compreender, pela comparação, a especialidade dos fenômenos sociais / naturais no presente e no passado;
- Fazer uso da linguagem cartográfica para extrair, comunicar e analisar informações turísticas nos diversos campos do conhecimento;
- Conhecer noções básicas e correspondentes competências sobre a importância das atividades turísticas e seus impactos no processo de desenvolvimento territorial;
- Conhecer diferentes tipos de turismo ativo;
- Conhecer a tipologia e as características dos principais prestadores de serviços turísticos;
- Conhecer a tipologia e as características das principais infraestruturas para a prática turística;
- Desenvolver aprimoramento do(a) educando(a) como ser humano, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- Compreender a organização dos enfoques turísticos.
- Instigar o desenvolvimento das competências para continuar aprendendo de forma autônoma e crítica, em níveis mais complexos de estudos.

- Analisar os conceitos que definem os termos TURÍSTICOS.

No 8º ano fica ainda mais nítido a interdisciplinaridade geografia e turismo, o aluno tem a possibilidade de entender um mapa, noções básicas de localização e orientação, escala, ainda para ler um mapa, a linguagem dos mapas: cores, alfabeto cartográfico e legenda. A cartografia é uma das bases da geografia física e muitas vezes acaba não sendo tão explorada na própria geografia, é muito importante ter essa interlocução com a disciplina de turismo isso possibilita uma oportunidade para o aluno absorver mais conhecimento.

Chegamos então a última e não menos importante, a análise do referencial curricular do 9º ano, neste que é último ano do ensino fundamental um ano de transição para os alunos muitos desses alunos já estão entrando no mercado de trabalho e assumindo responsabilidades a escola tem como dever instruir o aluno para essa nova realidade sem imposições. Partindo do princípio que em Bonito a atividade turística se tornou

o carro chefe da economia fazendo com que a prefeitura sentisse a necessidade de implantar a disciplina de NBT.

- Distinguir os tipos de meios de hospedagens e suas características;
- Identificar a estrutura dos meios de hospedagem e o funcionamento administrativo financeiro dos mesmos;
- Analisar aspectos históricos da gastronomia Brasileira / Bonitense;
- Compreender os aspectos relacionados a Alimentação & Bebida;
- Analisar os hábitos alimentares das etnias que compõem a população do Brasil / município de Bonito;
- Reconhecer as características das restaurações;
- Reconhecer as características de Eventos públicos, empresariais e sociais;
- Compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as aos diferentes grupos, conflitos e movimentos sociais;
- Entender as transformações técnicas e tecnológicas e seu impacto nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social;
- Proporcionar a formulação dos seus próprios juízos de valor e a tomada de decisões por si mesmo e assim ter

liberdade de pensamento, discernimento, sentimento e imaginação; levar o aluno a aprender a aprender e a aprender a viver;

- Relacionar o conhecimento com dados da experiência cotidiana e dar significado ao aprendido;

- Lidar com o sentimento que a aprendizagem desperta;

- Possibilitar uma aprendizagem de valorização da riqueza cultural da cidade de Bonito através da saída a campo como uma importante ferramenta pedagógica no processo de construção do conhecimento;

- Ressaltar a história da formação do município, sua diversidade e desenvolver uma concepção de valorização de seu patrimônio e de sua cultura;

- Analisar as relações estabelecidas entre os homens e o meio natural;

- Interpretar as relações políticas, econômicas, de trabalho e culturais entre as sociedades;

- Reconhecer o espaço geográfico como resultado do trabalho humano;

- Compreender, pela comparação, a especialidade dos fenômenos sociais / naturais no presente e no passado;

- Fazer uso da linguagem cartográfica para extrair, comunicar e analisar informações turísticas nos diversos campos do conhecimento;

- Conhecer noções básicas e correspondentes competências

sobre a importância das atividades turísticas e seus impactos no processo de desenvolvimento territorial;

- Desenvolver na(o) educando(a) as competências para desempenhar funções em organizações turísticas, nomeadamente nas áreas de planejamento de produtos turísticos, dinamização de atividades de animação, práticas de agências de viagens, planejamento e desenvolvimento de empreendimentos turísticos, organização de eventos e concepção e implementação de projetos turísticos.

Até o 8º ano o referencial tem como foco a conscientização ambiental do aluno com relação aos impactos da atividade turística na região, diante disso pude verificar que o referencial engloba diversos elementos de uma ideia bem coerente que se importa com interdisciplinaridade sem deixar de lado, a sociabilização dos conhecimentos que os alunos já possuem, da mesma maneira que a formação de novos, resultante da relação com a interação do homem com meio ambiente, a prática e a teoria. Ao chegar ao 9º ano

posso destacar como foco, na importância do turismo local, seja como no espaço geográfico ou até mesmo nas possíveis funções em organizações turísticas. A pesquisa nos mostra que a disciplina do turismo é essencial para o município de Bonito, já que a cidade é considerada a capital do Ecoturismo e neste ano de 2018 ganhou o prêmio pela 16ª vez de melhor destino do ecoturismo no Brasil. Segundo o Ministério do Turismo (2010),

O Ecoturismo possui entre seus princípios a conservação ambiental aliada ao envolvimento das comunidades locais, devendo ser desenvolvido sob os princípios da sustentabilidade, com base em referenciais teóricos e práticos, e no suporte legal. O desenvolvimento sustentável é um conceito que visa harmonizar o crescimento econômico com a promoção da igualdade social e preservação do patrimônio natural, garantindo que as necessidades das atuais gerações sejam satisfeitas sem, contudo, comprometer o atendimento às necessidades das gerações futuras.

Partindo desse pressuposto nada mais sensato do que ensinar e preparar a população sobre o real significado do ecoturismo. Porém, ao longo da pesquisa, a

seguinte dúvida surgiu. Qual seria o verdadeiro sentido da inserção dessa disciplina na grade curricular do município, seria apenas para fomentar o capital turístico local com mão de obra qualificada para o mercado de trabalho ou se havia uma conscientização ambiental do poder público e com a disciplina de NBT trazer aos alunos a conscientização com o meio ambiente e assim tornar não só o próprio discente, mas também a comunidade local para a ideia de preservação da natureza?

Depois de analisar o referencial curricular da disciplina fica evidente que, não foi pela questão da mão de obra, tão pouco pela questão ambiental, cheguei a essa conclusão pelo simples fato do referencial ser repetitivo apresentando os mesmos conteúdos ano após ano, não é oferecido nenhum curso se quer para os alunos. Então percebo que a disciplina foi inserida apenas para cidade de Bonito – MS, preencher um dos pré-requisitos para ser uma cidade Eco turística seguindo essa linha de raciocínio fica evidente que a disciplina não passa de uma lacuna a ser preenchida por isso não existem investimentos em capacitação de professores e não se respeita o edital do referido concurso.

Independentemente dos alunos conseguirem entender e assimilar o conteúdo do referencial teórico, o turismo é muito além disso, sendo um elemento histórico, geográfico e sócio – cultural, diante desse fato a maior crítica fica a respeito dos professores não terem orientação, ou seja, apenas uma possui formação adequada para lecionar tal disciplina ,e desta forma o desenvolvimento acaba sendo uma extensão das matérias básicas de história e geografia. Mostrando que a carência de conhecimento em relação ao turismo faz com que a tais professores acabem se apropriando de fontes com pouca confiabilidade, como exemplo de tal, seguir textos da internet. No quesito preparação e incentivo aos professores observou-se que os professores não recebem o devido valor nem ao menos qualificação profissional adequada. Acredito que o poder público deve tomar medidas para que os docentes tenham capacitação técnica adequada como cursos, treinamentos e incentivos tanto pedagógico quanto monetário.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, N. d. (20 de Fevereiro de 2018). Autossustentável: Sustentabilidade ao alcance de todos. Acesso em 02 de Outubro de 2018, disponível em Autossustentavel: <http://autossustentavel.com/2018/02/como-a-educacao-ambiental-aplicada-brasil.html>

ANDRADE, João Vicente de. Turismo: fundamentos e dimensões. 2.ed. São Paulo: Ática, 1995.

ANDRADE, Maria Carolina Pires de; PICCININI, Cláudia Lino, Educação Ambiental na Base Nacional Comum Curricular: retrocessos e contradições e o apagamento do debate socioambiental. Juiz de Fora – MG, 2017.

ANSARAH, Marília Gomes dos Reis. Formação e capacitação do profissional em turismo e hotelaria: reflexões e cadastro das instituições educacionais do Brasil. São Paulo: Aleph, 2002.

BENI, Mário Carlos. Globalização do Turismo: megatendências do setor e a realidade brasileira. São Paulo: Aleph, 2003

BOITEUX, Bayard Do Coutto. Idéias e opiniões interdisciplinares do turismo. 2ed. São Paulo: Zoomgraf-K, 2001.

BONITO. Prefeitura municipal: EDITAL N° 01/01/2015: Concurso público de provas e títulos para provimento de

cargos do quadro permanente de pessoal do município de bonito. Bonito, 2015.

Acesso em 04 de Outubro de 2018 disponível em

<https://www.acheconcursos.com.br/edital-concurso/edital-concurso-prefeitura-de-bonito-ms-2015>

BONITO. Prefeitura Municipal: PROJETO DE LEI Nº 016, DE 09 DE JUNHO DE 2006. Acesso em 04 de Outubro de 2018 disponível em

http://www.camarabonito.ms.gov.br/base/www/camarabonito.ms.gov.br/media/attachments/153/153/4ce519459cf16a7d0f5587c40329fee31bf9a8da3d6e1_projeto-de-lei-ordinaria-n-16-ano-2006.pdf

BONITO. Prefeitura Municipal: Lei nº 1093, de 11 de julho de 2006. Acesso em 04 de Outubro de 2018 disponível em

http://www.camarabonito.ms.gov.br/base/www/camarabonito.ms.gov.br/media/attachments/327/327/4ce67276b26636d79484c51700197590117951ac95f7c_lei-ordinaria-n-1093.pdf

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos:

apresentação dos temas transversais / Secretaria de

Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998. 436 p.

Acesso em 04 de Outubro de 2018 disponível em

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ttransversais.pdf>

BRASIL – INSTITUTO BRASILEIRO DE

TURISMO. ECOTURISMO: Orientações Básicas Brasília,

2010.

BRASIL – INSTITUTO BRASILEIRO DE TURISMO. Embarque Nessa: Turismo, patrimonio e cidadania. Brasília, 1999.

BRASIL - ministério da educação e do desporto. Educação profissional: referências curriculares nacionais da educação profissional de nível técnico. Área profissional: Turismo e hospitalidade. Brasília: MEC, 2000.

BRUNDTLAND, G. Relatório Brundtland. Our Common Future: United Nations, 1987

CARVALHO, Stella Maria Sousa. A Percepção do Turismo por Parte da Comunidade Local e dos Turistas no Município de Cajueiro da Praia – PI. Turismo em análises Vol. 21, n. 3, dezembro 2010.

FERRARO, L. A. (Org.) Encontros e caminhos: formação de educadoras (es) ambientais e coletivos educadores. Brasília: MMA: Diretoria de Educação Ambiental, 2005.

FONSECA FILHO, A.S. Educação e Turismo: Reflexões para Elaboração de uma Educação Turística. Revista Brasileira de Pesquisa em Turismo v. 1, n.1, p. 5-33, 2007. São Paulo, Brasil. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/5041/504152236002.pdf> . Acesso em 20 de setembro de 2018.

GOODEY, Brian. Interpretação e comunidade local. In:

MURTA, Stela Maris; ALBANO, Celina (org). Interpretar o patrimônio: um exercício do olhar. Belo Horizonte: UFMG, Território Brasília, 2002.

GRZEBIELUKA, Douglas; KUBIAK, Izete; SCHILLER, Adriane Monteiro, Revista Monografias Ambientais –

REMOA v.13, n.5, dez. 2014, p.3881-3906

MORAN, José Manuel, MASETTO, Marcos e BEHRENS, Marilda. Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica. São Paulo, Papirus Editora, 2000.

MOSER giancarlo; MULLER, sávio Alexandre. Sociologia aplicada ao turismo: subsídios para estudos. Indaial: Asselvi, 2001

NUNES, Maria Erivanir Rodrigues; FRANÇA, Leonardo Fernandes; PAIVA, Luciana Vieira De Eficácia de diferentes estratégias no ensino de educação ambiental: associação entre pesquisa e extensão, Revista Ambiente e Sociedade vol.20 nº.2 São Paulo Abril/ junho 2017.

OLIVEIRA, WASHINGTON CANDIDO. A Contribuição da Geografia para a Educação Ambiental: As relações entre a sociedade e a natureza no Distrito Federal, 120 p.30-33, Dissertação de Mestrado – Universidade de Brasília. Departamento de Pós-Graduação de Geografia, 2017.

PORTUGUEZ, A. P. Consumo e espaço - turismo lazer e outros temas. São Paulo: Roca, 2001.

QUEVEDO, M. (org.). Turismo na Era do Conhecimento. Florianópolis: Pandion, 2007.

SINEIRO, Sidney Alves de Souza. A inserção da disciplina de turismo como

tema transversal no ensino médio do município de Paraty: uma urgência social. Brasília, 2009.

SOUZA E SILVA, Educação Para o Turismo: uma análise das práticas pedagógicas no ensino fundamental. Caxias do Sul, 2010.

REJOWSKI, Mirian. Turismo e Pesquisa científica. 7 ed. Campinas: Papirus, 2003.

TOZONI-REIS, M. F. de C.; CAMPOS, L. M. L. Educação ambiental escolar, formação humana e formação de professores: articulações necessárias. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 3/2014, p. 145-162. Editora UFPR

Capítulo 3

BIOGRAFIA DA VÓ JOANINHA: SAÚDE E ORALIDADE NA FRONTEIRA

INGRID JOYCE PATROCINIO
UEMS

SANDRA CRISTINA DE SOUZA
UEMS/JD

PEDRO BAMBIL SOUZA
PROFHIST UEMS/AMAMBAI

PEDRO RAMÃO ROJAS CORONEL
SEMED/NAVIRAÍ

Resumo

Este trabalho pretende resgatar através da oralidade a história de Vó Joaquina, parteira Terena cujas memórias lembradas por amigos e familiares reflete a história de mulheres indígenas na fronteira: luta contra a ordem estabelecida que não garantia além de exploração do trabalho para a população indígena da região.

Palavras-chave: Oralidade, Saúde na Fronteira, Saúde Indígena.

A vida é dinâmica e não cessa. Somos
proprietários de um tempo e

queremos contar aos outros a respeito dele. Porventura, em nosso íntimo, desejamos deixar para os outros uma lembrança de nós mesmos, a fim de continuarmos a fazer parte da história deles como personagens de um tempo que já se foi. Queremos permanecer na memória daqueles que ainda continuarão a trilhar a vida. O que é viver se não podemos deixar nossos rastros? (MONTEIRO, [s.d], p.01)

Para Monteiro, sempre que houver história, haverá lembranças. A história é a marca de um tempo em que vivemos, se virarmos as costas a esse tempo, estaremos virando as costas para nós mesmos. Ao conversamos com alguém, queremos contar aos outros o que já vivemos, contamos nossas histórias, o que passamos, nossas experiências; com a finalidade de dar movimento à vida.

Mas quem foi a “Vó Joaninha?”, para que esta pesquisa viesse a ser concretizada, foram levantadas várias informações através de pesquisas sobre documentos e principalmente das entrevistas que foram

realizadas com seus familiares e amigos, por ela não estar mais viva².

A entrevista de história oral permite também recuperar aquilo que não encontramos em documentos de outra natureza: acontecimentos poucos esclarecidos ou nunca evocados, experiências pessoais, impressões particulares, etc. (ALBERTI, 2005, p.22).

A entrevista representa uma técnica de coleta de dados na qual o pesquisador tem um contato mais direto com a pessoa. Para Dencker (2000) é uma comunicação verbal entre duas ou mais pessoas com seu roteiro já pré-definido, onde se busca obter informações de pesquisa.

Le Goff (1990)³, Marcuschi (2001)⁴ e Alberti (2005)⁵, em suas obras comentam a questão da oralidade e suas contribuições, sejam elas para a sociedade e

2 A “Vó Joaninha” veio a falecer no ano de 1990 conforme a sua certidão de óbito.

3 LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1990.

4 MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.

5 ALBERTI, Verena. *Manual de História Oral*. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

também fonte de pesquisa, como vemos no caso das entrevistas.

A entrevista de história oral nada mais é do que voltar a atenção para as versões dos entrevistados. No entanto:

Fazer história oral não é simplesmente sair com um gravador em punho, algumas perguntas na cabeça, e entrevistar aqueles que cruzam nosso caminho disposto a falar um pouco sobre as suas vidas. (ALBERTI, 2005, p. 29).

Verena Alberti (2005) ainda complementa que , quando se trata da formação de uma história oral, devem-se definir os procedimentos que deverão ser adotados. E acatando a esta observação que ressaltamos vários pontos no momento da entrevista para que as informações fossem devidamente colhidas:

- *A pessoa que foi entrevistada possuía o conhecimento necessário sobre a Vó Joanhinha, de modo que atendeu as “exigências” das perguntas.*

- *As perguntas foram previamente elaboradas.*

- *A data da entrevista foi marcada com antecedência, e a situação de forma discreta.*

- A boa relação entre entrevistado e entrevistador foi um fator imprescindível.

- A entrevista foi realizada de uma forma com que o entrevistado não se sentisse falando sozinho.

- O entrevistado foi deixado à vontade, com isso houve mais desenvoltura durante a entrevista.

Todos estes pontos foram cruciais para que houvesse ótimas entrevistas, a fim de que o maior objetivo deste trabalho fosse alcançado. A entrevista foi a principal ferramenta para o desenvolvimento sobre a “Biografia da Vó Joaninha”. Com a elaboração desta pesquisa, tomamos a história oral dos entrevistados como método privilegiado de investigação, pois se trata de uma forma de recuperação do passado conforme concebido pelos que participaram, viveram, presenciaram ou se inteiraram de ocorrências ou situações ligadas a “Vó Joaninha”.

E o que mais nos deve interessar numa entrevista, são as partes mais sólidas e menos sólidas sobre a vida do “personagem”. As mais sólidas são aquelas que falam claramente sobre quem foi a personagem “Vó Joaninha”; como a entrevista abaixo retrata:

[...] a Vó Joaninha, mas não era piquinhinha não (risos), ela era forte, era baixotona né. Você não via, não via uma pessoa doente nela não [...] olha eu nunca vi Dona Joaninha deitada, pra falar a verdade nunca vi [...] num lembro dela ficar deitada [...] toda vez que eu conheci a Dona Joana na luta [...] nunca vi aquela dona parada [...] sabia servir os outros [...] (informação verbal)⁶

E quando o entrevistado começa a narrar situações que possui uma “leve” ligação com a personagem “Vó Joaninha”, é o que identificamos como as menos sólidas, que ocorreu na entrevista a seguir:

ela era A minha vó Andelina também era partera, ela era partera lá na aldeia, ela veio de lá também, quando a minha vó chegou aqui, partejo muita gente na cidade, mulher de fazendeiro, a vovó Andelina era partera boa também, a

6 Entrevista em *ispis litteris* concedida por Adalberto França Dias, 72 anos. Entrevista IV. [set. 2013]. Entrevistador: Ingrid Joyce de Lima Patrocínio. Anastácio, 2013. 1 arquivo .mp3 (Tamanho: 14 MB.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Anexo desta monografia.

Vó Andelina veio pra cá com nós e faleceu aqui, mãe do meu pai, quem cuidava dela era meu pai. (informação verbal)⁷

Como podemos perceber ambas as situações retratam sobre a vida da “Vó Joaninha”, mas enquanto uma narra sobre a sua vida, a outra possui uma ligação com a “Vó Joaninha”. É normal que o entrevistado se sinta a vontade e “sem querer” fuja do tema, mas é necessário o entrevistador sempre manter o foco, e não deixar o assunto se desviar.

Então, passemos ao assunto de fato, “Quem foi a Vó Joaninha?”. Antes de retratarmos sobre a sua vida, é importante destacarmos o fato dela ter sido “Índia Terena” da aldeia do Buriti. Mas não encontramos muito a imagem da mulher indígena terena na elite letrada, por isso rebuscaremos a importância da “Vó Joaninha” como mulher indígena terena. São poucos os trabalhos que trazem este tema, e encontramos na dissertação de

7 Entrevista em *ispis litteris* concedida por Felicina Paulo, 83 anos. Entrevista IV. [set. 2013]. Entrevistador: Ingrid Joyce de Lima Patrocínio. Anastácio, 2013. 1 arquivo .mp3 (Tamanho: 15,6 MB.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Anexo desta monografia.

mestrado de Sandra Cristina de Souza “*Mulheres Terena: história e cotidiano*”, muitas informações que identificamos e comparamos com as narrativas orais dos entrevistados ao falar sobre a Vó Joaninha.

As mulheres Terena sempre foram fortes e resistiram, dando a luz, criando e educando os seus filhos, cuidando de sua família; provendo seu lar da alimentação diária; sempre criaram suas formas e reinventando-se a cada dia. E não foi diferente o que aconteceu na vida da “Vó Joaninha” como podemos observar:

Ela tinha criação de galinha, ela vendia esses ovos, então o sustendo dela era do que ela vendia [...] Ela cuidava dos filhos, dos neto [...] Carioca, o Gordo, depois tinha a Pata, seu pai, as três irmã que também não saía dali [...] e nós convivíamos todos juntos, nossa casa era encostada né, aquela casa ali, o terreno era do meu pai, a cerca era arame, que separava nós do quintal dela, então era uma convivência que a gente tinha, ela fez muita falta [...] (informação verbal)⁸

8 Entrevista em *ipsis litteris* concedida por Creide de Campos Delgado, 48 anos. Entrevista II. [set. 2013]. Entrevistador: Ingrid Joyce de Lima Patrocínio. Anastácio, 2013. 1 arquivo .mp3 (Tamanho: 7,8 MB.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita

Muitas vezes, não é refletida a realidade onde homens, mulheres, jovens e crianças e idosos que sobreviveram à custa de duros trabalhos, e todo o desconforto de andar quilômetros para poder ir buscar a água, sob o sol quente e escaldante; no qual a “Vó Joaninha” vivenciou, dado o trecho de uma entrevista:

[...] e ela trabalhou muito aqui também aqui dentro de Anastácio, e a água aqui era difícil também, e ela ia lava roupa lá na Cachoeira, saía cedo [...] saía pra Campo Grande [...] voltava escurecendo, ela ia ela e o meu irmão Agenor, ele era gurizadinho [...] saíam cedo, levava mandioca assada pra ir comer lá (risos), coisa de rico naquela época era difícil né [...] ela lavava muito roupa de fora né, é [...] os antigo aqui Seu Euricano Saravi, Seu Aucilíno e ela costurava também [...] (informação verbal)⁹

no Anexo desta monografia.

- 9 Entrevista em *ispis litteris* concedida por João Patrocínio, 75 anos. Entrevista VI. [set. 2013]. Entrevistador: Ingrid Joyce de Lima Patrocínio. Anastácio, 2013. 1 arquivo .mp3 (Tamanho: 20,4 MB.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Anexo desta monografia.

Como “mãe Terena”, a “Vó Joaninha” fazia de tudo para que seus filhos viessem a ter uma boa educação, mas devido às condições precárias em que viviam, como “filhos Terena” preferiam ir trabalhar ao invés de estudar, ajudando no sustento da casa. Como podemos observar:

A única história que eu lembro (risos), quando ela arrumo pra eu estudar em Dourados, ela recomendo muito minha irmã pra chegar naquele dia arruma minha roupa e manda pro, pro meu primo né, pra ver como ela cuidava, essa minha irmã Donata tava [...] tava pra ter criança lá em Piraputanga, e tava no dia dela ter criança, e minha mãe tinha que cuidar ela lá né [...] ela recomendo muito pra minha irmã Generosa, manda eu pra escola né [...] aí quando chegava, tava pertinho pra eu ir eu fugi (risos) fugi pra fazenda, fui trabalhar com seu Nestor Pacheco [...] aí eu fiquei 1 mês sem dá notícia, eu acho que tava com [...] uns 12 anos, ou 11 anos, uma coisa assim [...] e quando ela chegou pergunto de mim né, “Ele fugiu, parece que ele tá trabalhando numa fazenda aí”, aí quando [...] quase 1 mês aí [...] aí descobriram onde é que eu tava, aí trabalhei esse tempo lá até uns vinte e poucos anos com ele [...]

e eu não quis estudar porque, nós era de uma família muito pobre né, e eu ficava com dó dela [...] ela que mantinha a casa [...] (informação verbal)¹⁰

Além da “Vó Joaninha”, com seu trabalho dentro de casa como mãe; fora da aldeia como lavadeira, cozinheira; ela muito ativa na participação da igreja. Conforme relato:

A Vó Joaninha foi uma senhora, que [...] quando eu conheci Dona Joaninha eu era jovem, ela já era uma senhora idosa, ativa na igreja, mulher trabalhadeira, ela trabalhou de cozinheira pro Instituto Bíblico [...] na Água Azul por vários anos, ajudando no Instituto, era uma senhora que sabia tratar as pessoas [...] na vida cristã Dona Joana era uma senhora cristã e fiel [...] desde que eu conheci ela, ela já era assim, fiel e trabalhadeira [...] nunca vi Dona Joaninha parada, lavava roupa, cozinhas, cuida da casa dela,

10 Entrevista em *ispis litteris* concedida por João Patrocínio, 75 anos. Entrevista VI. [set. 2013]. Entrevistador: Ingrid Joyce de Lima Patrocínio. Anastácio, 2013. 1 arquivo .mp3 (Tamanho: 20,4 MB.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Anexo desta monografia.

sempre que eu conheci a Dona Joaquinha era assim [...] (informação verbal)¹¹

Mas um de seus trabalhos ganhou destaque durante a trajetória de sua vida. As mulheres Terena tinham seus filhos em casa com parteiras, e essas parteiras tinham um lugar de destaque nas aldeias, pois eram elas que tinham o conhecimento das técnicas obstetrícias e dos cuidados necessários que deveriam ser tomados com as gestantes. E como parteira, “Vó Joaquinha” “foi uma parteira muito boa, boa mesmo” (informação verbal)¹².

Ao longo do tempo, o parto sempre esteve presente na história da humanidade, e especialmente, da mulher, que era assistido por outras mulheres, nomeadas

11 Entrevista em *ipsis litteris* concedida por Adalberto França Dias, 72 anos. Entrevista IV. [set. 2013]. Entrevistador: Ingrid Joyce de Lima Patrocínio. Anastácio, 2013. 1 arquivo .mp3 (Tamanho: 14 MB.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Anexo desta monografia.

12 Entrevista em *ipsis litteris* concedida por Felicina Paulo, 83 anos. Entrevista IV. [set. 2013]. Entrevistador: Ingrid Joyce de Lima Patrocínio. Anastácio, 2013. 1 arquivo .mp3 (Tamanho: 15,6 MB.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Anexo desta monografia.

como “parteiras”. Representando um papel muito importante na história, tal que sua função é tão antiga como a própria humanidade.

A imagem da parteira é citada, inclusive na Bíblia, em Êxodo 1:15-22:

15. O rei do Egito ordenou às parteiras dos hebreus, que se chamavam Sifrá e Puá: 16. “Quando Vocês ajudarem as hebreias a dar à luz, verifiquem se é menino. Se for, matem-no; se for menina, deixem-na viver”. 17. Todavia, as parteiras temeram a Deus e não obedeceram às ordens do rei do Egito; deixaram viver os meninos. 18. Então o rei do Egito convocou as parteiras e lhes perguntou: “Por que vocês fizeram isso? Por que deixaram viver os meninos?” 19. Responderam as parteiras do faraó: “As mulheres hebreias não são como as egípcias. São cheias de vigor e dão à luz antes de chegarem as parteiras”. 20. Deus foi bondoso com as parteiras; e o povo ia se tornando cada vez mais numeroso, cada vez mais forte. 21. Visto que as parteiras temeram a Deus, ele concedeu-lhes que tivessem suas próprias famílias. 22. Por isso o faraó ordenou a todo o seu povo: “Lancem ao Nilo todo o menino recém-nascido, mas deixem

viver as meninas”. (BÍBLIA ONLINE, Nova Versão Internacional)¹³

Esta história da Bíblia antecede o nascimento de Moisés e demonstra que as parteiras tinham a vida em suas mãos. Mas nestes versículos vemos que as parteiras foram corajosas ao contrariar a ordem do rei deixando viver os meninos. E a partir disto Deus as abençoou para que pudessem ter a sua família e estabelecendo uma descendência de mulheres com esta vocação; “[...] os conhecimentos passavam de mãe para filha, de geração em geração”. (MURARO 1992, p. 109).

O mesmo ocorreu com a “Vó Joaninha” e sua filha:

A Rute que ajudava ela [...] a Rute também já tava atendendo bem, quando minha mãe ia ficando véia, ela que atendia, ela ia junto né, atendia né, ela foi ficando fraca pra segura a criança, então a Rute que [...] e ela pegou prática né, e ela pegou rápido [...] (informação verbal)¹⁴

13 Disponível em <<http://www.bibliaonline.com.br/nvi/ex/1>> Acesso em 20 de out. 2013.

14 Entrevista em *ipsis litteris* concedida por João Patrocínio, 75 anos. Entrevista VI. [set. 2013]. Entrevistador: Ingrid Joyce de Lima Patrocínio. Anastácio, 2013. 1 arquivo .mp3 (Tamanho: 20,4 MB.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Anexo desta monografia.

Del Priori (2002, p. 81) enfatiza que “esse saber informal, transmitido de mãe par filha, era necessário para a sobrevivência dos costumes e das tradições femininas”. Tal que após a morte da “Vó Joaquina”, sua filha Rute continuou a dar continuidade ao trabalho que sua mãe a ensinara ao longo dos anos: “[...] ela fazia parto e a Rute acompanhava, a filha dela [...] Mas com isso a Rute aprendeu né, que acompanhou né [...]”(informação verbal)¹⁵. “Ela já tinha falecido, foi a Rutinha filha dela que foi a minha parteira [...] (informação verbal)¹⁶

O conhecimento das plantas medicinais, as técnicas para realizar o parto da melhor maneira possível e o cuidado que deveria ter com o bebê, eram as parteiras que possuíam:

15 Entrevista em *ispis litteris* concedida por Adalberto França Dias, 72 anos. Entrevista IV. [set. 2013]. Entrevistador: Ingrid Joyce de Lima Patrocínio. Anastácio, 2013. 1 arquivo .mp3 (Tamanho: 14 MB.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Anexo desta monografia.

16 Entrevista em *ispis litteris* concedida por Ruth Silva França, 72 anos. Entrevista IV. [set. 2013]. Entrevistador: Ingrid Joyce de Lima Patrocínio. Anastácio, 2013. 1 arquivo .mp3 (Tamanho: 14 MB.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Anexo desta monografia.

[...] aí no começo assim do parto ela dava um banho na gente de folha de guavira, pra apertar a dor ela falava, fazia dava um banho da cintura pra baixo, pra dor vir mais rápido pra nascer rapidão o bebê [...] é isso que ela [...] sempre atendia bem a gente né [...] ela cuidava um bom tempinho, uns 30 dias ela cuidava do umbiguinho né, umbigo do bebê tudo, ela ficava uns quase 30 dias assim cuidando, ajudando [...] até na hora assim que o primeiro filho que a gente não sabe como que vai amamentar né, ela ensinava como que tinha que amamentar o bebê, vixi nossa ela era uma benção pra gente né, nossa a vovó Joaninha nossa uma grande parteira viu? Ajudava bastante a gente [...] (informação verbal)¹⁷.

[...] uma vez que eu assisti ela fazer o parto da minha irmã Jacinta, ela fez o parto cortou o umbigo do nenê, aí deixou o nenê ali na cama, aí de repente a minha irmã teve sangramento, hemorragia, aí ela falou pra minha cunhada “Vai lá no André”, tem um saquinho lá que tá

17 Entrevista em *ispis litteris* concedida por Leida Campos Delgado, 49 anos. Entrevista I. [set. 2013]. Entrevistador: Ingrid Joyce de Lima Patrocínio. Anastácio, 2013. 1 arquivo .mp3 (Tamanho: 6,9 MB.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Anexo desta monografia.

pendurado, fala pro André prepara o remédio e traz aqui pra mim rápido”, aí o André fez aquele chá correu e deu pra ela toma, minha irmã tomo, e num pouco estanco a hemorragia, ela sabia mesmo remédio casero [...] (informação verbal)¹⁸

Existe uma preferência das mulheres Terena pelo parto em casa, como diz Leida: “Olha antigamente [...] várias, é muitas vezes a gente não procurava médico no hospital, sabe? Sei lá eu achava [...] mais cuidado parece assim com ela, sabe? Me sentia melhor assim, mais segura.” (informação verbal)¹⁹

“Vó Joaquina” ganhava pouco ou quase nada pelo que fazia, pois ela gostava muito de sua profissão como parteira e estava sempre disposta para atender as mulheres. Chamilco (2001, p. 06) acrescenta que:

18 Entrevista em *ipsis litteris* concedida por Felicina Paulo, 83 anos. Entrevista IV. [set. 2013]. Entrevistador: Ingrid Joyce de Lima Patrocínio. Anastácio, 2013. 1 arquivo .mp3 (Tamanho: 15,6 MB.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Anexo desta monografia.

19 Entrevista em *ipsis litteris* concedida por Leida Campos Delgado, 49 anos. Entrevista I. [set. 2013]. Entrevistador: Ingrid Joyce de Lima Patrocínio. Anastácio, 2013. 1 arquivo .mp3 (Tamanho: 6,9 MB.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Anexo desta monografia.

Sua recompensa não está no salário, uma vez que ganham pouco ou quase nada pelo que fazem, mas sim no reconhecimento da comunidade. Dependendo das condições econômicas da mulher assistida, a própria usuária atribui um valor, que pode ser pago em moeda corrente, favores, objeto, agrados, gratificações, entre outros.

Esta justificativa comprova-se por meio da entrevista de Leida:

[...] ela não cobrava nada assim sabe, ela ia por espontânea vontade, ela [...] ajudava, ela gostava do que ela fazia, ela não cobrava não, mas a gente que dava alguma gratificaçãozinha alguma coisinha pra ela né, pra ajuda [...] um presentinho, mas ela não gostava muito de a gente fala que tava pagando não, ela não gostava não [...] a gente presenteava ela com alguma coisinha assim, mas fala que tava pagando ela não gostava não. (informação verbal)²⁰

20 Entrevista em *ispis litteris* concedida por Leida Campos Delgado, 49 anos. Entrevista I. [set. 2013]. Entrevistador: Ingrid Joyce de Lima Patrocínio. Anastácio, 2013. 1 arquivo .mp3 (Tamanho: 6,9 MB.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Anexo desta monografia.

E devido ao seu destaque na Aldeinha, começou a atender várias outras mulheres – não índias – da cidade e não se importava a hora em que a chamavam: “[...] também ela fazia parto dessas mulher branca aí né [...]” (informação verbal)²¹.

[...] ela era uma grande mulher, era trabalhadeira [...] cuidava bem a casa dela, todos que chamavam ela assim o horário que fosse ela ia atender, madrugada, o horário que fosse ela não tinha preguiça não [...] de atender as pessoas. (informação verbal)²²

Cada mulher que partejava e que recebia os seus cuidados, “Vó Joaninha” se tornava “única”. Já não era apenas reconhecida não só na Aldeinha, mas em toda

21 Entrevista em *ispis litteris* concedida por Felicina Paulo, 83 anos. Entrevista IV. [set. 2013]. Entrevistador: Ingrid Joyce de Lima Patrocínio. Anastácio, 2013. 1 arquivo .mp3 (Tamanho: 15,6 MB.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Anexo desta monografia.

22 Entrevista em *ispis litteris* concedida por Leida Campos Delgado, 49 anos. Entrevista I. [set. 2013]. Entrevistador: Ingrid Joyce de Lima Patrocínio. Anastácio, 2013. 1 arquivo .mp3 (Tamanho: 6,9 MB.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Anexo desta monografia.

[illegible]

Fonte: Disponível em < <http://mapas.guiamais.com.br/guia/anastacio-ms>>²³

[Temas Transversais, Educação, Saúde e Sociedade: Um diálogo necessário]

E por que biografar sobre a “Vó Joaninha?” É cada vez maior o número de leitores interessados em biografias e autobiografias, basta dar uma olhada nas prateleiras das livrarias. Mas foi através dos relatos sobre a “Vó Joaninha”, seu trabalho, seu cotidiano, sua simplicidade, que podemos perceber a força da “mulher terena”, o poder de sua sobrevivência e reinvenção das formas de ser “índia terena”.

Segundo Borges em sua tese, citado por Marc Bloch (1997, p. 24-25): “ Um homem não está verdadeiramente morto senão quando o último homem que o conheceu está também morto”.

Biografia “Vó Joaninha”

Joana Dionízia Patrocínio, mais conhecida como “Joaninha”, nasceu em 1901 na Aldeia Buriti, localizada no município de Sidrolândia, Mato Grosso do Sul. De descendência indígena Terena, filha de José Jorge e Da. Maria Francisca, Joana vivera a maior parte de sua vida em Buriti.

No ano de 1939 casou-se na Aldeia com um jovem lavrador, André Patrocínio, de sua mesma etnia, Terena. Lá tiveram oito filhos, e se destacou na Aldeia com sua vocação como parteira, a partir daí era chamada várias vezes, para ajudar mulheres no trabalho de parto. Com o passar do tempo conquistaram algumas terras e gados, mas seu marido resolve vender tudo e migram para a Aldeinha em Anastácio para começarem uma nova vida.

Apaixonada pela sua profissão como parteira volta a atender, mas agora na Aldeinha em Anastácio. E com o passar dos anos começa a ficar conhecida por toda a cidade e a passar a cuidar também das mulheres que não viviam na aldeia. Joana não cobrava nada em troca pelo que fazia, mas reconheciam seu bom trabalho e a gratificavam de alguma forma com presentes e com um pouco de mantimentos.

Em 1970 fica viúva e com oito filhos para criar. Sozinha, faz de tudo para o sustento de seus filhos. Saia cedo de sua casa para lavar as roupas dos fazendeiros na cachoeira, vendia ovos na cidade, costurava, cozinava para o Instituto Bíblico em Anastácio, cuidava de sua casa e continuou a atender as mulheres parturientes.

Dona Joaninha se fazia presente sempre que a chamavam, não importava a hora, estava sempre disposta a atender e jamais deixou de atender a nenhum chamado. E com o avanço da idade começou a perder as forças de seus braços e fez de sua filha Rute Patrocínio a sua assistente. Já não atuava mais sozinha, sua filha a acompanhava em todos os partos que realizava, mas o primeiro banho do bebê era Joana quem dava.

Joana se preocupava muito com a saúde da mãe e do bebê, e após realizar o parto, ficava por volta de um mês dando assistência. Ensinava a mãe como amamentar, dar banho, dava todas as recomendações necessárias para que não houvesse implicações com a mãe e para um bom desenvolvimento do bebê.

No dia 14 de abril no ano de 1990 aos 89 anos de idade, veio a falecer em seu domicílio nos braços de sua filha Rute, na Aldeinha em Anastácio; por isquemia cerebral, trombose cerebral e aterosclerose. E após alguns anos de sua morte é homenageada no mandato do prefeito Olarico Medeiro, com o nome de uma rua no município de Anastácio, “Rua: Dona Joaninha”, a mesma

cidade onde dedicara vários anos de sua vida como parteira.

Joaninha ainda é muito querida por todos que tiveram a oportunidade de conhecê-la, mas principalmente das mulheres que procuraram o aconchego de suas mãos carinhosas, para darem à luz aos seus filhos.

Mulher trabalhadeira, prestativa, atenciosa, dedicada, adjetivos que compunham sua essência, sua maneira de viver. Dona de uma personalidade forte, sangue de índia guerreira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBERTI, Verena. **Manual de História Oral**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

AZANHA, G. **As terras indígenas Terena no Mato Grosso do Sul**, Revista de Estudos e Pesquisas, FUNAI, Brasília, v.2, n.1, p.61-111, jul. 2006.

———. **Relatório circunstanciado de identificação e delimitação da Terra Indígena Cachoeirinha**. Diário Oficial da União. Brasília. 14 de nov, 2000.

———. **Sustentabilidade nas sociedades indígenas brasileiras**. In: TELLUS –

Núcleo de Estudo e Pesquisa das Populações – NEPPI, ano 5, n.8/9,ab/out, 2005. Campo Grande: UCDB, 2005.

BARTHES, Roland. [et.al.]. **Introdução à análise estrutural da narrativa. In: Análise estrutural da narrativa.** Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

BITTENCOURT, C.M.; LADEIRA, M. E. **A história do povo terena.** Brasília: MEC, 2000.

BLOCH, Marc. L. **Apologie pour l' histoire ou Médieter d' historien.** Paris: Armand Colin, 1997.

BORGES, Vavy Pacheco. O “eu” e o “outro” na relação biográfica: algumas reflexões. In: NAXARA, Márcia; MARSON, Izabel; BREPOHI., Marion (Org.) **Figurações do outro.** Uberlândia: EDUFU, 2009.

CABRAL, João Francisco P. C. **O diálogo como forma escrita e a Dialética em Platão.** Disponível em <<http://www.brasilecola.com/filosofia/o-dialogo-como-forma-escrita-dialetica-platao.htm>>. Acesso em: 13 de ago. 2013.

CARINO, Jonaedson. **A biografia e sua instrumentalidade educativa.** Educação & Sociedade, ano XX, nº 67, Ago. 1999. Disponível em <www.scielo.br/pdf/es/v20n67/v20n67a05.pdf>. Acessado em: 09 de abr. 2013.

CARVALHO, Edgar de Assis. **As Alternativa dos Vencidos.** São Paulo: Paz e Terra, Col. Estudos Brasileiros, vol.33. 1979.

CHAMILCO, R. **Práticas obstétricas adotadas pelas parteiras tradicionais na assistência ao parto e nascimento domiciliar na Amazônia Legal Santana**, (Dissertação de Mestrado). AP. Rio de Janeiro, 2001

DENCKER, A, F. M. **Métodos e técnicas de pesquisa em turismo**. São Paulo: Futura, 2000.

DILTHEY, Wilhelm. **Psicología y teoría del conocimiento**. México: Fondo de Cultura Econômica, 1945.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Tradução de: The society of individuals. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.

FILLOUX, Jean-C. **La personnalité**. Paris: PUF, 1959.

GODOY, Roberto. **A memória humana e a escrita**: entrevista concedida ao Dr. Drauzio Varella. Disponível em <<http://drauziovarella.com.br/corpo-humano/memoria/>>. Acesso em: 14 de ago. 2013.

GRAFF, Harvey J. **Os labirintos da Alfabetização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2004.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós modernidade**. 11ª. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

LAING, Ronald D. **Identidade Complementar. In: O Eu e os Outros- O Relacionamento Interpessoal.** Petrópolis: Vozes. 1986.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória.** Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1990.
----- . **Saint Louis**, Paris, Gallimard, 1996.

LEVI STRAUSS, Claude. **Raça e História.** 6.ed. Lisboa: Presença, 2000.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização.** São Paulo: Cortez, 2001.

MONTEIRO, Pedro P. **A importância de uma história de vida.** Disponível em
<<http://pedropaulomonteiro.com/art3.html>> Acessado em: 20 de out. 2013.

MOTTA, Lourenço Dantas. **Quando vamos pescar uma coisa nesse fundo que é a memória, o anzol já volta molhado do presente.** O Estado de S. Paulo, 15 de fev. 1981, Suplemento Cultural, p.8, 9 e 10.

MURARO, R. M. **A mulher do terceiro milênio.** 2. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Ventos, 1992.

NAVA, Pedro. **De mãos dadas com a entrevista.** OPSIS. Catalão, v. 11, n.2, p. 167-180, jul-dez 2011. Texto cedido a José Anderson F. Sandes.

----- . **Baú de Ossos.** 1.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

NINCAO, O. S. KOHO YOKO HAVOVO. **O Tuiuiú e o Sapo: biletamento, identidade e política lingüística na formação continuada de professores Terena.** Tese de Doutorado. 2008. Unicamp, Campinas.

OLIVEIRA, Jorge E. de; PEREIRA, Levi M. **Terra indígena Buriti. Perícia antropológica, arqueológica e histórica sobre uma terra terena na Serra de Maracajú, Mato Grosso do Sul.** Dourados: Ed. UFGD, 2012.

PLATÃO, *Fedro (ou da Beleza)*, 6ª ed., trad. de Pinharanda Gomes, Lisboa Guimarães Editores, 2000.

SCHMIDT, Benito Bisso. Quando o historiador espia pelo buraco da fechadura: Ética e narrativa biográfica. **Conferência pronunciada no XXV Simpósio Nacional de História – “História e Ética”.** Fortaleza, 2009.

SOUZA, S. C. **Aldeinha:** Mas onde mesmo é a aldeia? Organização Social e Territorialidade. Tese (Doutorado em Ciências Sociais). 2009. PUC-SP. São Paulo.

STRAUSS, Claude Levi. **Raça e História.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

———. **Construindo Biografias...Historiadores e Jornalistas: Aproximações e Afastamentos.** Estudos Históricos. Rio de Janeiro: CPDOC/FGV, n. 19, 1997.

TODOROV, Tzvetan. **As estruturas narrativas.** São Paulo: Perspectiva, 2006.

Disponível em <www.funai.gov.br>. Acesso em 09 de out. 2013

Disponível em:<

http://sis.funasa.gov.br/portal/detalhe_dsei.asp?strcddsei=20> Acesso em 09 de out. 2013

Disponível em <<http://www.bibliaonline.com.br/nvi/ex/1>>

Acesso em 20 de out. 2013.

Disponível em

<<http://mapas.guiamais.com.br/guia/anastacio-ms>>

Acesso em 20 de out. 2013.

Disponível em

<[http://monografias.brasilecola.com/regras-](http://monografias.brasilecola.com/regras-abnt/entrevista.htm)

[abnt/entrevista.htm](http://monografias.brasilecola.com/regras-abnt/entrevista.htm)> Acesso em 02 de set. 2009.

Capítulo 4

CRIMES DE GÊNERO COMETIDOS PELA MULHER: BREVE ANÁLISE CRÍTICA DE CONTRADIÇÕES NA RELAÇÃO ENTRE O ESTADO PUERPERAL E A IMPUTABILIDADE NO CRIME DE INFANTICÍDIO

João Carlos da Cunha Moura¹
Giovanna de Melo Sousa²
Lana Gabriela Mendes²

Sumário: 1 NOTAS INTRODUTÓRIAS; 2 A mulher e o estado puerperal: alterações fisiológicas em razão da gravidez e do parto; 2.1 O papel da mulher em uma perspectiva de gênero; 2.2 Questões fisiológicas do corpo feminino durante a gravidez e o parto; 2.3 A caracterização do Estado puerperal sob o viés da Medicina Legal; 3 O Estado puerperal e a inimputabilidade penal; 3.1 Análise do infanticídio sob o viés da imputabilidade e inimputabilidade penal; 3.2 Comparação entre os efeitos psicofisiológicos dos

¹ Doutorando EM DIREITO PELA UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA, ARG. Professor da Faculdade de Direito da Unidade de Ensino Superior Dom Bosco - UNDB/São Luís – MA.

² Acadêmicas de iniciação científica da Unidade Ensino UNDB - curso de direito. São Luís - MA.

toxicômanos e a mulher sob estado puerperal: crítica à penalização do infanticídio; 4 Conclusão; 5 Referências

Resumo

O crime de infanticídio está previsto dentro da categoria dos Crimes contra a vida (Capítulo I do Título I – Parte especial), no art. 23 do Código Penal, na qual afirma que caracteriza o infanticídio como “matar, sob a influência do estado puerperal, o próprio filho, durante o parto, ou logo após”, com a pena de detenção de dois a seis anos. A criminalização deste ato foi tomada principalmente pautada na ideia humanizadora de que a mãe age a contrário senso devido a alterações psicofisiológicas no decorrer e após o parto, o que o enquadra na categoria de crime privilegiado. Este trabalho, se utilizando do método hipotético dedutivo, analisou as alterações psicofisiológicas sofridas pelas mulheres durante o estado puerperal à luz da imputabilidade e inimputabilidade penal. O trabalho fez também uma análise comparativa dos efeitos psicofisiológicos sofridos pelos toxicômanos com as os efeitos psicofisiológicos sofridos pelas mulheres, como o intuito de defender a aplicação de medidas de segurança a estas últimas. Restou concluído ao fim do trabalho a desnecessidade da tipificação do crime de infanticídio dentro do código penal, devido à dificuldade de identificação do estado puerperal no caso concreto, bem como a fuga do propósito a que a pena deve alcançar.

Palavras-chave: Psicofisiológica. Toxicômanos. Medidas de segurança. Medicina legal.

Abstract.

The crime of infanticide is foreseen within the category of Crimes against Life (Chapter I of Title I - Special Part), in art. 23 of the Penal Code. The criminalization of this act was based on the humanizing idea that the mother acts contrary sense due to psychophysiological changes in the course and after childbirth, which falls under the category of privileged crime. First of all, this research, using the hypothetical deductive method, analyzed the psychophysiological changes suffered by women during the puerperal period in the light of imputability and criminal non-attributability. Also, made a comparative analysis of the psychophysiological effects suffered by drug addicts with the psychophysiological effects suffered by women, in order to defend the application of safety measures to the latter. It was concluded at the end of the work that the typification of the crime of infanticide within the penal code was not necessary due to the difficulty of identifying the puerperal state in the concrete case, as well as the escape of the purpose to which the sentence should reach.

Keywords: Psychophysiological. Addicts. Security measures. Legal Medicine. .

1 NOTAS INTRODUTÓRIAS

A evolução do conceito jurídico do crime de infanticídio passou por três períodos: 1) o período greco-romano quando a criança era considerada propriedade da família, o que a autorizava matar as crianças nascidas com má-formação ou em desonra para a família sem quaisquer penalidades aos pais; 2) período intermediário, durante a idade média, já se pressupunha a aplicação de pena às mães que matavam os filhos; 3) período moderno e até com avanço científico, baseado em ideias humanitárias difundidas globalmente, já se reconhece algumas atenuantes para o crime em questão (MUAKAD, 2002).

No Brasil, o crime de infanticídio está previsto dentro da categoria dos Crimes contra a vida (Capítulo I do Título I – Parte especial), no Código Penal. De acordo o art. 123, CP, caracteriza o infanticídio “matar, sob a influência do estado puerperal, o próprio filho, durante o parto, ou logo após”, com a pena de detenção de dois a seis anos.

A doutrina entende que são necessários quatro elementos para a configuração deste crime: feto nascente

ou recém-nascido; que tenha havido vida extra uterina; que a morte seja intencional e a constatação do ato da mãe ter sobrevivido como uma verdadeira perturbação psíquica. A objetividade jurídica deste crime é o direito à vida/à preservação da vida humana, sendo esta um direito personalíssimo e individual (PASQUINI, 2002). O atual Código Penal brasileiro adotou o infanticídio como delito autônomo, tomando por base o critério fisiopsicológico do estado puerperal. Ou seja, embora não tenha fixado o limite temporal preciso, se a prática ocorrer fora dessa circunstância, não há infanticídio (PADILHA, 2013).

A penalização da mulher pela prática do infanticídio desconsidera os ímpetos que lhe acometem e alteram sua vontade livre e consciente para o cometimento do ilícito penal, suscitando inúmeras divergências entre os doutrinadores e controvérsias na tipificação do ato em questão.

O presente trabalho se propõe a analisar algumas dessas controvérsias sob três aspectos. Inicialmente parte-se ao entendimento das alterações fisiológicas sofridas pela mulher durante a gravidez e durante o parto, bem como a sua influência e resultado no estado

puerperal. Posteriormente, segue-se a análise da condição de imputabilidade e inimputabilidade no cenário brasileiro, e sua correlação como o crime de infanticídio. E por fim, com o intuito de defender a descriminalização do infanticídio parte-se a uma análise comparativa entre a criminalização e aplicação da pena ao crime de infanticídio e a aplicação de medidas de segurança aos toxicômanos.

A pesquisa assume caráter exploratório, essencialmente sob a forma de pesquisa teórica ou bibliográfica, vez que se constitui de livros de referência, de leitura corrente, publicações periódicas, artigos, jurisprudência, etc (GIL, 2002, p. 162).

2. A MULHER E O ESTADO PUERPERAL: ALTERAÇÕES FISIOLÓGICAS EM RAZÃO DA GRAVIDEZ E DO PARTO

O risco de acontecer distúrbios psiquiátricos no período após o nascimento da criança é maior do que em qualquer da vida da mulher. O nascimento de uma criança traz inúmeras cobranças sociais, culturais, familiares e pessoais para uma mulher que deve ser uma boa mãe

independente das mudanças que ela sofre nesta fase de adequação na sua vida, como: alterações hormonais, mudanças na imagem do corpo, período de adaptação ao seu mais novo “papel” de mãe, estruturação na relação com o companheiro ou em sua vida de solteira (isto modifica, conseqüentemente, a vida familiar) e o afastamento temporário do emprego (PASQUINI, 2002).

Com base nisso cabe discussão sob três aspectos, *a priori*: o papel da mulher sob uma perspectiva social e de gênero; a discriminação sobre as alterações fisiológicas no corpo feminino e por fim, a questão da medicina legal sob o estado puerperal.

2.1 O papel da mulher em uma perspectiva de gênero.

Para expressar como o corpo feminino é representado nas sociedades, é imprescindível considerar a natureza e a cultura como elementos que coexistem e se opõem mutuamente. Há muito tempo, se tratando de sociedades primitivas, o corpo era algo comunitário, social, que representava sentimentos de um grupo,

natureza e cultura, portanto não individualizava o ser, mas sim representava. Já nas sociedades pós-tradicionais, o corpo passou a ter um valor, uma atribuição de sentido próprio, assim, natureza e cultura foram se separando aos poucos (LUCAS; GHISLENI, 2016).

Na sociedade patriarcal, a família passa a ser a espinha dorsal do Estado, onde o homem tem poder sobre a mulher e seus filhos, sendo a ela destinados direitos e educação diferenciada. A estrutura dessa sociedade contribuiu para a desigualdade de gênero e, conseqüentemente, para a produção de violência psicológica e física contra a mulher que passou cada vez mais a ser vista como um acessório do lar, do que como um indivíduo portador de direitos e deveres. Com os avanços de processos democratizantes ao redor do globo, tal qual o direito ao voto e a entrada da mulher ao mercado de trabalho, muitas transformações sociais significativas acabaram por culminar no empoderamento feminino (TAVARES, 2012).

A história do corpo feminino é também a história de uma dominação na qual os simples critérios de estética já são reveladores: a exigência tradicional

por uma beleza sempre ‘pudica’, virginal e vigiada, impôs-se por muito tempo, antes que se afirmassem libertações decisivas repercutidas nas formas e nos perfis, movimentos mais aceitos, sorrisos mais expansivos, corpos mais desnudos. A história do corpo, em outras palavras, não poderia escapar à história dos modelos de gênero e das identidades (CORBIN; COURTINE; VIGARELLO, 2011, p. 13).

O movimento histórico da luta das mulheres pela igualdade de gênero é devido a todas as formas de discriminação, violência, maus-tratos, assédio, exploração, assistência integral à saúde e justiça econômica e social a elas destinadas ao longo da história (SCHMITT, 2016; LUCAS; GHISLENI, 2016).

Os discursos feministas surgiram nesse cenário e lidam com a necessidade de se adaptar as regulamentações às novas modificações sociais, em especial levando em consideração as diferenças físicas existentes e as novas definições de feminino e de mulher. O feminismo que iniciou em meados do sec. XX tem possibilitado discussões sobre os direitos de reprodução ou de não reprodução, com uma análise sexual sobre o

corpo e seu papel. Viabilizou-se um olhar mais econômico do corpo ante a perspectiva da sua exibição, e também ao consumo relacionado aos padrões de estética e imagem amparados por larga tecnologia disponível para sua modificação, atualmente disponível. (LUCAS; GHISLENI, 2016).

O problema da desigualdade entre homens e mulheres está na definição intolerante e intransigente do feminino e do masculino que atribui a cada corpo biológico características físicas e comportamentais do que deve ser esperado do homem e da mulher. Sendo o masculino associado à força, virilidade, trabalho e o feminino à beleza, maternidade, reprodução e sensualidade (ESTABAN, 2004).

Não se pode negar que houve ou há até hoje, em alguns lugares do mundo, uma construção social das diferenças entre homens e mulheres sendo resultado de sentimentos sociais que formaram as sociedades patriarcais e suas consequências: dominação, opressão e violência. Esta organização social se fundamenta em um grande nível de diferenciação entre os indivíduos de acordo com o seu gênero, estabelecendo assim, papéis

sociais femininos e masculinos, gerando uma certa normalidade nas práticas sociais que se baseiam nas diferenças biológicas. É evidente que toda que essa mudança de pensamento deixou uma série de lacunas ainda passíveis de análise, como por exemplo, a presença da mulher na criminologia, em especial no papel de autora do delito (PIMENTEL, 2008).

Apesar dos evidentes avanços na história, ainda é possível constatar nuances deste patriarcalismo na nossa sociedade. As mulheres encontram-se em um meio termo devido ao acúmulo de atividades decorrentes dos direitos adquiridos, mas permanece a ideia coletiva de que ela é a responsável pelo lar. Essa situação relega a mulher um trabalho duplo tendo, para ser considerada bem sucedida, que abarcar responsabilidades e horários de trabalho, conciliados a vida familiar, que incluem educação e zelo dos filhos e serviços domésticos, relacionamentos amorosos bem-sucedidos, dedicação com a estética numa sociedade em que impõe padrões de beleza, cuidados com sua saúde etc. É importante frisar que são poucos os homens que dividem as responsabilidades de

gerenciamento dos compromissos da vida familiar (SCHMITT, 2016).

Essa situação social acaba por estender seus reflexos ao ordenamento jurídico do país, em especial a um Código criado na década de 40, como o caso do Código Penal, onde os direitos estendidos às mulheres ainda estavam tomando forma.

2.2. Questões fisiológicas do corpo feminino durante a gravidez e o parto

O interessante é que a organização social é que a organização social influencia nas alterações fisiológicas sofridas pelo corpo feminino. Araújo et. al. (2012) analisaram as alterações corporais que ocorrem no corpo da mulher ao longo da gravidez, especialmente àquelas relacionadas a sexualidade. Constataram que a mulher é submetida a sentimentos dúbios de felicidade, por conta da gestação e sentimento de autocrítica por conta de suas formas. Isso as leva a se sentirem menos sexualmente atrativas em decorrência do padrão estético adotado pela sociedade influenciando diretamente a autoestima, com

alteração de comportamento e a forma de lidar com a maternidade.

Para além das influências externas a qual a mulher é submetida, são as fisiológicas as grandes responsáveis pelas maiores alterações de humor durante e após a gravidez, sendo a maior parte destas orquestradas pelos hormônios.

Sem pretensão de esgotar o tema, e a título de exemplo, alguns destes hormônios merecem ser mencionados: o beta-HCG produzido no primeiro trimestre e tem por objetivo a manutenção da gravidez; a progesterona responsável pela manutenção da gravidez e desenvolvimento da placenta, e grande responsável pelos enjoos, sono, salivação e alteração de humor; o estrogênio que tem atuação no sistema circulatório e favorecimento da dilatação dos vasos preparando o corpo da mulher para o aumento do volume de sangue em veias e artérias (CARLSON, 2014).

Deste breve relato é perfeitamente identificável as inúmeras alterações a que está submetido o corpo feminino durante e pós o estágio gravídico, todos decorrentes de fatores desvinculados de sua vontade.

2.3 A caracterização do Estado puerperal sob o viés da Medicina Legal

Pela perspectiva médica o puerpério diferencia-se do estado puerperal. O primeiro é o período que ocorre desde o parto até a volta do organismo materno às condições pré-gravídicas, ou seja, até que o estado geral da mulher volte às condições anteriores à gestação (MARANHÃO, 2002). Por sua vez, o estado puerperal é considerado como um fator psicológico e fisiológico que atinge todas as gestantes possuindo diversos estágios de influência e intensidade sob a psique, dentro do período do puerpério. De acordo com os estudiosos da área, somente a perícia médica poderá confirmar a presença dos sintomas dessa alteração e cada mulher enfrentará as transformações do seu corpo, já mencionado, de forma diferente (BERTIPALHA, 2015).

A partir disso, a Medicina Legal reconhece que o estado puerperal pode constituir-se de alterações psíquicas com percepção sensorial deficiente, memória de fixação escassa, dificuldade de diferenciar o objetivo do

subjetivo, juízo crítico enfraquecido e o discernimento inibido implicando na incapacidade de avaliação do lícito e ilícito e uma desorientação afetivo-emocional (BERNARTT, 2015).

Há, porém, divergências, dentro da própria doutrina médica sobre de onde provêm tais alterações. Alguns doutrinadores entendem que o estado puerperal puro é inexistente e que, na verdade, as alterações psicológicas são preexistentes e são disparadas no momento do parto. Outros afirmam que o referido estado existe apenas decorrente do puerpério (BERNATT, 2015).

De qualquer forma, a maioria concorda que todas as alterações sofridas no período gravídico contribuem para que a mulher se torne mais vulnerável aos distúrbios psiquiátricos após o parto, podendo ser agravado pela pouca atenção familiar e social às mães no decorrer deste período de adaptação. Muitos concordam que os três primeiros meses após o parto constituindo-se o período mais propenso a acontecer tais distúrbios e a maioria das mães que internadas devido a esta doença não possuem histórico de doença mental (PASQUINI, 2002).

De acordo com Pasquini (2002) os distúrbios decorrentes do estado puerperal subdividem-se em três grupos: 1) Blues puerperal ou Síndrome da Tristeza pós-parto; 2) Depressão puerperal ou Depressão Neurótica pós-parto e 3) Psicoses puerperais ou Distúrbios afetivos psicóticos-puerperais.

O grupo Blues puerperal ou Síndrome da Tristeza (ou também disfonia puerperal) pós-parto é caracterizado por sintomas com variações de humor e com tendência à depressão, crises de choro, hipersensibilidade (emotividade exacerbada), ansiedade, tristeza, insônia, despersonalização e preocupações excessivas quanto à saúde e alimentação do bebê. É possível também ocorrer a divergência entre a realidade vivida pela mãe interiormente e a presença do bebê, que pode desaguar em uma convivência conflituosa, sentimentos de culpa e de auto-reprovação. Raramente apresenta sintomas mais sérios, que costumam acontecer nos primeiros dias após o parto e se estendem até duas semanas aproximadamente. Nesse caso o tratamento consiste em esclarecimento, compreensão e apoio. É um dos quadros mais leves de estado puerperal e pode ser identificado em cerca de 50%

a 85% das mulheres, se fizer diagnóstico adequado (RENNÓ JR; CANTILINO; ZAMBALDI, 2009).

O grupo Depressão puerperal ou Depressão Neurótica pós-parto (Depressão Pós- Parto) é caracterizado pela perda do prazer, humor depressivo, facilidade de choro, estados mentais instáveis, falta ou redução do interesse sexual, ideias sobre suicídio (tendo sido verbalizadas ou não), autoacusações e reprovações, e comportamentos compulsivos-obsessivos. Nesse grupo a depressão está mais estruturada psiquicamente, o que pode interferir no desenvolvimento emocional do filho, possibilitando o tratamento a base de antidepressivos. Costuma ocorrer de duas semanas a três meses, após o parto. A prevalência entre as mulheres vai de 10% a 20%, mas pode variar em decorrência da cultura, método para diagnóstico e período avaliado (RENNÓ JR; CANTILINO; ZAMBALDI, 2009).

O último grupo é o das Psicoses puerperais ou Distúrbios afetivos psicóticos-puerperais caracterizado por perturbações mentais graves, onde há uma alteração essencial no humor conjuntamente com a alteração da realidade. O delírio tem caráter de perseguição e

depressivo, ocorrem alucinações auditivas e visuais referentes à gravidez, ao parto e ao bebê, podendo haver agressividade e hostilidade dirigidas à criança como forma de negação ao ocorrido. Nos casos mais graves, podem ocasionar agressões e ou a morte da criança, incorrendo no caso do infanticídio. De outro lado, a separação entre bebê e mãe pode agravar a doença, devendo o tratamento priorizar a vida do bebê e planejar a reaproximação aos poucos sob vigilância por profissionais qualificados. Ocorre, de forma abrupta, nas três primeiras semanas após o parto e o tratamento é feito à base de neurolépticos, antidepressivos e ansiolíticos. Após a redução dos sintomas o indicado é a psicoterapia individual ou familiar (PASQUINI, 2002).

3 O ESTADO PUERPERAL E A INIMPUTABILIDADE PENAL

3.1. Análise do infanticídio sob o viés da imputabilidade e inimputabilidade penal

O crime é considerado como fato típico, antijurídico e culpável. A tipicidade consiste na ação praticada de forma contrária ao ordenamento jurídico (GRECO, 2015). No que tange a culpabilidade é conceituada por Nucci (2009) como:

A culpabilidade formal é a censurabilidade merecida pelo autor do fato típico e antijurídico, dentro dos critérios que a norteiam, isto é, se houver imputabilidade, consciência potencial da ilicitude e exigibilidade de atuação conforme o direito. Formalmente, a culpabilidade é a fonte inspiradora do legislador para construir o tipo penal na parte sancionadora (p. 293).

De acordo com Zaffaroni (2011), podem ser diversos os graus de culpabilidade. Entretanto, também é possível a ocorrência na qual a conduta pode ser justificada e o direito concede ao autor da ação uma permissão para agir com esta conduta. Assim, ainda que o autor se enquadre em uma conduta que tem grau de reprovação social não se pode exigir dele, no caso concreto, conduta diversa, enquadrando-se em um contexto de inculpabilidade.

Na teoria normativa, existem dois critérios legais para a reprovação do injusto: a possibilidade de compreensão da antijuridicidade e a autodeterminação do agente. Na falta de uma, ou ambas, não há culpabilidade, bem como se o limite mínimo da culpabilidade não é alcançado. A inexigibilidade da compreensão da antijuridicidade derivada da capacidade psíquica dentro da culpabilidade é o que chamamos de inimputabilidade dentro do nosso contexto penal (ZAFFARONNI, 2011).

O art. 26 do Código Penal de 1940, “é isento de pena o agente que, por doença mental ou desenvolvimento mental incompleto ou retardado, era, ao tempo da ação ou omissão, inteiramente incapaz de entender o caráter ilícito do fato ou de determinar-se segundo este entendimento”. O referido Código também traz o privilégio de redução de pena (de um terço a dois terços), caso as alterações gerem uma redução no entendimento do caráter ilícito ou na capacidade de autodeterminar-se (art. 26, parágrafo único, CP).

A imputabilidade é o pressuposto necessário da culpabilidade, consistindo na capacidade que o indivíduo tem de entender que o ato é ilícito e comportar-se de

acordo com este entendimento, tendo para isso plenas condições físicas, psicológicas, morais e mentais para entender o ilícito praticado, e a vontade de realizá-lo, adotando um comportamento juridicamente reprovável. Caso falte qualquer desses elementos, o agente não pode ser considerado responsável por seus atos (SILVA, 2001).

A imputabilidade dentro do nosso Código Penal é regida em sua aplicação pela Teoria da Atividade sendo auferida no momento do crime, independente da data em que deu causa o resultado (GRECO, 2015).

De acordo com Bittencourt (2011), como regra geral, todo o agente é imputável, salvo quando incorra em alguma causa dirimente, ou excludente de imputabilidade. Tais causas reduzem-se a quatro situações: doença mental, desenvolvimento mental incompleto, desenvolvimento mental retardado, e embriaguez completa proveniente de caso fortuito ou força maior. Sendo que aqui enfatizaremos a doença mental, pois é tema central da discussão deste paper.

De acordo com a Organização Mundial de Saúde – OMS, a saúde é entendida como um “estado de completo

bem estar físico, mental e social, e não somente ausência de afecções e enfermidades” (2016).

Por sua vez, a doença mental se caracterizada pela perturbação mental ou psíquica de qualquer tipo que possa influenciar na capacidade de entender o fato criminoso ou de comandar a vontade com base neste entendimento. Ela tem inúmeras origens que gerem alterações danosas na mente, inclusive infecções, traumas e vivências (ZAFFARONI, 2011). Capez (2011) afirma que a referida imputabilidade também inexistente quando qualquer outra enfermidade atinja a “capacidade de entender e querer”, como no caso de doenças que provoquem delírios ou anormalidades psíquicas, tais como tifo e pneumonia, ou mesmo dependência de drogas.

Doutrinariamente existem três sistemas utilizados para aferição ou não de imputabilidade penal, são eles: o sistema biológico, o psicológico e o sistema biopsicológico. O biológico, está relacionado com a sanidade da mente do indivíduo. Por sua vez, o método psicológico, considera que não há responsabilidade se no momento do crime o indivíduo não conseguia agir de acordo com sua vontade; e por fim, o biopsicológico, une

os dois conceitos anteriormente descritos, alegando que se ao tempo do crime, por qualquer motivo, o indivíduo era incapaz de apreciar a criminalidade do fato e se autodeterminar conforme ela, então seria inimputável. Via de regra, nosso Código Penal se filia ao sistema biopsicológico, salvo no caso de menores de 18 anos, na qual o critério biológico é o adotado (BITTENCOURT, 2011).

Para que incorra na inimputabilidade por este último sistema é preciso que cumpra três requisitos: o causal, na qual se enquadre em uma das circunstâncias descritas em lei de retardo mental ou redução da capacidade cognitiva; o cronológico, ou seja, que se enquadre ao tempo crime tal redução cognitiva; e consequencial, em que haja perda da capacidade de entender ou querer (SILVA, 2001). Para comprovação dos referidos requisitos da inimputabilidade é fornecida através do exame pericial como disposto no art. 149 do CPP (ZAFFARONI, 2011), *in verbis*.

Art. 149. Quando houver dúvida sobre a integridade mental do acusado, o juiz ordenará, de ofício ou a requerimento do Ministério

Público, do defensor, do curador, do ascendente, descendente, irmão ou cônjuge do acusado, seja este submetido a exame médico-legal.

Se o agente for inimputável (art. 26 do CP), o juiz determinará, nos ditames do art. 97 do CP, sua internação. Se, contudo, ele incorrer em crime punível com detenção, poderá ser submetido a tratamento ambulatorial, determinado pelo juiz. A grande questão é que uma prática judiciária inadequada permite que os peritos concluam seus laudos afirmando ou negando de forma errônea, influenciando de forma errada o julgamento ao final da ação, e consequentemente um erro jurídico grave (ZAFFARONI, 2011).

Essa possibilidade de ocorrer erros com base em perícias incorretas é bastante ampla no caso dos infanticídios. Segundo França (2005) a caracterização do infanticídio é um dos mais desafiantes casos dentro da prática médico-legal, devido à complexidade do estado e inúmeras dificuldades na tipificação do crime. Por esse motivo foi apelidada de a cruz dos peritos. Na perícia, como o estado da parturiente é fundamental para a

caracterização do crime, o exame deve apontar, além da determinação do parto recente:

1. Se o parto aconteceu de forma angustiante ou dolorosa;
2. Se a parturiente, após ter realizado o crime, tratou ou não, de esconder o cadáver do filho;
3. Se ela se lembra ou não do ocorrido ou se simula;
4. Se a mulher tem antecedentes psicopáticos ou se suas consequências surgiram no decorrer do parto;
5. Se há vestígios de outra perturbação mental cuja eclosão, durante o parto ou logo após, foi capaz de levá-la a praticar o crime. (FRANÇA, 2005, p. 171).

Ora, se pessoas que estão sob efeito de febres ou alterações no seu quadro cognitivo que mudam a percepção do que estão fazendo ou são impedidas de agir conforme tal percepção podem ser consideradas inimputáveis e são submetidas a medidas de segurança é desproporcional por parte do legislador determinar a pena privativa de liberdade a mulheres sob estado puerperal (complexa alteração hormonal), ainda que esta seja menor que a pena de homicídio.

Além do mais, conforme dito no tópico 2.1 estas alterações são difíceis de mensurar, não havendo na literatura médica uma determinação precisa do momento em que tal estado acontece. Cada indivíduo apresenta um quadro hormonal diferente sendo difícil a determinação do quadro, tornando penosa a constatação clínica pericial característica do estado puerperal, até por conta da complexidade da situação e diferença de tempo na qual se perpetua. Deve-se ter em mente que, uma vez instaurada a ação penal a “prova” de que esta se encontrava dentro do estado de inimputabilidade penal pode já não existir.

Sobre isso Bernartt (2005):

Quanto à influência do estado puerperal, se de fato ocorreu ou não, exige ainda mais atenção, mas em caso de dúvida deve ser admitida como ocorrente. Em geral se a morte do próprio filho pela mãe se deu durante o parto ou logo após, já deve presumir, salvo prova em contrário, que se deu sob a influência do estado puerperal (p. 45).

Assim, devido à dificuldade de caracterização do referido crime, grande parte da jurisprudência e

doutrina tende a presumir a ocorrência do estado puerperal, tornando falho o critério adotado para identificação do mesmo.

A tipificação do infanticídio toma dois caminhos igualmente perigosos: ou atua como atenuante para as mulheres que praticaram homicídio doloso e por falta de comprovação (*in dubio pro reo*) são encaixadas nesta tipificação; ou então, submete à pena aquelas que agiram sob este estado sem conseguir se autodeterminar, o que na verdade incide na hipótese de inimputabilidade penal (FRANÇA, 2005).

3.2 Efeitos psicofisiológicos dos toxicômanos e a mulher sob estado puerperal: crítica à penalização do infanticídio

Com o intuito de convencer o quão desproporcional é a criminalização do infanticídio, propõe-se aqui uma comparação entre as alterações sofridas pelos dependentes químicos, submetidos a medidas de segurança (Lei 11.343/2006 arts. 45 a 47), que em muito se assemelham às alterações sofridas pelas mulheres no

estado puerperal, submetidas a privação de liberdade (art. 123 CP).

De acordo com a OMS a toxicomania é definida como “um estado de intoxicação periódica ou crônica, nociva ao indivíduo ou à sociedade, produzida pelo repetido consumo de uma droga natural ou sintética”. Os estados toxicofílicos se caracterizam pela vontade incontrolável e irresistível que os viciados têm de continuar o uso da droga e de obtê-la a qualquer custo, assim como pela dependência psíquica, pela tendência de aumentar gradativamente a dosagem e pelo efeito nocivo individual. Na visão médico-legal, existe uma divisão dos toxicômanos em dois grupos: aqueles que se viciam através de influências alheias, sendo mais fáceis de curar, considerados como acidentais; e os constitucionais, sendo aqueles que buscam os tóxicos como uma forma de fugir de suas angústias, traumas e decepções (FRANÇA, 2005).

As toxicofrenias, ou conduta realizada durante um episódio de intoxicação aguda, protagonizado por um indivíduo que é qualificado como toxicofrênico (pessoa que tem a droga incorporada a seu metabolismo de tal forma que dela não pode prescindir sem que haja

sofrimento físico), é considerada inimputável. Nem se considera aqui, a responsabilidade por tipicidade culposa, uma vez que o sujeito também é considerado inimputável por esta conduta, vez que mesmo se conseguir compreender a antijuridicidade de sua ação, não tem como determinar-se por ela (ZAFFARONI, 2011). São então os dependentes de drogas, legalmente amparados pelos SUS, que lhes permitirá a internação compulsória para efeito de tratamento, além de demais penalidades, nas dependências da própria penitenciária (FRANÇA, 2005).

Sobre isso, é possível evocar decisões da jurisprudência que considera os toxicômanos como agentes passíveis de submissão a medidas de segurança:

Do Tribunal de Justiça do Distrito Federal:

REMESSA DE OFÍCIO. TENTATIVA DE HOMICÍDIO. ABSOLVIÇÃO SUMÁRIA. INIMPUTABILIDADE PENAL. AGENTE INTEIRAMENTE INCAPAZ DE ENTENDER O CARÁTER CRIMINOSO DO FATO EM RAZÃO DE DOENÇA MENTAL. DEPENDÊNCIA QUÍMICA. LAUDO PSIQUIÁTRICO. TEMPO DETERMINADO PARA A MEDIDA DE SEGURANÇA. DECISÃO POR

MAIORIA. VENCIDO O RELATOR. 1. SE O AGENTE, NO MOMENTO DA AÇÃO, ERA INTEIRAMENTE INCAPAZ DE ENTENDER O CARÁTER ILÍCITO DO FATO, EM RAZÃO DE DOENÇA MENTAL, DEVIDAMENTE ATESTADA POR LAUDO PSQUIÁTRICO, CORRETA A R. SENTENÇA QUE O ABSOLVEU SUMARIAMENTE, APLICANDO-LHE MEDIDA DE SEGURANÇA. 2. CONFORME DECISÃO DA MAIORIA, DEFENDIDA PELOS EMINENTES VOGAIS DA EGRÉGIA PRIMEIRA TURMA CRIMINAL, A MEDIDA DE SEGURANÇA, NO CASO EM APREÇO, DEVERÁ PERDURAR PELO PRAZO MÁXIMO DE TREZE ANOS, QUE SERIA O PRAZO MÁXIMO DE PENA PRIVATIVA DE LIBERDADE QUE PODERIA SER APLICADA AO RÉU, CASO FOSSE IMPUTÁVEL, PELA PRÁTICA DO CRIME DE TENTATIVA DE HOMICÍDIO SIMPLES. VENCIDO O RELATOR QUE **DEFENDE O ENTENDIMENTO DE QUE A MEDIDA DE SEGURANÇA DEVERIA SER POR TEMPO INDETERMINADO, PERDURANDO ENQUANTO NÃO FOSSE AVERIGUADA, MEDIANTE PERÍCIA MÉDICA,** A CESSAÇÃO DE PERICULOSIDADE, CONSOANTE O DISPOSTO NO § 1º DO ART. 97 DO CÓDIGO PENAL. 3. REMESSA OFICIAL CONHECIDA E PARCIALMENTE PROVIDA SOMENTE PARA

ACRESCENTAR AO DISPOSITIVO DA R. SENTENÇA QUE A MEDIDA DE SEGURANÇA SERÁ POR TEMPO DETERMINADO, PELO PRAZO MÁXIMO DE TREZE ANOS, EQUIVALENTE À PENA PRIVATIVA DE LIBERDADE QUE PODERIA SER APLICADA AO RÉU, CASO FOSSE IMPUTÁVEL, PELA PRÁTICA DO CRIME DE TENTATIVA DE HOMICÍDIO SIMPLES. NO MAIS, MANTIDA A R. SENTENÇA QUE ABSOLVEU LIMINARMENTE O RÉU POR SER O MESMO INIMPUTÁVEL, ISENTO DE PENA, APLICANDO-LHE A MEDIDA DE SEGURANÇA CONSISTENTE EM INTERNAÇÃO EM HOSPITAL DE CUSTODIA E TRATAMENTO PSIQUIÁTRICO DO ESTADO. (OLTRAMARI, 2014).

É possível através da descrição das alterações psicológicas nos drogados, encontrar um paralelo com o estado puerperal sofrido pela mulher após o parto, em especial no caso de DPP e psicoses puerperais, que são os mais graves. Porém, enquanto, o estado de alteração do toxicômano é derivado, na maioria dos casos, da vontade própria em fazer uso de uma substância, geralmente desnecessária ao organismo, causando a si mesmo as alterações mencionadas, justificando o uso da

imputabilidade em conflitos pessoais e má influências que os levam a consumir tais tóxicos; o estado puerperal é decorrente de uma alteração proveniente de uma condição natural da mulher: a gravidez. Se, o toxicômano tem a sua condição social e psicológica levada em consideração quando de seu julgamento, então é preciso também que pense na possibilidade de estender tal prerrogativa à mulher que comete o infanticídio. Este pensamento inclusive já é aplicado em parte, na jurisprudência, a exemplo do caso abaixo.

INFANTICÍDIO MATERIALIDADE E
AUTORIA DELITIVA CONFIGURADA
INIMPUTABILIDADE APLICAÇÃO DE
MEDIDA DE SEGURANÇA
GRAVIDADE DO DELITO E
NECESSIDADE DE TRATAMENTO
ADEQUADO. Diante da
inimputabilidade penal por doença
mental (estado puerperal), é cabível
a imputação de medida de segurança
consistente em tratamento
ambulatorial. (TJ-SP – Recurso em
Sentido Estrito: RECSENSES
57945220018260168 SP 0005794-
52.2001.8.26.0168)

Perceptível, pela decisão acima, que já se entende que o estado puerperal gera inimizabilidade e que, dadas as circunstâncias e até mesmo pelo fato que a morte do filho já configurar em si um castigo para a mãe, desnecessária a aplicação de uma pena privativa de liberdade. Esta mulher deve ser alvo sim de uma medida de segurança, de um tratamento e assistência médica psicológica por conta das circunstâncias que lhe levaram a tal extremo independentemente de sua vontade.

4 CONCLUSÃO

Obviamente, não há na doutrina e na jurisprudência brasileira qualquer uniformidade no entendimento do estado puerperal e suas aplicações, tanto porque, de acordo com a literatura médica ele pode apresentar-se de várias formas, com sintomas característicos e bastantes diversos uns dos outros, tornando difícil a adoção de um critério palpável. Além do mais, depende de comprovação por perícia médica, tornando ainda mais difícil de ser comprovado, podendo gerar, na maioria das vezes apenas a presunção do estado

mediante a utilização do instituto *in dubio pro reo* (PADILHA, 2013).

Para alguns autores, como França (1998), o crime de infanticídio não passa de uma ficção jurídica, com o intuito de mascarar um homicídio já pensado pela mulher ao conceber a criança. Nas palavras do autor “o estado puerperal ocorre em gravidez ilegítima, mantida em segredo para preservar a dignidade perante a família, os parentes e a sociedade” e o crime acaba por ser praticado como forma de solucionar o problema. Para outros doutrinadores, o estado puerperal é tão difícil de caracterizar que a figura do infanticídio torna-se apenas uma alegoria penal decorativa (COSTA, 2007).

Há, porém outros, que acreditam que se a mulher vem a matar o próprio filho, sob a influência de tal estado, de forma culposa, não deverá responder por delito algum (nem homicídio e nem infanticídio). Porém, se ela vier a matar a criança fora de tal estado, agindo de forma culposa, deverá responder por homicídio culposo (JESUS, 2009).

Enfim, muitas são as questões que permeiam o crime de infanticídio que notoriamente encontra

divergências tanto na aplicação penal quanto na concepção médico-legal. Para nós, semelhante ao que pensa França (2005), a tipificação do crime é desnecessária, uma vez que as alterações psicofisiológicas femininas sofridas durante o estado puerperal e comprovadas por perícia médica podem enquadrar-se dentro dos excludentes de culpabilidade, tornando-a inimputável, o que já se encontra pontualmente na jurisprudência.

Por outro lado, a dificuldade de aplicação da perícia neste caso, leva a se presumir, na maioria das vezes que a mulher agiu sob o estado puerperal, podendo fazer com que aquelas que de fato cometeram homicídio tenham sua responsabilidade atenuada. O próprio Código Penal, quando define a imputabilidade pela exclusão, considera que todas aquelas situações que não se enquadram em excludentes tornarão o sujeito imputável ou semi-imputável, ou mesmo atenuando a pena. Logo, possível a aplicação nos casos da mãe que mata o filho sob a influência do estado puerperal sem que haja a necessidade de uma criminalização para o referido estado.

Ademais, é perceptível a semelhança entre as alterações psicológicas dos toxicômanos e as sofridas pelas mulheres no decorrer do estado puerperal, em especial, o grupo que apresenta psicoses puerperais. Se, para os toxicômanos defende-se a ideia de que não são capazes de autodeterminação, ainda que tenham optado pelo consumo de drogas, sendo-lhes destinada a aplicação de medidas de segurança, é viável supor que tal entendimento pode ser estendido às mulheres que sofrem alterações decorrentes do estado puerperal.

Ademais, levando-se em consideração que a aplicação da pena só é válida quando cumprir a sua finalidade no caso concreto, perde o sentido penalizar alguém por alterações transitórias e fisiológicas que independem da vontade individual. A conduta acontece a contrário senso, uma vez que o objetivo e instinto primordial da mãe é proteger seu filho. O remorso pela morte da criança pode atuar, na maioria dos casos, como algo pior do que uma prisão. Acrescido a isso, existe o fato de que nitidamente o sistema prisional brasileiro não cumpre seu papel de ressocialização do indivíduo (dados apontam que há reincidência em 70% a 80% dos casos), de

acordo com dados do Ipea/2016, fazendo mais sentido um acompanhamento psicológico e terapêutico com a mãe, principalmente preventivamente (junto com o pré-natal) para que sejam detectadas tais alterações anteriores ao parto e ao crime.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA JUNIOR, Antonio; COSTA JUNIOR, J. B. de Oliveira. *Lições de Medicina Legal*. São Paulo: Nacional, 1996.

BERNARTT, Lilianna de Oliveira. *O infanticídio e o estado puerperal*. São Paulo: Faculdade Metropolitanas Unidas, 2005. Disponível em < <http://arquivo.fmu.br/prodisc/direito/lob.pdf> > Acesso em 10 de setembro de 2016.

BERTIPALHA, Caroline Ane de Oliveira. *A influência do estado puerperal do crime de infanticídio sob o prisma da psicanálise*. Jusbrasil, 2015. Disponível em < <https://carolinebertipalha.jusbrasil.com.br/artigos/227635215/a-influencia-do-estado-puerperal-do-crime-de-infanticidio-sob-o-prisma-da-psicanalise> > Acesso em 21 out 2016.

BITENCOURT, Cezar Roberto. *Tratado de direito penal: parte geral*, 1. Ed. 17. rev., ampl. e atual. De acordo com a Lei n. 12.550, de 2011. – São Paulo : Saraiva, 2012.

BRASIL, 2011. TJ-SP - Recurso em Sentido Estrito : RESENSES 57945220018260168 SP 0005794-52.2001.8.26.0168.

BRASIL, Código Penal. Decreto-lei no 2.848, de 7 de dezembro de 1940. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del2848.htm>. Acessado em: 10/09/2016.

BRASIL. Decreto-lei nº 2.848, de 7-12-1940. Código Penal.

BRASIL. Decreto-lei nº 3.689, de 3-10-1941. Código de Processo Penal.

CAPEZ, Fernando. *Curso de direito penal*. V. 1, parte geral: (arts. 1º a 120) — 15. ed. — São Paulo : Saraiva, 2011.

CARLSON, Bruce M. *Embriologia humana e biologia do desenvolvimento*. Elsevier. 5.ed. 2014.

CORBIN, Alain; COURTINE, Jean-Jacques;

VIGARELLO, Georges. *História do corpo: as mutações do olhar: o século XX*. Tradução e revisão de Ephraim Ferreira Alves. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

COSTA, Pedro Ivo Augusto Salgado Mendes da. *A problemática do infanticídio como tipo autônomo*. Jus Navigandi, Teresina, ano 12, n.1508, 18 de ago. 2007. Disponível em:<<https://jus.com.br/artigos/10301/a-problematika-do-infanticidio-enquanto-tipo-autonomo>>. Acessado em: 25 de outubro de 2016.

ESTEBAN, Mari Luz. *Antropologia del cuerpo: género, itinerários corporales, identidade y cambio*. Espanha: Ed. Bellaterra, 2004.

FARIA, Thaís Dumê. *A mulher e a criminologia: relações e paralelos entre a história da criminologia e a história da mulher no Brasil*. XIX Encontro Nacional do CONPEDI: Fortaleza, 2010. Disponível em <<http://www.publicadireito.com.br/conpedi/manaus/arquivos/anais/fortaleza/3310.pdf>> Acessado em 18 de fevereiro de 2018.

FRANÇA, Genival Veloso. *Fundamentos de Medicina Legal*. 7ª edição. Rio de Janeiro: editora Guanabara, 2005.

FRANÇA, Genival Veloso. *Medicina legal*. 5 ed. Rio de Janeiro:Guanaraba: Koogan, 1998

GIL, A.C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 4 ed. São Paulo: Atlas, 1994. 207p.

GRECO FILHO, Vicente. *Tóxicos: Prevenção – Repressão: Comentários a Lei 5.726*. São Paulo: Saraiva, 1993.

GRECO, Rogério. *Curso de direito penal: parte geral*. V. 1. 17. ed. Niterói: Impetus, 2015.

IPEA. *Reincidência criminal no Brasil*. Relatório de Pesquisa. 2015. Disponível em: <http://cnj.jus.br/files/conteudo/destaques/arquivo/2015/07/577d8ea3d35e53c27c2ccc265cd62b4e.pdf>. Acessado em: 07 de novembro de 2016.

JESUS, Damásio Evangelista de. *Direito penal: parte especial*. Ed. 29. V. 2. São Paulo, 2009.

LUCAS, Douglas Cesar; GHISLENI, Pâmela Copetti. *O corpo que fala: a (im)possibilidade de regulação das novas experiências corporais pelo direito*. FDV Publicações, 2016. Disponível em <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5911051.pdf>> Acessado em 18 de fevereiro de 2018.

MARANHÃO, Odon Ramos. *Curso Básico de Medicina Legal*. 8ª edição. São Paulo: Malheiros Editores, LTDA. 2002.

MUAKAD, Irene Batista. *O Infanticídio: análise da doutrina médico-legal e da prática judiciária*. São Paulo: Editora Mackenzie, 2002.

NUCCI, Guilherme de Souza. *Leis Penais e Processuais Penais Comentadas*. 4. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2009.

OLTRAMARI, Julio Cesar. *Inimputabilidade penal do dependente químico*. 2014. Disponível em <<https://jus.com.br/artigos/26943/inimputabilidade-penal-do-dependente-quimico/1>>. Acessado em 25 de outubro de 2016.

Organização Mundial de Saúde. *Conceito de saúde segundo a OMS*. 2016. Disponível em: <<http://cemi.com.pt/2016/03/04/conceito-de-saude-segundo-oms-who/o>> Acessado em: 07 de novembro de 2016.

PADILHA, Ananda Mana. *Os contrassensos do delito de infanticídio: uma análise crítica. Perspectiva*, Erechim. V. 37. N. 138. p. 155-165, 2013. Disponível em <http://www.uricer.edu.br/site/pdfs/perspectiva/138_355.pdf> Acesso em 10 de setembro de 2016.

PASQUINI, Cristiane Forin. *O infanticídio e seus aspectos divergentes*. São Paulo: Faculdades Integradas “Antônio Eufrásio de Toledo”, 2002. Disponível em <intertemas.unitoledo.br/revista/index.php/Juridica/article/download/93/96> Acesso em 10 de setembro de 2016.

PIMENTEL, Elaine. *Criminologia e feminismo: um casamento necessário*. Universidade Nova de Lisboa. VI Congresso Português de Sociologia, Mundos Sociais: Saberes e Práticas. Nº 429. 2008. Disponível em <<http://historico.aps.pt/vicongresso/pdfs/429.pdf>> Acessado em 18 de fevereiro de 2018.

RENNÓ JR. Joel; CANTILINO, Amaury; ZAMBALDI, Carla Fonseca; SOUGEY, Everton Botelho. *Transtornos psiquiátricos no pós-parto*. Rev Psiq Clín. 2010;37(6):278-84. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/rpc/v37n6/a06v37n6.pdf>>. Acessado em: 23 de outubro de 2016.

SCHMITT, Nayara Graciele. *A influência da cultura patriarcal na produção de violências e na construção das desigualdades entre homens e mulheres: um olhar dos profissionais que atuam na rede de proteção social no município de Araranguá/SC*. Universidade do Sul de

Santa Catarina – UNISUL. 2016. Disponível em <<http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2017/02/Artigo-Nayara.pdf>> Acessado em: 18 de fevereiro de 2018.

SILVA, Rita de Cássia Lopes da. *Inimputabilidade penal: emoção, paixão e embriaguez*. UNOPAR, cient., Ciênc. Juríd. Empres. Londrina, v. 2, n.1, p.153 – 165, mar. 2001.

TAVARES, Sônia Prates Adonski. *A evolução da mulher no contexto social e sua inserção no mundo do trabalho*. Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ. 2012. Disponível em <<http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/2831/MONOGRAFIA%20-%20SONIA%20TAVARES%20-%20UNIJUI%20-%20EVOLU%C3%87%C3%83O%20DA%20MULHER%20-%202012.pdf?sequence=1>> Acessado em: 18 de fevereiro de 2018.

ZAFFARONI, Eugenio Raúl. *Manual de direito penal brasileiro: volume 1: parte geral*. 9 ed. rev. e atual – São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2011.

Capítulo 5

ELEMENTOS PARA A COMPREENSÃO DA RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10639/03 NA ESCOLA PÚBLICA AMAPAENSE¹

Elenilde Freitas Vasconcelos

Maria do Socorro Guedes²

Eugénia da Luz Silva Foster³

Jacks de Mello Andrade Junior⁴

Introdução

Apesar de vários esforços já realizados em termos de formação de professores, de produção científica sobre o tema, produção de material didático e de outros

¹ Parte deste texto foi apresentada no livro organizado por Linhares, Célia. *Portinari e a Cultura Brasileira*.

² Este texto em especial contou com a colaboração das acadêmicas do curso de Pedagogia e bolsistas de Iniciação Científica do PIBIC/CNPq: Elenilde Vasconcelos e Maria do Socorro Guedes.

³ Professora Dra. do curso de Pedagogia e coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Relações Raciais e Interculturais da UNIFAP.

⁴ Professor MSc. no curso de pós-graduação em Docência e Gestão no Ensino Superior, e de graduação em Jornalismo e Publicidade e Propaganda na Faculdade Estácio de Macapá.

instrumentos para colaborar com o professor no processo de implementação da Lei 10639/03 nas escolas, percebemos que a questão racial ainda é um ponto frágil e nevrálgico no contexto escolar.

Neste trabalho nossa preocupação principal se direciona para a compreensão das tensões presentes no cotidiano escolar entre as práticas, nem sempre explícitas e muitas vezes bem sutis, por onde o racismo vai se metamorfoseando e as determinações da Lei 10639/03 que institui a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura afro-brasileira, bem como História da África e dos africanos nos estabelecimentos públicos e privados.

Como recorte de um projeto maior, este texto é o resultado de um projeto de pesquisa já finalizado e que teve como objetivo analisar o processo de inclusão da cultura de matrizes africanas no currículo de escolas amapaenses, enquanto um dos mecanismos escolares para o enfrentamento do racismo. Deste modo, este projeto, conjugado a outros subprojetos, revela-se como um desdobramento da minha tese de doutoramento⁵.

⁵ Trata-se aqui dos subprojetos de pesquisa de nossa autoria, bem como dos projetos de dissertação, bem como as próprias dissertações de mestrado, sob nossa orientação, que se alimentaram e ainda se

Este texto em específico busca ter presente uma preocupação básica que pode ser assim resumida: se consideramos a possibilidade de tratar de um tema tão complexo como é a questão do racismo, de processos de inclusão da cultura, especialmente, da inclusão da cultura de matrizes africanas nos currículos escolares, torna-se imperiosa a necessidade de uma imersão maior nos meandros das manifestações culturais de raízes negras locais (amapaenses), de modo a compreender suas nuances e características principais. Nessa direção, considerando que a cultura negra amapaense envolve uma especificidade característica de sociedades altamente miscigenadas, embora mais de 70% da população se identifique como negra (pretos e pardos, de acordo com dados do IBGE de 2012), torna-se imperioso que uma pesquisa que aborda o processo de inclusão da cultura nos currículos escolares se preocupe em conhecer melhor essa questão.

alimentam desse trabalho. Além disso, são trabalhos que vêm abrindo várias outras possibilidades de ampliação e de enriquecimento das reflexões sobre a temática das relações raciais e suas conexões com o campo educacional.

O segundo aspecto desse cuidado diz respeito ao fato de que não se trata de uma pesquisa sobre a cultura negra amapaense, mas sobre as formas através das quais essa cultura vem adentrando o espaço escolar, com seus limites e possibilidades, as tensões presentes no cotidiano escolar entre os processos sutis de manutenção do racismo e o processo de implementação da Lei 10639/03, embora não prescindia desse movimento, qual seja o de conhecimento mais aprofundado da cultura negra local.

O projeto teve como objetivo analisar as formas de penetração desse acervo no currículo escolar e o tratamento que é dado a ele. Assim, em um movimento complementar, buscar-se-á analisar aspectos do cotidiano escolar, como forma de nomear essas sutilezas do racismo, mas também de evidenciar movimentos muitas vezes negligenciados de ultrapassagem do mesmo. Teremos como parâmetro de análise as contribuições de Carlo Ginzburg em seu Paradigma Indiciário, matizado por uma abordagem qualitativa e etnográfica de pesquisa onde de forma mais abrangente procuramos analisar as formas através das quais a temática racial vem sendo trabalhada na escola. Isso envolve uma apreensão crítica

dos processos pedagógicos de inclusão das diversas manifestações culturais amapaenses de origem africana no currículo escolar, em uma tentativa de captar as potencialidades e limites desses movimentos de modo a poder fortalecê-los.

Tensões entre as determinações da Lei 10639/03 e as práticas pedagógicas cotidianas racistas

Ao investigarmos o racismo existente nas escolas, nos orientamos pelas contribuições de Carlo Ginzburg, em seu *Paradigma Indiciário* (1989). Embora não trate especificamente sobre nosso tema, trazemos para nossas análises as contribuições desse autor quando nos sinaliza para a necessidade de, em nossas pesquisas, ficarmos atentos aos indícios e sinais que à primeira vista são tidos como negligenciáveis com possibilidades de poderem ser ignorados facilmente. No caso das nossas pesquisas sobre o racismo e movimentos de superação no cotidiano escolar, essa preocupação com as pistas, emblemas e sinais podem nos conduzir a uma apreensão mais

detalhada desses mecanismos, nem sempre vistos na sua integralidade.

A nossa pesquisa foi realizada através de observações em sala de aula de 5 (cinco) escolas do município de Macapá, sendo 1 (uma) escola localizada em área quilombola, 2 (duas) em bairros periféricos, 1 (uma) no bairro Central da cidade, sendo considerada uma das mais tradicionais, e 1 (uma) escola que se localiza em um bairro intermediário, entre o bairro Central e os bairros periféricos. As escolas pesquisadas atendem alunos de 1ª a 8ª séries, nos turnos da tarde e manhã.

O período que ficamos em cada escola variou de um a três meses. Durante este período, acompanhamos o trabalho de 7 (sete) professoras da 4ª série do Ensino Fundamental, onde observamos professores e os alunos interagindo no contexto escolar, além de presenciar e assistir a intervenção das professoras quando situações diversas se apresentavam a elas. Estas observações foram muito ricas, nos permitindo perceber se as escolas estavam se mobilizando a fim de cumprir com a obrigatoriedade da Lei, e verificar qual suporte está sendo

dado aos professores neste processo. Fazíamos relatórios diários de todas as atividades desenvolvidas.

Além das observações, realizamos uma entrevista semiestruturada com as professoras participantes de nossa pesquisa. Com as entrevistas e as observações feitas, pudemos analisar os impasses e possibilidades que esta determinação legal está acarretando para o ensino e aprendizagem de vida de cada criança.

A revisão da literatura foi realizada ao longo de todo o trabalho empreendido, a fim de nos apropriarmos das discussões mais recentes sobre a questão em estudo.

Realizamos, também, uma entrevista com os responsáveis na Secretaria de Educação do Estado, em dar suporte para as escolas no processo de implementação da Lei 10639/03 nas escolas públicas amapaenses.

Para a análise das informações obtidas nesta pesquisa, segue uma explicitação das mesmas buscando-se compreender de que forma a questão racial, a Lei 10639/03 vem sendo trabalhada nas escolas macapaenses.

Desta forma, as informações serão expostas não obedecendo a uma ordem lógica, pois

apresentaremos informações obtidas durante as observações sistemáticas realizadas nas salas de aulas, informações obtidas durante as entrevistas semiestruturadas com os professores participantes da pesquisa e a percepção do processo levando em consideração as observações e as entrevistas realizadas.

A análise dos resultados obtidos com a pesquisa será discutida através da descrição de algumas situações encontradas no cotidiano escolar de cinco escolas do município de Macapá. Quando falarmos em escola, não será especificado sobre qual das escolas participantes da pesquisa estaremos nos referindo, somente em casos necessários faremos tal distinção. Desse modo pensa-se ser possível alcançarmos os objetivos propostos pela pesquisa.

Diante disso, em nossas análises, buscamos utilizar o termo negro, da mesma forma que o Movimento Negro, intentando ressignificar o papel do negro na construção do processo histórico. Além disso, buscando tirar o foco de relacionar o termo negro a uma acepção carregada de preconceitos ou à simples questão da cor da pele.

Em relação à caracterização das sete turmas em que observamos sistematicamente, somente na escola localizada em bairro periférico e a quilombola percebemos a prevalência de crianças negras.

Com a pesquisa nestas 5 (cinco) escolas com localizações diferentes, obtivemos um material vasto de informações e situações encontradas no cotidiano escolar sobre a temática racial, optamos por alguns aspectos e situações que não se encerram por aqui, mas que nos servirão para outros estudos posteriores, a fim de que possamos contribuir para um debate mais aberto sobre esta questão na escola.

Com a referida pesquisa, podemos também confirmar o que percebemos em pesquisas anteriores, como o fato de a Lei 10639/03 não ter chegado ao conhecimento de todos os professores da rede estadual e municipal, isso sem citarmos as escolas da rede privada, que também devem incluir em seu currículo a história e cultura afro-brasileiras, tendo escolas que não haviam realizado nenhum tipo de trabalho, onde pudéssemos vislumbrar a valorização tão necessária do segmento negro na sociedade.

O desenvolvimento das nossas pesquisas vem sendo acompanhado, num movimento contínuo, por uma revisão da literatura referente aos movimentos instituintes, a partir das contribuições diversas, entre as quais destacamos as da profa. Célia Linhares, que se apoia no conceito de **instituinte**, em Cornelius Castoriadis, no conceito de **Experiência e História dos Vencidos** proposto por Walter Benjamin, e na **Biologia do Conhecimento** de Humberto Maturana. Além de uma revisão mais específica sobre relações raciais e educação no Brasil

Os autores acima mencionados confirmam uma tendência atual de contraposição à racionalidade divisionista e hierárquica que tem dominado a educação, impondo saberes e disciplinas, banindo a cultura popular, a poesia e o chamado não-científico do contexto escolar.

Walter Benjamin, por exemplo, em suas teses sobre o conceito de história, nos auxilia na análise do racismo na escola, quando nos convida a nos alinhar a uma concepção de tempo descontínuo, de modo que possamos, ao voltar nosso olhar para o passado, entrever outras possibilidades de futuro para os negros e as outras “minorias”, que ainda clamam por uma concretização.

Desta maneira, valorizamos a história das lutas dos Cabanos, dos Balaíos, e de outros movimentos sociais que lutaram por um projeto de nação mais justo e igualitário, e se opuseram a essa racionalidade excludente e hierarquizadora.

Dos professores que participaram da pesquisa todos eram do sexo feminino. No que se refere à experiência no magistério, todas as professoras têm uma larga experiência, sendo que o tempo de experiência varia de 6 a 20 anos de atuação como docente. Quanto à formação, verificou-se que todas as professoras têm curso superior completo em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Amapá - UNIFAP, curso este ofertado em um convênio entre a UNIFAP e o Governo do Estado do Amapá. Somente uma professora possui o curso em Licenciatura Plena em Pedagogia normal, ou seja, entrou via vestibular e cursou os 4 anos e meio do curso.

No que se refere ao cotidiano escolar, algo que nos chamou a atenção foi que, em duas escolas, encontramos uma lista com os nomes dos alunos e a descrição do pertencimento racial de cada um. Em uma

delas, apesar de termos verificado um grande número de crianças negras, nessa lista todas foram denominadas pardas. Já na outra, duas crianças foram denominadas negras e as outras de morenas. Ao perguntarmos sobre a origem da lista nas duas escolas, foi dito que foi uma exigência da Secretaria de Educação e que as denominações foram dadas pelos pais no ato da matrícula dos alunos. Não conseguimos confirmar esta informação na SEED. Aqui entra uma discussão sobre a questão da identidade racial. De que modo essa lista ou essa iniciativa tem sido usada para trabalhar a construção positiva da identidade negra? Ao que parece, a escola atendeu a uma mera exigência da Secretaria da Educação, sem uma preocupação maior com a temática.

Se, de um lado, temos práticas como essas que reforçam mitos, estereótipos e refletem claramente a dificuldade de reconhecer o outro como sujeito histórico, de outro, a insurgência de “novos” percursos anunciadores de novos tempos para a educação. Experiências que mostram como os sujeitos do processo pedagógico vão instituindo práticas escolares capazes de incorporar outras linguagens, dando voz aos estudantes,

reafirmando a possibilidade da escola como um espaço de construção de sujeitos, coletivos e individuais, respeitar o fazer dos diferentes sujeitos.

Na busca de respostas, tentamos trazer neste texto, uma breve referência sobre projetos instituintes, vistos aqui como movimentos de (re)criação da escola, pois entendemos que os sujeitos envolvidos nestes projetos buscam fomentar práticas sociais e pedagógicas construídas na experiência vivida, no mundo vivido. Assim, a existência de uma lista com exigência de identificação racial não seria grande avanço nessa questão? O fato de se perceber a necessidade de se incluir na escola uma lista onde as famílias identificam racialmente seus filhos sugere um indício de preocupação com a questão da identidade racial, embora não claramente percebida pela escola. Mas, de que forma vem sendo feito?

Ainda na questão da identidade racial, das 7 professoras participantes da pesquisa, somente duas assumiram-se negras, as outras se auto denominaram morenas. Isso se deve ao fato de o termo negro ser carregado de preconceitos, lembranças, de lutas na construção de identidade e muitas pessoas temem utilizar

oralmente o termo negro(a) temendo ser mal interpretada, acabam utilizando a terminologia, *moreno (a)*. Isso acontece, porque na maioria das vezes, as pessoas utilizam a palavra negro com sentido pejorativo ou quando querem ofender alguém. Podemos verificar que, na realidade, falta às professoras o conhecimento sobre a discussão mais atual acerca de que forma se está utilizando o termo negro, pois, em alguns momentos, as professoras buscavam falar como se fossem negras a fim de não serem entendidas como preconceituosas.

Ao mesmo tempo, outro indicio interessante é o esforço das professoras de falar como negras que são, mesmo se declarando morenas. Apesar de evidenciar uma preocupação em não serem consideradas preconceituosas, algo mais sutil indica que essa identidade vem sendo construída ainda que bastante frágil, por enquanto.

Preparo dos professores: Avanços e limites

Podemos constatar que as professoras, na sua grande maioria, não estão preparadas para trabalhar

sobre a questão racial na escola, e acreditamos ser necessário e urgente que este tema seja incluído nos cursos de formação inicial e continuada de professores.

As duas situações abaixo nos permitem perceber isso mais claramente:

A professora de Língua Portuguesa trouxe para os alunos copiarem um texto **“A Barata nojenta”**, que tratava sobre preconceito e discriminação. Ela abriu espaço para as crianças falarem. Perguntou sobre as formas de discriminação. Um aluno negro (o que foi apelidado pelo colega de "canetinha preta") falou em "racismo de cor", mas não soube explicar e nem falou sobre o que tinha acontecido com ele na sala de aula. Outra aluna, que se autodenominou negra, disse: ninguém pode "me chamar de negra, porque tem Lei". A professora interferiu, dizendo que se alguém a chamasse de negra, ela não se ofenderia, pois ela era negra e não tinha vergonha de ser. Somente esses dois alunos falaram sobre preconceito racial, os outros alunos falaram sobre outras formas de preconceito, e a professora permitiu que o assunto fosse para outro caminho.

Essa situação de sala de aula relatada enseja duas ordens de reflexões:

A primeira é sobre o tema escolhido para ser trabalhado “preconceito e discriminação” e o encaminhamento didático e metodológico dado pelo professor. Seria a narrativa trazida pela professora para os alunos copiarem “A Barata Nojenta” um texto adequado para o tema proposto? O fato de não ir mais fundo na questão e ter permanecido no nível da superficialidade, não denota a dificuldade da professora em encaminhar essa questão, mesmo sendo negra? O exemplo dessa dificuldade é a resposta dada por ela quanto ao fato de ser chamada ou não de negra. A professora parece desconhecer os sentidos que o termo negro tem assumido ao longo da história e as razões de muitos negros não gostarem de ser chamados de negros. Eis uma séria questão, e quem nos ajuda a compreendê-la é Santos (2002) quando ela afirma que “Ser negro é tornar-se negro”. No entanto, o fato de a professora responder, ainda que superficialmente, que ela é negra e não se ofenderia em ser chamada como tal, indica outra possibilidade na construção dessa consciência racial. Ao

mesmo tempo, não seria um indício de avanço o simples fato de o tema discriminação e preconceito fazer parte das preocupações da professora em trabalhar com seus alunos?

Aqui, nos remetemos a um dos pontos centrais da teoria de Benjamin, qual seja, entendermos a história como tempo de possibilidades; e as memórias e as experiências vividas como expressões humanas capazes de desvelar as histórias não contadas nem escritas na versão oficial dos livros e de outros materiais.

Quanto à frase da aluna "ninguém pode me chamar de negra, porque tem lei", a aluna parece estar conectada a uma outra concepção de negritude que poderia ter sido explorada se a professora estivesse melhor preparada para isso. A que concepção de negro a aluna se referia? Certamente, a uma noção diferente daquela que a professora demonstra possuir. A professora, por não saber explorar melhor o tema, perdeu excelente oportunidade de explicitar a memória racista que subjaz nessa denominação "negro" e que os próprios alunos aprenderam a rejeitar.

Neste sentido, entendemos que se as memórias e as narrativas têm contribuído para reforçar o racismo presente na escola, elas também nos permitem reconstruir histórias silenciadas. Isso tudo, num movimento em que os embates entre os dominantes e dominados não se travam num maniqueísmo imobilizador, mas em processos revelados nas resistências cotidianas, nas lutas que, embora fortemente amordaçados, anunciam novos modos de se construir o mundo. (FOSTER & MATELA, 2002).

É interessante observarmos este aspecto da formação das professoras, pois todas foram formadas pela UNIFAP e podemos verificar qual a formação que está sendo dada para os professores que atuarão nas 1ª à 4ª séries. Ao perguntarmos sobre a abordagem sobre a questão do negro, do preconceito, racismo ou outros assuntos sobre a temática racial, todas as professoras falaram da ausência desta abordagem no curso de formação superior oferecido pela universidade. Isso demonstra que mesmo a universidade ainda não percebeu a importância desta abordagem nos cursos de formação dos professores, acarretando nos mesmos, muitas vezes,

uma visão racista da população negra, assim como apresentam uma ideia limitada da capacidade desse segmento populacional em desempenhar tarefas que ainda são restritas a outros grupos. Considerando que estas professoras são os agentes formadores da rede de educação básica esta questão se configura mais problemática ainda, o que torna imperativo abordar sobre a temática racial nos cursos de Licenciatura da Universidade, não só no curso de Pedagogia.

Falta aos professores conhecer o que a história oficial omitiu e se apossar do conhecimento negado durante o processo de formação das mesmas. É necessário, segundo nos aponta Gomes (1995) um reescrever histórico, desvelando o que à história oficial omitiu e distorceu sobre a participação do povo negro na construção da sociedade brasileira como meio para derrubar o do mito da democracia racial presente na sociedade brasileira. Como também nos sugere Walter Benjamin (1994) ao narrar a memória dos vencidos, construída por meio da tradição oral alimentadas pela memória coletiva como forma de resistência à hegemonia social, política e religiosa. Ele convida ainda, a repensar as

relações raciais incitando-nos a “escovar a história a contrapelo” a fim de percebermos o que ficou escondido nas pregas do discurso oficial.

A abordagem positiva da questão do negro, pela sua relevância, e pela ausência sentida em certas práticas educativas, nos leva acreditar que ainda a escola amapaense se pauta na ideia de uma democracia racial, embora esse mito venha sendo bastante questionado. No entanto, não descartamos a possibilidade de outros processos instituintes que anunciam outra forma de se pensar a questão racial no âmbito dos currículos escolar, de acordo com o que preconiza a Lei.

Uma ótima oportunidade para se falar em diversidade de povos foi o assunto sobre a formação da população no Brasil, mas, infelizmente, a professora só copiou no quadro umas poucas frases e nem explicou o assunto para os alunos, foi citado rapidamente o negro, o índio e os portugueses. Na aula seguinte já trouxe uma atividade para que eles respondessem sobre o assunto passado, mas a atividade não proporcionava para os alunos possibilidade de os mesmos refletirem sobre o assunto.

Outro fato que a pesquisa nos revelou foi que os professores, apesar de se dizerem preparados para obedecer a esta nova obrigatoriedade de abordar sobre a História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinente à História do Brasil, ainda têm uma ideia limitada sobre o que é falar do negro. Esta fala abaixo, de uma das professoras participantes da pesquisa, demonstra bem isso, pois quando perguntada sobre como ela procura abordar sobre a história da África a professora nos falou sobre o processo de escravidão que os negros passaram no Brasil.

Eu tento e com certeza, principalmente quando se trata de escravidão no Brasil, que foi um momento de muito sofrimento para os negros, tanto brasileiros e tantos que vieram da África e coloca muito essa questão para os meus alunos, porque o Brasil é o que é hoje, por causa dos povos que contribuíram para o crescimento do Brasil, com certeza foram os negros, pelo seu trabalho, muitos morreram pelo Brasil né, o Zumbi dos Palmares, que

foi um negro que teve muita importância na nossa história. (Professora de 4ª série de uma escola que fica em bairro intermediário entre o centro e a periferia)

Apesar disso, as professoras procuraram demonstrar que não encontram dificuldades em termos de preparo para abordar sobre a questão racial na sala de aula. Em suas falas durante as entrevistas semiestruturadas realizadas, elas buscavam a todo o momento enfatizar que se sentiam aptas a trabalhar este assunto. Uma das professoras nos respondeu de que forma ela trabalha isso dentro da sala de aula

Não, eu não sinto dificuldades, porque eu sempre faço comparações entre antes e agora, e tento mostrar para eles hoje em dia o racismo ainda existem, pessoas dizem ai, ah é porque tá na cabeça, mas não tá não, principalmente nas universidades sobre essa questão das cotas, eu sou terminante contra porque eu acho assim, porque como uma pessoa tem condições de ingressar em uma universidade, um branco tem o negro também tem né, eu acho até mais, não que eu esteja sendo preconceituosa com o branco, mas

eu acho assim que pensa só porque é branco acha que a mente é clara, negativo, eu acho isso um absurdo, eu procuro dizer para eles que, assim, que pra mim, negro, amarelo e branco é tudo igual, se é japonês, se é francês é tudo igual, pra mim não tem diferença e tento mostrar para eles que não tem que haver diferença entre cor e raça.

A fala da professora acima denota falta de informações mais precisas e consistentes sobre esta questão. Quando a professora fala sobre a questão da igualdade que ela acredita existir entre as pessoas, deixa bem claro que a professora está impregnada do discurso oficial, sustentado pela suposta democracia racial existente em nossa sociedade, onde prega que todos são iguais e não existem conflitos sociais.

Outro fator que observamos nas escolas foi a ausência de imagens positivas sobre o segmento negro da sociedade brasileira, nos poucos cartazes e murais encontrados nas escolas, percebemos esta ausência. E o que é ainda pior, quando encontramos alguma imagem de pessoas negras foram em

situações de desvantagem. Em uma das escolas encontramos quatro cartazes: em cada um havia quatro figuras que representavam alegria, tristeza, paz e amor, mas em nenhum deles as crianças escolheram colar fotos de pessoas negras.

Se for levado em consideração que os receptores das imagens encontradas nas salas de aula são crianças em processo de desenvolvimento cognitivo, social e emocional, e que por essa razão podem facilmente incorporar as mensagens com conteúdos discriminatórios como uma tendência ideológica que tem por objetivo consolidar a suposta inferioridade de determinados grupos étnicos iremos perceber que o espaço escolar pode funcionar tanto para disseminar o preconceito quanto para preveni-lo ou diminuí-lo. Segundo Vygotsky (1984) o psiquismo humano existe por uma apropriação dos modos e códigos sociais. Com isso a criança internaliza os valores compartilhados pela cultura social dando a esse um sentido individual. Nesse sentido, as imagens e representações depreciativas que a criança negra internaliza, leva-lhe a pensar que para o negro existir, ele tem de ser branco, ou seja, ele precisa negar a

sua cultura, o seu corpo a sua etnicidade. Como resultado disso tem-se o desvirtuamento da identidade individual e coletiva, ou seja, o silenciamento do preconceito, ou seja, mais uma vez esta presente o mito da democracia racial, mascarando o racismo que existe por trás disso.

Utilizando-nos das ideias de Maturana (1998) percebemos ser necessário na escola um novo olhar e uma nova postura, pois segundo este autor é preciso que a criança aprenda a aceitar-se e a respeitar-se, porque se sentindo aceita e respeitada, aprenderá a aceitar e a respeitar os outros, sendo necessário a criança ter uma imagem positiva dos outros e vice-versa.

Se dizemos que uma criança é de certa maneira boa, má, inteligente ou boba, estabilizamos nossa relação com ela de acordo com o que dizemos, e a criança, a menos que se aceite e se respeite, não terá escapatória e cairá na armadilha da não aceitação e do não respeito por si mesma, porque seu devir depende de como ela surge (...) na sua relação com o outro. E se a criança não pode aceitar-se e respeitar-se não pode aceitar e respeitar o outro. (MATURANA, 1998.p.30).

Outro aspecto que chamou atenção foi que no primeiro contato com a escola que se localiza centro da cidade de Macapá, deparamo-nos com a frase de uma das professoras da 4ª série, que já trabalhava na escola há quase 20 anos, quando informamos que iríamos pesquisar o processo de implementação da Lei 10639/03, ela nos falou: **"aqui não temos problema em relação a este assunto"**. Ao falar esta frase, percebemos certo descaso desta professora em relação a este assunto, além de detectarmos uma hesitação de sua parte em realizarmos a pesquisa naquela escola. O descaso que percebemos deve-se ao fato de esta professora, apesar de, no decorrer da pesquisa, declarar-se da "etnia negra", não perceber ou não querer perceber os problemas que as crianças negras passam na escola, a ponto de, muitas vezes, abandoná-la. No decorrer de nossa pesquisa, pudemos notar que essa professora, que dá aulas de Português e Artes, foi a única que fez questão de nos mostrar que estava fazendo relação entre os conteúdos que estava ministrando e a questão racial na sala de aula.

Já na entrevista que realizamos com esta professora, ela assumiu uma outra postura e falou sobre a

experiência que teve com seu filho nesta escola tempos atrás.

Bom, a minha colocação agora não é bem tanto como professora, é como mãe. Eu tenho um filho que é negro, ele estudou aqui da 1ª a 8ª série, então naquela época como eu lhe digo, o preconceito era mais acentuado, tanto que ele passava por apelidos como resto de incêndio, queimadas e isso assim interferiu muito na vida dele, quando ele chegou à adolescência, eu tive até que vim aqui na escola, com, a turma né, e certo tempo ele não passou mais por esses constrangimentos né. (...). Na sala uma vez um aluno chamou a colega de cabelo de bombril. Acredito que a mídia ela contribui não indiretamente, porque a criança não tem o discernimento para saber está sendo colocado, por exemplo, teve uma propaganda da assolam, onde as crianças apareciam todas de cabelos encaracolados que era o bombril né, então todas as crianças que tem esse tipo de cabelo encaracolado assim, aqueles bem mesmo, eles sofrem esse tipo de discriminação, a criança acaba chamando.

Não restam dúvidas de que o quadro é complexo. Porém, por acreditarmos que há possibilidades abertas na escola, conseguimos antever nela outras possibilidades de transformação, como nos indica Linhares (2000)

Faltam-nos muitos instrumentos epistemológicos com que possamos perceber as relações, ainda embrionárias, que prometem, com suas práticas, processos escolares de um ‘novo’ tipo, perpassadas por outras lógicas, com concepções de conhecimento em que objeto e sujeito se interpenetrem e se conjuguem com a vida e a responsabilidade de exercitá-la de forma respeitosa e incluyente”.⁶

Discussão

O que detectamos na pesquisa até agora nos permite deduzir que a escola amapaense não parece muito preocupada com a temática racial, embora os indicadores do DIEESE, PNAD e IBGE demonstrem haver um contingente populacional de negros bastante elevados no estado e que esses ainda são alvo de um

⁶ Cf. LINHARES, Célia. Experiências Instituintes em Escolas Públicas: Memórias e Projetos para formação de professores. Projeto de pesquisa realizado com apoio do CNPq. 2000. p. 4

processo discriminatório que os impede de uma plena inserção no mercado de trabalho e na educação. Essa questão, pela sua relevância, e pela ausência sentida em certas práticas educativas, nos leva acreditar que ainda a escola amapaense se pauta na idéia de uma democracia racial, embora esse mito venha sendo bastante questionado. No entanto, não descartamos a possibilidade de outros processos instituintes que anunciam outra forma de se pensar a questão racial no âmbito dos currículos escolar, de acordo com o que preconiza a Lei.

Uma das dificuldades, a nosso ver, que foram cruciais é a dificuldade da escola/os sujeitos conviver com o pesquisador, se dispor a serem entrevistados, a facilitar ao pesquisador a realização de sua investigação. Por outro lado, a falta de um espaço dentro da universidade, a falta de uma estrutura adequada para a sistematização dos dados da pesquisa, para os encontros entre o coordenador da pesquisa, os pesquisadores e os bolsistas e voluntários de iniciação científica é um elemento agravante.

Os achados da pesquisa realizada nos permite dizer que a escola amapaense apesar de no discurso está interessada em abordar sobre a temática racial, falta-lhe um maior empenho acerca deste assunto. Muitas professoras nos apontaram a falta de material de apoio para realizarem um trabalho mais consistente, mas a revisão da literatura realizada nos permite afirmar que já se pode encontrar um número muito grande de material de apoio para os professores, falta-lhes querer encontrá-los.

Embora de carácter limitado, devido principalmente ao pouco tempo em cada escola e o número pequeno de escolas envolvidas na pesquisa, podemos destacar alguns aspectos gerais que com certeza merecem um maior aprofundamento em estudos posteriores.

A falta de preparo das professoras de 4ª série para trabalhar na sala de aula a temática racial deve-se muitas vezes á falta de formação das mesmas, pois muitos em seus discursos indicam um desejo de atender a uma idéia de educação democrática, mas em sua prática ainda demonstram dificuldade em abordar sobre a temática

racial, buscando romper com práticas racistas e instituindo um novo espaço escolar de igualdade.

GOMES (1995) aponta que postura deve-se a fim de contribuir para acabar com o racismo, preconceito e discriminação.

[...] para se discutir e adotar práticas alternativas para a superação do racismo na escola, não basta apenas reconhecer a sua existência e discuti-la. É preciso que estudemos uma melhor maneira para realizar essa discussão e efetivá-la enquanto prática, caso contrário, não conseguiremos superar o preconceito e nem acabar com a discriminação racial. (p.96)

Por fim, com a pesquisa realizada constatamos a grande importância que a temática pesquisada tem para o processo de ensino-aprendizagem, pois ao nos debruçarmos do debate acerca da questão racial, possibilitamos um espaço de confronto com a realidade que é muitas vezes escamoteada, impedindo com isso que os problemas venham a torna ficando difícil resolvê-los.

Desta forma podemos afirmar que muito há para ser feito, pois as escolas pesquisadas deixam muito a desejar, embora pela obrigatoriedade da Lei, algumas

possibilidades possam ser vislumbradas, apesar de que em termos gerais a Lei 10639 ainda não está sendo colocada em prática nas escolas pesquisadas, embora a Secretaria da Educação afirme um trabalho de apoio às escolas nesse processo de implementação da Lei.

Como já foi dito a questão racial nas escolas pesquisadas ainda deixa a desejar, embora pela obrigatoriedade da Lei, algumas possibilidades possam ser vislumbradas. No nível do discurso percebemos que os professores indicam um desejo de atender a uma idéia de educação democrática, mas as práticas ainda demonstram a dificuldade do nosso professor com a temática racial. A Lei 10639 ainda não está sendo colocada em prática nas escolas pesquisadas, embora a Secretaria da Educação afirme um trabalho de apoio às escolas nesse processo de implementação da Lei.

Considerações finais

O racismo vai se perpetuando através de mecanismos não racionais, mas sutis, de domínio subjetivo, localizados nos afetos e nas emoções, que nem

sempre são conscientes, mas que fazem parte do fenômeno das relações humanas. Deste modo, a análise das formas diversas, através das quais o racismo vai sendo realimentado no cotidiano escolar, deve levar em conta não só uma perspectiva lógica do trabalho educativo que é desenvolvido na escola, mas também outros aspectos dessa dinâmica que, embora nem sempre visíveis e palpáveis, estão presentes em todos os domínios do universo escolar.

Concebemos algumas políticas educacionais, como a Lei 10639/03, como o reconhecimento de movimentos instituintes que vão paulatinamente contribuindo com o rompimento das práticas racistas, instituindo uma nova ordem mais incluyente, igualitária e plural etnicamente, embora acreditemos que somente uma canetada não é suficiente para ultrapassar as práticas discriminatórias contra os negros nas escolas. Acreditamos, portanto, nas possibilidades instituintes dessa lei na luta contra o racismo.

Além disso, a discussão acerca da discriminação racial é sem dúvida essencial na escola, uma vez que não se pode negar a sua presença nesse espaço, apesar de se

apresentar de maneira sutil, encoberto por atitudes gentis e amáveis. Isto torna esse tema relevante no âmbito da educação nacional, uma vez que, muito embora os indicadores demonstrem o nível de desigualdade de base racial no país, via de regra, a questão racial é colocada em segundo plano em se tratando de assuntos a serem debatidos no ambiente escolar.

Pelo exposto, reafirmamos a necessidade de uma análise sobre a questão racial na escola, a partir da implementação da referida lei no sistema educativo amapaense, uma vez que a mesma vem contribuir para que se possa vislumbrar uma escola mais incluyente e igualitária. Em suma, trazer a temática racial para a escola é de suma importância, se desejamos construir uma educação democrática e inclusiva racial e etnicamente.

Essas foram algumas das situações encontradas durante nossa estadia nas escolas, que nos permite ter uma visão parcial do que está acontecendo nas escolas amapaenses diante das proposituras da Lei 10639/03 que estão em vigor há mais de 5 anos, mas ainda não se concretizaram nas escolas.

Ao longo de toda nossa pesquisa realizamos uma ampla revisão da literatura e percebemos o grande avanço que houve em se tratando de publicações que mostrem uma nova abordagem sobre negro no Brasil. Isso se deve às pressões do Movimento Negro e ao interesse de estudiosos desta área que procuram trazer à tona a valorização do povo negro, enfatizando suas contribuições para a formação da sociedade brasileira.

Referências

AZEVEDO, Eliane. **Raça: Conceito e Preconceito**. 2ª ed. São Paulo, 1990.

BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas. Magia e Técnica, Arte e Política**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRASIL. **Lei nº. 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 10 jan. 2003.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do Silêncio do Lar ao Silêncio**

escolar. Racismo, Preconceito e Discriminação Racial na Educação Infantil. São Paulo: Contexto, 2000.

_____(org.) **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola.** São Paulo: Summus, 2001.

FAZZI, Rita de Cássia. **O drama racial de crianças brasileiras: socialização entre pares e preconceitos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, Emblemas, Sinais: Morfologia e História.** São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GOMES, Nilma Lino. **Cultura negra e educação.** Revista Brasileira de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. 2003.

_____. **A Mulher Negra que Vi de Perto.** O Processo de Construção da Identidade Racial de Professoras Negras. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha B. Gonçalves e. (orgs.). **Experiências étnico-culturais para a formação de professores.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

FOSTER, Eugénia da Luz Silva. **Racismo e Movimentos Instituintes na Escola. Tese de doutoramento defendida em dezembro de 2005, pela Universidade Federal Fluminense, e orientada pela Professora Dr^a. Célia Frazão Soares Linhares.**

MATURANA, R. Humberto. **Emoções e Linguagem na Educação e na Política**; Tradução: José Fernando campos Fortes. Belo Horizonte. Editora: UFMG. 1998.

SANTOS, Joel Rufino dos. **O que é Racismo**. São Paulo: 1º passos, 1994.

VALENTE, Ana Lúcia. **Ação Afirmativa, Relações Raciais e Educação Básica**. Revista Brasileira de Educação. N°. 28. Universidade de Brasília, Faculdade de Agronomia e Medicina Veterinária. 2005.

VYGOTSKY, LS. A formação social da mente, **São Paulo. Martins Fontes, 1984.**

Capítulo 6
FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AS DIFICULDADES DO
PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO
DO ALUNO RESIDENTE NA BOLÍVIA

NORMA BEPLER PENIDO RIBEIRO DA SILVA
SEMED/CORUMBÁ

SANDRA CRISTINA DE SOUZA
UEMS/JD

PEDRO BAMBIL SOUZA
PROFHIST UEMS/AMAMBAI

PEDRO RAMÃO ROJAS CORONEL
SEMED/NAVIRAÍ

“...se esta, se aquela, ou se ambas igualmente serão
boas”. Eclesiastes 11.6

A execução do trabalho educacional de um professor não pode prever imediatamente o resultado de sua semente na vida de seus alunos. O professor e o aluno constroem a cada dia uma caminhada coletiva. Quando um professor prevê imediatamente, corre o risco de ser taxativo quanto a resultados negativos. Dificuldades no processo não são resultados negativos. Dificuldades refletidas são oportunidades de bons frutos.

As dificuldades evidenciadas nesta pesquisa consideram que o aluno residente na Bolívia, na definição deste trabalho, pode ser brasileiro por Registro de Nascimento ou boliviano, por Registro de Nascimento, que convive com a oralidade da Língua Espanhola, mas é alfabetizado na Língua Portuguesa na Escola CAIC, no Brasil, vivenciando uma situação sociolinguística complexa.

Para situar o Espanhol, designação que utilizo para referir a Língua materna dos alunos residentes na Bolívia, falada nesta fronteira, pretendo situar a questão linguística da Bolívia, atualmente.

Segundo Danielsen e Admiraal (2013, p.3):

De este modo varían las informaciones con respecto a las lenguas indígenas bolivianas en las fuentes disponibles. En Ethnologue se alistan 46 lenguas bolivianas, incluyendo castellano, plautdietsch (dialecto alemán de los menonitas) y el Lenguaje de Señas Bolivianas (LSB). Comprimiendo dos variedades del quechua y del guaraní, esta fuente nos presenta 41 lenguas indígenas de Bolivia. En el Atlas UNESCO de las lenguas del mundo

en peligro encontramos después de todo 38 lenguas de Bolivia que son potencialmente en peligro de extinción o ya extintas. Adelaar e Muysken (2004) producen los pormenores más detallados y precisos , sobre todo porque estos autores están involucrados con la investigación de lenguas de Bolivia; ellos desentrañan 55 lenguas indígenas bolivianas. Las autoras de la presente ponencia también cuentan 55 lenguas indígenas en Bolivia según los conocimientos actuales.

Compreendemos, devido a interações cotidianas na fronteira, que na Bolívia, são falados o Espanhol, Quechua, Aimara, Guaraní e uma variedade de línguas indígenas de menor uso. Danielsen e Admiraal (2013) também explicam porque o Espanhol se tornou a língua oficial. Segundo os autores: “*En los años 1960, la introducción de la educación formal en lengua española tenía como resultado la paulatina desaparición de la misma lengua vernácula y la hispanización de la población*” (2013, p.13).

Quando nos referimos ao Espanhol ou Castelhana, a dúvida de que estas línguas são diferentes em sua nomenclatura e natureza nos ocorre. E podemos observar estas duas referências a língua utilizada na Bolívia, nesta fronteira. Uma informação histórica nos esclarece que Espanhol e Castelhana são palavras sinônimas, portanto não há diferença de gramática, pronúncia ou mesmo da região onde é falado.

No século 13, o reino de Castela se impôs aos outros territórios da região que hoje formam a Espanha. Por causa dessa liderança, o castelhano, um dialeto com forte influência do latim, acabou sendo adotado como língua oficial do novo país em 1492, com a unificação dos reinos que correspondem à Espanha atual. A razão por que alguns países optam por chamar o idioma de castelhano e outros de espanhol é apenas política: você dificilmente vai ouvir um argentino dizendo que fala espanhol, já que o nome remete ao período colonial.¹

¹Disponível em: <http://espanhol.forumdeidiomas.com.br> Acesso em: 19 nov. 2015.

No ano de 2009, conforme a Constituição Política do Estado Plurinacional da Bolívia, vigente desde 7 de fevereiro, data em que foi publicada pela *Gaceta Oficial*, órgão oficial do Estado destinado a registrar as leis e normas do Poder Executivo Boliviano, o país reconhece como idiomas oficiais do Estado, além do Castelhana, todos os idiomas das nações e povos indígenas, como reza o seu Artigo quinto:

Artículo 5. I. Son idiomas oficiales del Estado el castellano y todos los idiomas de las naciones y pueblos indígenas originarios campesinos, que son el aymara, araona, baure, bésiro, canichana, cavineño, cayubaba, chácobo, chimán, ese ejja, guaraní, guarasuawe, guarayu, itonama, leco, machajuyai-kallawaya, machineri, maropa, mojeño-trinitario, mojeño-ignaciano, moré, mosetén, movima, pacawara, puquina, quechua, sirionó, tacana, tapiete, toromona, uruchipaya, weenhayek, yaminawa, yuki, yuracaré y zamuco.

II. El Gobierno plurinacional y los gobiernos departamentales deben utilizar al menos dos idiomas oficiales. Uno de ellos debe ser el castellano, y el otro se decidirá tomando en cuenta el uso, la conveniencia, las circunstancias, las

necesidades y preferencias de la población en su totalidad o del territorio en cuestión. Los demás gobiernos autónomos deben utilizar los idiomas propios de su territorio, y uno de ellos debe ser el castellano.²

A designação da língua da Bolívia, mais comum nesta fronteira, será apresentada nesta pesquisa, como Espanhol, por ser o termo mais comum, utilizado no Brasil. Este aluno que convive com o Espanhol e o Português é, portanto, bilíngue.

Quando descrevo a expressão bilíngue, ao caracterizar o aluno pesquisado, utilizo-a no sentido de bilinguismo individual ou bilingualidade. O bilinguismo pode ser estudado a partir de diferentes perspectivas, como a linguística, a cognitiva e a sociolinguística. A própria definição de bilinguismo é multifacetada e depende da perspectiva adotada de modo geral, e mais especificamente, do critério adotado para a classificação do bilinguismo. Flory e Souza (2009, p. 34) afirmam que critérios possíveis de análise são necessários para se classificar a bilingualidade, e isso é fundamental para

²Disponível em: <http://www.harmonywithnatureun.org> Acesso em: 19 nov. 2015.

quem trabalha com bilinguismo e educação bilíngue, seja num âmbito teórico-acadêmico, seja num contexto prático. Isto porque diferentes tipos de bilinguismo, ligados a diferenças individuais e de contexto social, cultural, econômico, valorativo, afetivo, podem estar relacionados a diferentes consequências possíveis em vários campos, visto que deve ser contemplado dentro de análises Linguísticas e Sócio-linguísticas.

Flory e Souza. (2009, p. 28) citam que

Bilinguismo representa uma infinidade de quadros diferentes, os quais remetem à esfera social, política, econômica, individual, à aceitação e valorização de cada uma das línguas faladas e das culturas com as quais se relacionam, à exposição e experiência com a língua, entre outros fatores. São inúmeras as configurações que levam ao “mesmo” ponto: “Bilinguismo”. Segundo Butler e Hakuta (2004), não há um consenso entre os pesquisadores acerca de uma definição de Bilinguismo. Os autores apresentam alguns exemplos da diversidade de definições possíveis. Uma definição bastante restritiva é a de Blommfield, segundo a qual o

bilíngue seria uma pessoa que tem
“controle de duas línguas
semelhante ao de um nativo.

Esta pesquisa entrevistou 10 professores das primeiras, segundas e terceiras séries do Ensino Fundamental da Escola CAIC, sendo 4 professores da 1ª série, 3 professores da 2ª série e 3 professores da 3ª série. A definição destas séries se deu em função, obviamente, do processo de alfabetização que se concentra nestes anos iniciais do Ensino Fundamental. A pesquisa entrevistou, ainda, 5 alunos das séries finais do Ensino fundamental, que estudaram na Escola desde a primeira série, com o objetivo de lembrarem o processo inicial de alfabetização vivenciado na primeira, segunda e terceira séries do Ensino Fundamental, sendo 3 alunos da 8ª série e 2 alunos da 9ª série. Também 1 coordenadora, responsável pelo planejamento e execução do PEIF, na escola, foi entrevistada.

Em julho de 2015 o número de alunos matriculados e frequentes nas primeiras, segundas e terceiras séries do Ensino Fundamental era de 176 alunos. Deste total, 69 alunos eram residentes na Bolívia, perfazendo um total de

39,20% de alunos caracterizados para esta pesquisa. Quadro 2 apresenta o número de alunos matriculados na alfabetização da escola CAIC, por turma:

Turmas	Número de alunos residentes no Brasil	Número de Alunos residentes na Bolívia	Total de Alunos Frequentes	Percentual
1ª Série – A	7	6	13	46,15%
1ª Série – B	7	6	13	46,15%
1ª Série – C	9	5	14	35,71%
1ª Série – D	8	4	12	33,33%
2ª Série – E	11	5	16	31,25 %
2ª Série – F	8	7	15	46,66 %
2ª Série – G	10	7	17	41,17 %
2ª Série – H	5	9	14	64,28 %
3ª Série – I	9	5	14	35,71 %
3ª Série – J	10	5	15	33,33 %
3ª Série – K	11	3	14	21,42%

3ª Série – L	12	7	19	36,84 %
	107	69	176	39,20%

Quadro 2: Número de alunos em alfabetização (1ª, 2ª e 3ª séries), Escola CAIC de Corumbá/MS.

Fonte: Trabalho de campo, 2015.

O número de alunos residentes na Bolívia que estudam na escola CAIC é significativo. Conforme o quadro 2, percebe-se que os primeiros anos do Ensino Fundamental absorvem 39,20% de alunos residentes na Bolívia, do total de alunos matriculados e que são alfabetizados na Língua Portuguesa. Estes alunos possuem dificuldade em falar o Português, mas, precisam construir a gramática e suas variações e, nesse processo, aprender a interpretar, compreender e produzir conhecimento em Português.

O aluno precisa aprender a ler e compreender os textos em diferentes escalas de complexidade num processo gradativo de alfabetização como descrito acima. Entretanto, a dificuldade de comunicação é, segundo os professores entrevistados, uma barreira que retarda a dinâmica escolar em sala de aula e incide sobre a qualidade do processo. Deve-se considerar que os

professores alfabetizadores da escola CAIC não têm o conhecimento do Espanhol o que dificulta a comunicação com os alunos residentes na Bolívia. Se, conforme Freire (1989), a qualidade de interação entre os atores é que vai determinar as concepções que a criança apresenta sobre a linguagem escrita, a alfabetização de 39,20% dos alunos esta ameaçada.

A situação se complica pelo fato de que do total de 69 alunos residentes na Bolívia, 3 deles são alunos com deficiência, ou seja pessoa portadora de deficiência. Aspecto que agrava a urgência por um atendimento onde o professor conheça o Espanhol.

Mas não é só o conhecimento da língua espanhola que é importante na integração dos atores para facilitar a alfabetização bilíngue. E, ainda, não é somente a dificuldade de ensinar aos alunos com deficiência. A realidade social mais próxima e mais distante da criança deve estar presente no processo de alfabetização, pois, ajuda na compreensão e apreensão da linguagem e nas articulações entre teoria e prática na fase inicial da escolarização. Conforme Freire (1989) a alfabetização

deve envolver o contexto cultural do sujeito. Isso exige mais do professor alfabetizador em escola de fronteira.

Mesmo apresentando diferentes métodos de trabalho como apresentado no capítulo II, os professores alfabetizadores da escola CAIC, entrevistados por esta pesquisa, apontaram para estas dificuldades, como apresentamos a seguir:

5.1 CONTEÚDOS PARALELOS

Além de ser alfabetizado, o que já é um processo complexo, o aluno que não domina a Língua Portuguesa possui uma situação de aprendizagem agravada pela necessidade de absorção do cumprimento de uma grade curricular cujo conteúdo é ditado por Parâmetros Curriculares Nacionais do Brasil. Esse aluno recebe informações que devem ser memorizadas, e que, por vezes, estão desassociadas de seu contexto sócio cultural. Como o processo de alfabetização ocorre simultaneamente à necessidade de cumprimento da grade curricular de ensino, os conteúdos referentes a cada disciplina, que são determinados por uma base comum

nacional, contemplando questões de regionalidade e temas transversais em cada disciplina, precisam ser ministrados pelo professor, sem referente adequação aos alunos fronteiriços.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais³, proposto pelo MEC, descrevem as diretrizes e os conteúdos para cada disciplina. No caso da Língua Portuguesa, em específico, os conteúdos a serem trabalhados em cada ano do Ensino Fundamental, nesta disciplina são: Linguagem oral – usos e formas; Linguagem escrita: usos e formas: Produção de textos; Análise e reflexão sobre a Língua, ortografia, pontuação e aspectos gramaticais.

Seguem a isto os conteúdos de Matemática, de Geografia, de História e de Ciências contidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Todo processo de alfabetização é, portanto, nacional, construído a partir de uma base padrão determinada pelos estados

³Vol. 1 - Introdução aos PCNs / Vol. 2 – Língua Portuguesa / Vol. 03 – Matemática / Vol. 04 – Ciências Naturais / Vol. 5.1 – História e Geografia / Vol. 5.2 – História e Geografia / Vol. 6 – Arte / Vol. 7 – Educação Física / Vol. 8.1 – Temas Transversais Apresentação / Vol. 8.2 – Temas Transversais Ética / Vol. 9.1 – Meio Ambiente / Vol. 9.2 – Saúde / Vol. 10.1 – Pluralidade Cultural / Vol. 10.2 – Orientação Sexual. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em : 14. Nov. 2015.

hegemônicos do país, notadamente, Rio de Janeiro e São Paulo, que não vivenciam a realidade fronteiriça.

Em **entrevista 1** a professora da 1ª série do ensino fundamental relata a dificuldade aqui apontada:

A dificuldade da aluna boliviana F., é entender o conteúdo que a gente passa ao falar, porque às vezes não compreendem nem o que a gente fala, quem dirá o que a gente ensina. E às vezes acaba até prejudicando em algumas disciplinas para entender e acabam não entendendo. Até os pais tem essa dificuldade ao fazer a tarefa.

Nas **entrevistas 2, 4 e 8**, as professoras mencionam que a explanação de conteúdos que devem ser ministrados paralelamente ao processo de alfabetização, dificulta, ao aluno bilíngue, a alfabetização propriamente dita e incide sobre a qualidade do processo de alfabetização.

Na **entrevista 4** a professora esclarece:

Embora tem alguns que não estão alfabetizados ainda, mas eu preciso

passar um conteúdo, já da segunda série, e é muito difícil por exemplo, o plural, o masculino e o feminino, porque eu tô tentando passar isso pra ele, mas ele não entende o que eu tô falando e eu não entendo o que ele me fala.

Na **entrevista 8** a professora se refere à dificuldade do aluno em relação aos conteúdos da Provinha Brasil, *“Eles perguntam mais de duas vezes sobre a prova e suas questões, por exemplo, por esta questão, eu estou trabalhando muito a questão da Provinha Brasil (...)”*

Nas turmas da Escola CAIC, conforme apresentado nas entrevistas com os docentes, as dificuldades são ampliadas a medida que além da alfabetização na Língua Portuguesa, os alunos precisam aprender os conteúdos de Matemática, de Geografia, de História e de Ciências, nas respectivas séries em que estão inseridos.

Nas **entrevistas 2, 4 e 8**, observamos que o plano de ensino compreende a explanação de conteúdos que devem ser ministrados paralelamente ao processo de alfabetização, o que por vezes dificulta ainda mais a alfabetização propriamente dita. Na **entrevista 2** observamos:

A dificuldade deles, é entender o conteúdo, né, que a gente é, passa, ao falar, que as vezes e eles não compreendem, e as vezes acaba até prejudicando eles em algumas disciplinas, né, pra poder pra eles poderem entender e acabam não entendendo. Até os pais tem essa dificuldade ao fazer a tarefa, né, que geralmente alguns vem falando, né, professora eu não entendi o que está escrito, aqui, né.

Na **entrevista 4** a professora da escola CAIC apresentou a seguinte dificuldade:

E a que eu vivencio é difícil porque muitas vezes eu tô explicando um conteúdo. Eles já são segunda série embora tem alguns que não estão alfabetizados ainda, mas eu preciso passar um conteúdo, já da segunda série, né, e é muito difícil por exemplo explicar o plural, o masculino e o feminino, porque eu tô tentando passar isso pra eles, mas eles não entendem o que eu tô falando e eu não entendo o que eles me falam.

Nesse aspecto é importante considerar que o processo de alfabetização envolve não só as habilidades de ler, escrever e compreender os textos, como também, a inserção do indivíduo na sociedade. Como afirma Soares (1985) às habilidades de leitura e escrita são fundamentais na socialização do indivíduo e na construção de sua identidade. A alfabetização catalisa a inserção do indivíduo no tecido social e permite sua compreensão e conscientização da cidadania. Quando esse processo é comprometido, a socialização do indivíduo também o é.

Na **entrevista 4**, a professora afirma que os alunos residentes na Bolívia sentem-se constrangidos em perguntar ou em afirmar que não estão compreendendo o conteúdo. Segundo a **entrevista 4** *“na sala, na maioria das vezes, o aluno boliviano tem dificuldades de falar, o que os torna tímidos e reprimidos em relação as dúvidas”*. Segundo esta entrevistada, *“a vergonha atrapalha o diálogo com esses alunos que optam pelo silêncio em sala de aula”*. Interessante que o pensamento comum dentro da escola CAIC se refere ao fato dos alunos se inserem com facilidade ao contexto escolar.

Os professores não têm o domínio da Língua Espanhola e enfrentam dificuldades de comunicação com os alunos residentes na Bolívia que, por outro lado, enfrentam dificuldades, segundo as professoras entrevistadas na pesquisa, em absorver os conteúdos de leitura e escrita propostos na cartilha de alfabetização. Na **entrevista 8** a professora menciona:

Eu estou trabalhando muito a questão da Provinha Brasil com eles, aí eu percebo assim que quando é pra marcar X eu tenho que falar umas duas vezes porque muitas vezes eles entendem que eu falei outra coisa, eu falo não, mas aí na segunda vez que eu falo, eles já me entendem.

Segundo Mortatti (2000, p.48) “*permanece nos dias atuais, o conceito de que conteúdos devem ser assimilados pelos alunos, mesmo que sua relação com a condição de aprendizagem necessária à alfabetização possa ser de assimilação confusa*”, assim, a prática alfabetizadora mantém a condição de instrumento de concretização de determinado método, ou seja, da sequência necessária de

passos predeterminados para o ensino e a aprendizagem iniciais de leitura e escrita.

Em decorrência da configuração silenciosa de determinado conteúdo de ensino, assim como de certas e operantes concepções de alfabetização, leitura, escrita, texto e linguagem/ língua, a compreensão é negligenciada em função da necessidade de caminhar com os conteúdos programados para as respectivas séries. Nessa dinâmica, todo o processo é comprometido e os resultados são insatisfatórios.

A alfabetização como processo de ensinar e aprender a leitura e a escrita, de acordo com o método proposto, permite considerar alfabetizado o aluno que tiver terminado o processo com êxito. Leitura e escrita como instrumentos de aquisição de conteúdos escolares, cuja finalidade e cuja utilidade se encerram nos limites da própria situação escolar, ou seja, de ensino e aprendizagem de determinados conteúdos. Porém, no caso dos alunos residentes na Bolívia esse processo é comprometido na 1ª série, dificultando o ensino – aprendizagem das séries seguintes. E isso está diretamente relacionado à dificuldade com a língua, pelos

alunos com o Português e, pelos professores, com o espanhol. E com a falta de conhecimento do contexto sócio-cultural dos alunos pelos professores das séries iniciais.

Ao despreparo do professor frente as questões de demandas fronteiriças, soma-se a dificuldade do aluno em apropriar-se da língua portuguesa e a utilização de cartilhas de alfabetização preparadas em regiões não fronteiriças, conforme mencionado no capítulo II, que torna esse instrumento pouco acessível a realidade da fronteira. Neste sentido, para a qualidade da alfabetização, é necessário a elaboração de políticas públicas específicas para a região de fronteira que norteiem o processo contemplando diretamente o trabalho educacional durante a vida escolar do aluno, sendo que a idade limite de 8 anos, abrangendo então o aluno da 3ª série do Ensino Fundamental.

Deve-se destacar, entretanto, que o interesse do professor alfabetizador pela realidade sócio cultural do aluno bilíngue é fundamental, mas, na maioria das vezes não ocorre. Na escola CAIC, do total de 70 professores, apenas 6 participaram do PEIF – Programa Escola

Interculturais de Fronteira, que propõe justamente a aproximação linguística e cultural a fronteira, ou seja, apenas 8,5% do total de professores.

5.2 A FALTA DA ORALIDADE DA LÍNGUA PORTUGUESA NA FAMÍLIA

A segunda dificuldade que envolve o processo de alfabetização, relatada pelos professores entrevistados, foi a falta de oralidade da Língua Portuguesa na família. Nas **entrevistas 1, 5, 6, 7, 9, 10 e 11** podemos perceber que a dificuldade do aluno reside nesta ausência. A professora da **entrevista 1** declara:

Bem, ela tem dificuldades de entender a questão que nós queremos ensinar. Eles ficam na dúvida, ficam olhando e daí quando eu conversei com os pais eu percebi que eles também não falavam Português com eles e também falavam Espanhol comigo.

Destaco que a dúvida ocorre porque a comunicação é truncada. A família não conhece o

Português e não se comunica em Português. Toda a comunicação que envolve o aluno residente na Bolívia é em Espanhol. A dúvida não sanada impede que o processo de alfabetização seja mais eficiente.

Na **entrevista 5** a professora descreve que:

A dificuldade deles, muitas vezes, é só assim, pra entender o Português. Falta a adaptação no Brasil. O aluno não sabe falar o português, só conversa em Espanhol. E a minha aluna especial, que é boliviana, ela não fala nada em Português.

Quando a professora entrevistada descreve que falta adaptação no Brasil ela reforça o fato de que este aluno está realizando todos os dias um mergulho de aprendizagem numa cultura que não é a sua e na oralidade de uma língua que não é a materna. E quando se trata de uma aluna especial, como mencionada, a transposição para uma nova língua em alfabetização requer maiores superações. E o professor lida com isso todo o dia.

Nesta mesma linha de dificuldade de entendimento da Língua Portuguesa, na **entrevista 9**, a professora relata que:

A pronúncia de alguns objetos, de algumas letras, coisas que conforme as atividades vão tentando superar, e pouco a pouco eles vão aprendendo além da própria oralidade do Português, a escrita. Principalmente no início eu procuro trabalhar com essas crianças falando algumas palavrinhas básicas, tipo, banheiro, água, para que eles tenham essa liberdade de conversar comigo porque se ele percebe que eu não estou procurando alcançá-lo, então ele também já se isola. Então fazendo essa troca, essa relação pra que ele tivesse, o que eu posso dizer, tivesse maior facilidade pra interagir. Tem um que ele tem um problema além do Espanhol, assim, tanto por conta da família falar somente o Espanhol, ele tem uma dificuldade na língua, na própria dicção.

A professora esclarece que o fato da família falar somente o Espanhol gera dificuldades que ela trabalha porque conhece algumas palavras em Espanhol, que vai utilizando. Com estas palavras ela estabelece uma ponte

de comunicação e confiança. Esta professora menciona também um aluno residente na Bolívia que possui uma deficiência de dicção, o que com certeza, limita ainda mais a comunicação.

Na **entrevista 10** a professora descreve uma dificuldade específica vivenciada pelo aluno devido a oralidade em Espanhol:

Olha eu tive uma dificuldade com relação a escrita, agora depois das férias, com um aluno que é excelente, em tudo ele é um aluno, assim nota dez. Então depois das férias ele veio com uma dificuldade na escrita. Ele realmente estava trocando as letras, escrevendo no Espanhol. Tanto é que eu conversei com a mãe e a mãe me disse que era pelo contato direto nas férias com os primos lá na Bolívia.

A entrevista evidencia que situações novas sobre a aprendizagem da Língua Portuguesa surgem além do esperado e podem ser trabalhadas, mas são reais apenas num contexto de fronteira. Por isso a escola de fronteira necessita urgentemente de um novo olhar. O processo de

alfabetização do aluno residente em outro país merece um novo olhar.

Sabemos que o processo de alfabetização vai além da realidade escolar. Neste aspecto, a convivência com a língua facilita e efetiva a aprendizagem. Moraes (2012, p.38) ao estudar a fronteira Brasil – Bolívia, corredor Corumbá/Puerto Suarez e Puerto Quijarro, descreve que o bilinguismo na fronteira é marcado por muitos desafios. Segundo o autor, a relação de autoridade / dependência do Brasil com a Bolívia desvaloriza o conhecimento da Língua Espanhola. Conforme Moraes (2012, p. 38):

Em toda fronteira, o contato linguístico é inevitável e as práticas linguísticas de contato/conflito toma contornos com os demais países hispano-americanos, muitas vezes de identificação ou de preconceito, dependendo do grau de interação/integração, políticas linguísticas e acordos de solidariedade. A escola de fronteira se apresenta como um lugar no qual a realidade do bilinguismo e biculturalismo se mostram a todo o momento. Lugar ideal para um desenvolvimento dessa interação/integração cada vez maior entre as zonas de fronteira e os

Na **entrevista 11**, a professora da turma onde os alunos bilíngues já leem, aponta dificuldades de escrita por questões de oralidade. *“Olha, tem dificuldade na escrita e na leitura. A pronuncia ainda é meio arrastada, e quando vai escrever eles têm essa mudança ainda e apresentam dificuldades de toda ordem”*.

A situação é agravada pelo fato de que em casa as famílias dos alunos residentes na Bolívia falam o Espanhol. Jaime (2010, p.58) apresenta, em sua pesquisa, que os pais dos alunos possuem dificuldade com a oralidade e escrita da Língua Portuguesa. O autor descreve que os pais fronteiriços do CAIC, apesar de todas suas dificuldades, *“são muito mais frequentes na escola do que os pais dos alunos brasileiros. São mais participativos e buscam maiores informações, porém ainda, a maior dificuldade é o idioma”*.

Mudando a perspectiva para o olhar da criança, esta pesquisa entrevistou 5 alunos residentes na Bolívia, sendo 2 alunos da 8ª série e 3 alunos da 9ª série. Todos os entrevistados foram alfabetizados na escola CAIC. Dentre as dificuldades apontadas pelos alunos a leitura se

caracteriza como a etapa mais difícil. Na **entrevista 14** realizada com aluna da 9ª série, ela afirma, recordando o processo de alfabetização, que:

Ler foi um pouco mais difícil, escrever foi um pouco fácil. Nós copiamos do quadro ou a professora passava ditado. Para ler que demorei um pouco para aprender. Aí quando tinha assim, ditado, era difícil também escrever certo, sempre escrevia mais ou menos errado, era um pouco difícil. Não entendia muito bem o que a professora falava e isso me complicava muito.

A aluna ficou reprovada nas séries 4ª e 8ª em Português. Segundo ela, a dificuldade de entendimento das explicações em sala e a falta de explicações na família catalisou o processo. Neste sentido, corroborando com o que foi apresentado anteriormente, a falta de convivência com a língua gera problemas na alfabetização e na sequencia da vida escolar do aluno.

Na **entrevista 15**, por outro lado, o aluno da 9ª série, que possui mãe boliviana e pai brasileiro, e morou no Brasil quando cursou a 1ª, 2ª e 3ª séries, não apresentou dificuldades na alfabetização. Segundo ele

Ah, eu não tive dificuldades. Foi muito fácil porque a minha mãe e todo mundo que morava em casa falava só Português, aí pra mim foi fácil, não tive dificuldades. E também nunca reprovei, até a 5ª série era só dez, aí eu entrei na 6ª e 7ª e foi piorando, mas eu consegui recuperar.

Na **entrevista 16**, o aluno da 8ª série, que morou no Brasil até a 2ª série, declarou que o processo de alfabetização “*Foi fácil, Sempre foi fácil*”. Mas, quando questionado sobre a reprovação, este aluno relatou que ficou reprovado justamente na 8ª série. E que a reprovação foi em ‘*Português e História*’.

Na **entrevista 17**, o aluno da 8ª série, demonstrou um sotaque bem característico de alguém que não convive com a oralidade da Língua Portuguesa. Sobre as dificuldades no processo de alfabetização afirmou que

A forma do idioma, porque tem algumas palavras que são diferentes, do Brasil pro boliviano, do Espanhol e foi muito difícil pra mim. (...) Eu sabia, que foi a minha irmã que me ensinou a escrever, aqui na Escola eu não aprendi”. Questionado sobre

reprovação afirmou que reprovou na “5ª série. História e Português.

Na **entrevista 18**, o aluno da 8ª série, também demonstrou um sotaque bem característico de alguém que não convive com a oralidade da Língua Portuguesa. Sobre as dificuldades no processo de alfabetização afirmou que

“Aprender a língua, Português, que era difícil prá mim aprender. Faz pouco tempo. Aprendendo até falar bem Português, né. Nem escrever sabia. Não conseguia entender o que que tava rolando lá na frente, né, dificuldades.(...) Tinha, muitas”. Questionado sobre reprovação afirmou que reprovou “na 5ª série. (...) Ciências, Português e Matemática”.

Podemos observar que do total de alunos entrevistados (5 alunos das séries finais que foram alfabetizados na escola CAIC), com exceção de uma aluna que tem mãe brasileira e morou no Brasil, todos os demais alunos ficaram reprovados, em algum momento da vida

escolar, na disciplina Português e, em segundo, na disciplina História.

Assim como o ensino de Língua Portuguesa, o ensino de História também é desassociado do cotidiano do aluno que reside na Bolívia, o que dificulta a aprendizagem. Neste aspecto, Conceição (2014, p. 74, 75) esclarece que:

Nas escolas de Corumbá, a História do país vizinho não é estudada. Os alunos aprendem sobre a Europa, a América do Norte, a Ásia, mas a América Latina é direcionada ao Brasil. Somente quando tratada a Guerra do Paraguai, os vizinhos são foco de análises. (...) Trabalhar as duas realidades é fundamental na fronteira e, deveria ser um elemento de aproximação. É preciso, portanto, uma revisão na estrutura curricular do ensino de História para escolas na região de fronteira, legitimando as diferenciações de áreas e voltando a educação para as diferenças e não para estruturas padronizadas, que enfatizam espaços hegemônicos do sistema mundo.

A dificuldade com a Língua Portuguesa foi discutida anteriormente e representa a espinha dorsal do

processo escolar dos alunos. As dificuldades são sentidas ao longo da formação e contribui para a reprovação em outras disciplinas que exigem uma carga maior de leitura como a História e a Geografia. Agrava-se a isso, a falta de integração dos conteúdos programáticos. Neste sentido, concordamos com Muller (2005, p.575) quando diz que a América Latina é um continente de intensa hibridização e baixa integração. Mesmo sendo uma “fronteira viva”, na tipologia proposta por Oliveira (2005), e que, portanto, apresenta alta integração formal e funcional, no que se refere a educação escolar, observa-se que os projetos e propostas são ínfimos e que, quando ocorrem, não despertam o interesse de professores brasileiros. Esse é o caso do PEIF, por exemplo. A integração é, sobretudo, econômica.

A situação se agrava quanto percebemos que a língua é fundamental ao processo de integração social e na construção da identidade sócio-territorial. Segundo Meliá (1999, p. 13) a “*língua compõe os círculos de integração da cultura*” e para ser alfabetizado em outra língua rompe-se com esse elo de integração, ocorrendo então um novo processo mental para reintegração de

uma nova língua, que prevê um novo círculo de integração cultural. A ausência da oralidade da Língua Portuguesa presente na vida destes alunos bilíngues é mais profunda que a ausência de uma língua em si, é a ausência da integração de um contexto cultural.

Neste aspecto, as condições materiais e culturais precisam ser consideradas na alfabetização das crianças residentes na Bolívia. Isso envolve uma mudança nas políticas públicas de alfabetização para as fronteiras vivas. A inserção da família no processo é, também, importante e deve ser incluída nas novas propostas pedagógicas para a alfabetização.

Guimarães (2003, p.48) descreve que as línguas não são objetos abstratos que um conjunto de pessoas em algum momento decide usar, mas são objetos históricos e estão sempre relacionadas inseparavelmente daqueles que as falam. Não há Língua Portuguesa, nem Espanhola, sem falantes desta língua, e não é possível pensar a existência de pessoas sem saber que elas falam tal língua e de tal modo. É por isso que as línguas são elementos fortes no processo de identificação social dos grupos humanos.

5.3 O PROFESSOR ALFABETIZADOR NÃO CONHECE O ESPANHOL

As entrevistas aqui transcritas revelam a dificuldade de interação devido ao professor desconhecer o Espanhol.

Entrevista 1:

Desde quando eu comecei eu não tive dificuldades, mas ano passado que eu encontrei mais com alguns alunos, que eles não dominam o Português, não dominavam no caso o Português, e eu também não domino bem o Espanhol. Aí eu percebia que não entendia eles e nem eles me entendiam. Aí eu tinha que chamar outras crianças que também eram bilíngues mesmo para me ajudar.

A professora entrevistada necessitando se comunicar com o aluno que tem mais dificuldade em pronunciar as palavras em Português, devido ao fato dela não conhecer o Espanhol, precisa da ajuda de outros alunos para interpretar a comunicação. Esta ação é complexa, requer que a aula faça sempre uma pausa

pontual, e ao mesmo tempo riquíssima na vivência da multiplicidade cultural expressa na forma de se comunicar. Porém a aprendizagem se torna limitada com a dificuldade de comunicação.

Entrevista 2:

Pela fala, é o idioma deles, que as vezes vem alguns que falam bem carregado o castelhano e depois eles vão se acostumando. Eles se acostumam tanto comigo quanto eu com eles, depois de conhecê-los, né. Mas, não falo a língua o que dificulta a relação em sala de aula.

A professora entrevistada afirma que no processo de comunicação vai se acostumando, se adaptando às dificuldades e vencendo-as. Refletindo nisso, destaco que cada ano letivo possui um desafio diferenciado, com crianças residentes na Bolívia, que possuem diferentes graus de apreensão da fala na Língua Portuguesa. Não há um esforço de continuidade destes alunos a um professor que já se adaptou.

Entrevista 4:

Então, é bem diferente trabalhar com uma sala, com uma turma só de crianças brasileiras que falam o

Português, do que de outra sala, mista como esta. Aqui nesta sala eu tenho 14 alunos frequentes, 8 são as crianças que falam o Espanhol e que residem na Bolívia. Eu não consigo entendê-los e eles não me entendem. Peço ajuda pro aluno Samuel que fala Português. ele consegue entender o que as outras crianças falam e me conta. Eu tenho bastante dificuldades com as crianças que são da Bolívia, e que moram lá. Tenho alunos que nosso contato é nulo, não consigo entendê-los e vice – versa. E quando chamo as mães é pior ainda porque elas não me entendem e eu também não entendo elas.

A professora destaca a dificuldade de uma sala mista neste contexto bilíngue, destaca a dificuldade de comunicação mútua, com compreensão. Também precisa da interferência de outro aluno para traduzir, o que como já mencionei em comentário anterior, estabelece pausas pontuais no processo de ensino. A comunicação entre professor e aluno é fundamental para que o processo de alfabetização seja completamente efetivado, isso posto revela que haverá perdas na aprendizagem dos alunos em questão.

Entrevista 5:

Quando a criança chega pequena, na primeira série, nas séries iniciais eles vão aprendendo, né, uns com mais outros com menos facilidade. Eles chegam falando, é difícil entender o Português, muitas vezes eles perguntam pros pais o que significa aquilo que eu falei. Ai os pais explicam, mas quando eles chegam grandes já tem mais dificuldade pra aprender. Então é melhor que eles comecem na alfabetização porque eu já tive alunos que começaram na 4ª série antiga, e que tiveram mais dificuldade. Mas depende de cada aluno. Os mais velhos eu peço para assistirem a tv e ouvirem rádio em português. Em casa falam o espanhol, o que dificulta o nosso trabalho, pois, os pais não falam português. Neste caso fica mais difícil. E eu, entendendo muito pouco o que eles falam.

A professora entrevistada comenta que é muito melhor o aluno residente na Bolívia cursar as séries de alfabetização desde o início. Revela que a dificuldade, que consiste em não conhecer o Espanhol, dificulta a comunicação com o aluno e com a família. Sugere que

para os alunos melhorem a compreensão assistam a programas na televisão e ouçam músicas em Português, mas em nenhum momento menciona que pode, também, conhecer o Espanhol.

Entrevista 8:

A dificuldade mesmo está que eles trazem a linguagem deles pra dentro da sala e tem coisas que a gente conversa que não dá pra entender, eu tenho que ficar, perguntando umas duas três vezes pra eles o que significa, aí eles me mostram através da roupa mesmo a questão do uniforme, eles falam outro nome, aí eles vão me mostrando e eu vou interagindo com eles desse jeito. Mas eu procuro trabalhar bastante a oralidade com eles, colocar na nossa linguagem pra eles tentarem entender. Eu acho que até nesse ponto eu estou me fazendo entender com eles, né, porque tem alunos meus bolivianos que já estão lendo, né. Quando eu pergunto uma coisa pra eles assim sobre alfabetização, uma coisa que em brasileiro, em Português me dão a resposta. Então quer dizer tá havendo uma comunicação, né, entre eu e eles.

A professora entrevistada relata que supera a dificuldade de comunicação, porém o diálogo possui pausas e é repetido. Ela afirma que eles trazem a linguagem deles para a sala. O Espanhol é a língua materna destes alunos. A língua é posta e as condições culturais também, e ambos os aspectos, requerem profunda análise, e se apresentam como elementos a serem superados no cotidiano.

Entrevista 9:

Na verdade a única dificuldade é sempre no início do ano, principalmente com aqueles que não estudaram, no caso, eh, foram dois a Anahi, mas o dela é uma necessidade maior porque ela é deficiente auditiva e o Kevin porque o Kevin nunca fez Pré Escola, então ele não teve esse contato com outras crianças, com outros professores, né, com essa vivência com pessoas que falam diretamente Português. Então na verdade a maior dificuldade foi com esses dois alunos, né. E agora com as outras duas crianças não porque eles já em uma experiência com a Creche, Pré Escola, então, assim tranquila, a alfabetização tranquila segue normal mesmo.

A professora entrevistada relata que a dificuldade se concentra mais no início do ano letivo, visto que com interação, as dificuldades de comunicação vão sendo vencidas. Ela pontua dois alunos com dificuldades mais específicas. Trabalhar para adaptar é o caminho, e a cada ano letivo, como mencionei, parece recomeçar. Não há um trabalho de continuidade sobre as dificuldades de comunicação, e o professor nem menciona conhecer o Espanhol.

Todas estas entrevistas descritas revelam que a dificuldade do professor reside na interação entre a Língua Portuguesa e a Língua Espanhola. Apenas uma professora, descrita na entrevista 6 procurou estudar o Espanhol, e descrevo a seguir sua fala.

Entrevista 6:

No início porque eu não conhecia o Espanhol, né. Ai eu fui fazer o Espanhol e aprender os dialetos também deles porque ai eu... não era só, né, conhecer o Espanhol porque você vai estudar o Espanhol, você precisa conhecer o dialeto deles, ai fui, eles tem 36 idiomas registrados e desses 36 idiomas nós temos aqui na fronteira 8 ou 9, se não me

engano. Esses 8 ou 9 tem influência no falar dessas crianças, éh, no Espanhol que eles traduzem pra gente. Então foi algumas das dificuldades, aí eu conheci mais e já tô desenvolvendo bem. Não tem problema.

Esta professora entrevistada foi a única que descreve que além de se interessar pelo Espanhol, se interessa pelas questões além da língua. Num universo de 10 entrevistas realizadas este percentual equivale a 10% apenas. É muito pequeno o interesse pelo Espanhol, revelado nas entrevistas. Como analisar este aspecto considerando o bilinguismo dos alunos?

Considerando os aspectos da comunicação destaco que os alunos são bilíngues, por estarem expostos ao bilinguismo, possuindo fluência verbal no Espanhol. Eles vem a Corumbá estudar, por opção direta da família e por vezes deles mesmos. Porém as entrevistas revelam que todos os atores adultos no processo não conhecem o Espanhol, com exceção de apenas uma professora que busca o aprendizado direto do Espanhol, mas informal. Como ensinar crianças que incorporam uma cultura revelada na língua, sem o conhecimento desta

língua? Como alfabetizar numa nova língua sem que haja o mergulho na nova cultura. Como aperfeiçoar esta interação superficial no bilinguismo? Estas questões reflexivas devem produzir questionamentos que se transformem em ações práticas no cotidiano da escola de fronteira.

Observamos que as políticas públicas para a interação das línguas na região de fronteira já se despertam como uma realidade, porém ao refletirmos sobre qual política linguística fundamenta a implementação do Projeto Escolas Interculturais Bilíngues de Fronteira é necessário destacar a diferença teórica entre política linguística e planejamento linguístico e situar o contexto histórico das mesmas. Calvet (2002, p.145) distingue política linguística de planificação ou planejamento linguístico da seguinte maneira:

política linguística é “um conjunto de escolhas conscientes referentes às relações entre língua(s) e vida social, e planejamento linguístico a implementação prática de uma política linguística, em suma, a passagem ao ato.” Entende-se o PEIBF, não só como uma política

educacional específica para as regiões fronteiriças, mas também (e principalmente) como um planejamento linguístico de uma política linguística de promoção das línguas oficiais do MERCOSUL nos países do bloco. E, aqui, vale destacar o que afirma Fiorin sobre a definição de políticas linguísticas. Uma política linguística diz respeito muito mais às funções simbólicas da língua do que a suas funções comunicativas. Não são as necessidades reais de comunicação que pesam na definição de uma política linguística, mas considerações políticas, sociais, econômicas ou religiosas. (FIORIN, 2002: 110) Esta política linguística do MERCOSUL, que também “diz respeito muito mais às funções simbólicas da língua do que a suas funções comunicativas”, implementa-se com diversas ações; dentre as quais, citam-se: a obrigatoriedade do ensino das línguas portuguesa e espanhola nos países membros.

Nos é declarado então, segundo Calvet, que a função comunicativa da língua está relacionada entre língua e vida social. O planejamento linguístico a implementação prática de uma política linguística deve ser

concreta. Por isso a criação de projetos não atende só como uma política educacional específica para as regiões fronteiriças, mas como planejamento linguístico de uma política linguística de promoção das línguas oficiais do MERCOSUL, citando a obrigatoriedade do ensino das línguas portuguesa e espanhola nos países membros.

Essa política atende a escola CAIC, que possui aulas de Espanhol em seu quadro curricular. Mas outra questão é pertinente: E o professor alfabetizador, ou o professor da escola de fronteira não deve receber incentivos para o aprendizado de novas línguas? E ainda mais: As políticas públicas não deveriam compreender o número de alunos residentes em outro país, fluentes em outra língua, para serem alfabetizados numa segunda língua e propor esta questão como uma forma de especificidade dentro do contexto de ensino de uma escola de fronteira? Estas questões precisam ser revistas.

Capítulo 7

GRUPO DE TRABALHO COMO POSSIBILIDADE DE FORMAÇÃO INICIAL NA PERSPECTIVA DE UMA FORMAÇÃO EM SERVIÇO

Edivagner Souza dos Santos

Erika Karla Barros da Costa

Resumo

Este artigo apresenta uma análise sobre parte da formação de Professores desenvolvida com professores atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental, com estudantes de Pedagogia e o professor organizador deste espaço, tendo como mote o ensino de matemática. Este espaço é denominado Grupo de Trabalho, constituído com intuito de discutir aspectos ligados à prática profissional dos professores, como demandas, entraves da prática profissional, vontades, etc.. As discussões que apresentamos neste artigo ocorreram no primeiro e segundo encontro, de um total de 5, desenvolvidos em 2019, gravado em áudio e vídeo. Evidenciamos situações/momentos/ou falas que apresentam reflexões dos estudantes de pedagogia, demonstrando implicações que indicaram a possibilidade deste espaço permitir uma formação mais próxima da realidade vivenciada por um(a) professor(a) em serviço. Nossa análise está apoiada em algumas noções do Modelo dos Campos Semânticos de Lins (1999, 2012), especificamente objeto, significado,

leitura plausível e interlocutor. A análise aponta que este espaço tende a ampliar o refinamento do olhar do professor em relação à atividade matemática dos alunos, permitindo aproveitar aspectos da prática profissional de professores para uma formação inicial na perspectiva de uma formação em serviço, que lida com a prática profissional.

Palavras-chave: Grupo de Trabalho; Matemática do Professor de Matemática; Modelo dos Campos Semânticos. Formação Inicial.

- **Introdução**

O Grupo de Trabalho (GT) é um espaço formativo iniciado em 2013 e desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa em Formação, Avaliação e Educação Matemática (FAEM¹), ligado ao Programa de Mestrado e Doutorado em Educação Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Este movimento formativo envolve professores de diversos segmentos educacionais, tendo em comum o fato de que ensinam matemática. As discussões permeiam, geralmente, aspectos vivenciados na Educação Básica, tendo como disparador a Análise da Produção Escrita, Análise de Vídeo e textos.

¹ Para mais informações acessem <http://www.faem.com.br/>

De acordo com Wesley da Silva (2015, p.55),

O grupo de trabalho foi estruturado como grupo que teria professores que discutiriam, questionariam, aceitariam/discordariam determinados assuntos a respeito de demandas da Educação Básica, tendo como mote disparador para discussões a análise da produção escrita em matemática.

Segundo Britto (2015, p.5),

O grupo de trabalho como espaço formativo se apresenta como uma possibilidade para a formação (inicial e em serviço) de professores que ensinam matemática. As discussões realizadas pelos professores são na direção de um refinamento de seus olhares para as produções de seus alunos, de como construir atitudes que tomam como ponto de partida os processos de produções de significados dos alunos para um desenvolvimento de suas práticas profissionais.

Em processo inicial, período que vai de 2013 a 2015,
o GT incorporou texto baseado na Matemática do

Professor de Matemática (MPM), sem desprender da Produção Escrita. Considere como produção escrita os registros escritos/deixados por quem se coloca a resolver uma questão, um problema. Análise da Produção Escrita ocorre

Quando um aluno resolve uma questão e deixa seus registros escritos na prova, estes marcam o caminho que percorreu por meio de suas estratégias e procedimentos, possibilitando análises de seus modos de lidar com as questões. Essas análises, que têm por objetivo oportunizar compreensões para desvendar e interpretar o caminho percorrido, mostram-se como uma alternativa a propiciar conhecimentos sobre a atividade matemática dos alunos. Por meio dos registros escritos dos alunos é possível inferir sobre seus modos de interpretar o enunciado da questão, bem como analisar as estratégias elaboradas e os procedimentos utilizados. (VIOLA DOS SANTOS, 2007, p. 96)

Santos (2016, p. 24), ao olhar para o GT, considera “[...] produção em vídeo qualquer material em vídeo que evidencia aspectos da sala de aula, sejam eles reais ou

ficcionais, que possam provocar discussões ligadas à Educação Matemática”.

Sobre Matemática do Professor de Matemática (MPM), podemos destacar as enunciações de Lins (2006):

[...] a MPM, como eu a entendo, não foi caracterizada com base em conteúdo ou formas de estabelecer verdades. Estou dizendo isso para marcar a minha intenção tão claramente quanto possível. Se um professor de matemática deve ou não saber esta ou aquela parte da estatística, álgebra ou qualquer outro conteúdo de matemática, é, em si, uma questão a ser decidida com base em demandas curriculares, uma questão política, e com base em qual desses conteúdos pode ser adequadamente utilizado para promover a discussão de processos de produção, ou seja, diferença e leitura dos alunos (como em Lins, 2002, 2004). Precisamente porque, independentemente de qualquer conteúdo, o professor de matemática tem que ler seus alunos, a fim de ver o que está acontecendo e se tornar capaz de promover a

interação (LINS, 2006, p. 12, tradução nossa).²

Neste aspecto, podemos afirmar que a MPM “permite que o professor incorpore, a diferentes partes de sua prática profissional, a aceitação da legitimidade de significados não matemáticos” (LINARDI, 2006, p. 42)³

Estas noções de teorizações e momentos que antecederam o GT ocorrido em 2019 servem de base para produção desta nova possibilidade. Este espaço formação foi desenvolvido para que promovesse uma formação inicial mais próxima da realidade vivenciada por professores dos anos iniciais, aproveitando toda

² [...] the MMT, as I understand it, is not characterised on the basis of content or ways of establishing truths. I am saying this in order to mark my intention as clearly as possible. If a mathematics teacher must or not know this or that part of statistics, algebra or any other content of mathematics, is, in itself, a question to be decided on the basis of curricular demands, a policy matter, and on the basis of which of those contents can be suitably used to promote the discussion of meaning production processes, difference and reading the students (as in Lins, 2002, 2004), precisely because, independently of any content, the mathematics teacher has to read his or her students in order to see what is happening and become able to promote interaction.

³ Não se trata de “legitimar” esses significados como “correto, prontos e acabados”, mas sim de legitimá-los naquela atividade como oportunidade de conhecermos seus modos de produção de significados e poder convidá-lo a outros lugares.

experiência dos professores atuantes. Outro ponto-chave é a formação continuada que distância do modo tradicional, oportunizada em um espaço que permite atuar sobre possibilidades, demandas e entraves da prática profissional.

Esta construção formativa inventa-se com base nestas afirmações de Viola dos Santos (2018a, p. 383)

Assim, um grupo de trabalho como espaço formações se caracteriza em movimentos nos quais seus membros têm a intenção de estar, partilhar e produzir juntos. Um grupo é um convite. Pode acontecer, como também pode não acontecer. Um grupo é uma abertura para invenções que não se sabe a priori. Não temos um grupo antes de acontecer. Quando ele acontece, ele se constitui. Cada grupo é singular. O grupo é, sendo. Não há regras e ideais para os membros do grupo, pois cada um participa da maneira que pode e consegue, em um determinado tempo e espaço, em grande parte nada linear. Em certos grupos há projetos que buscamos realizar, ações e movimentos que nos colocamos a construir. Entretanto, sempre ações e movimentos outros escapam; efeitos outros reverberam em nossas

realizações ao longo dos encontros. Talvez, um dos únicos parâmetros de um grupo de trabalho como espaço formações é o de nos encontrarmos em alguns dias previamente combinados, termos a vontade de conversar uns com os outros e combinar outros dias para mais encontros. Ao longo desses encontros, os professores que participam do grupo podem construir laços de amizade, comprometimento, preocupação e interesse pelos processos que atravessam suas demandas das profissionais. Nesse processo podem ser construídos grupos de trabalho.

Este artigo decorre dos dois primeiros encontros. No primeiro momento analisamos algumas produções escritas de alunos dos anos iniciais e projetamos a possibilidade de aplicarmos uma questão parecida em turmas distintas, também dos anos iniciais, ao qual um professor ministra suas aulas. No segundo encontro discutimos estas produções do professor, assim como outras do professor organizador.

Por se tratar de uma formação que atua com professores atuantes e acadêmicos de Pedagogia, considerando este segundo público, assumimos este

espaço como parte de sua formação inicial, todavia com influência de vivências de professores atuantes, que denota a perspectiva de ser uma formação em serviço. Nesta formação, os acadêmicos atuam juntos com estes professores, discutindo, projetando, planejando, avaliando, construindo, em fim, produzindo juntos.

Estratégia Metodológica

Sempre que leio sobre o Modelo dos Campos Semânticos (MCS) em livros, artigos, dissertações e teses, percebo diferentes abordagens que demonstram modos distintos de tratar esta teorização. Para este trabalho, pretendo caracterizar algumas poucas noções, fazendo menção ao modo como influencia na análise.

Todos os dados produzidos por estes diversos parágrafos são produzidos por meio de resíduos de enunciação, em que seus autores falam em uma direção, constituindo um interlocutor, que nem sempre será destacado na análise. Para Lins (2012, p.15),

O sujeito cognitivo se encontra com
o que acredita ser um *resíduo* de

enunciação, isto é, *algo* que acredita que foi dito por *alguém* (um autor). Isto coloca uma demanda de produção de significado para aquele algo, demanda que é atendida (esperançosamente) pela produção de significado de o autor em que se tornou o leitor. O autor-leitor fala na direção do um autor que aquele constitui; o um autor é o *interlocutor* (um ser cognitivo).

Todavia, para cada enunciação escolhida para análise será indicada, considerando a literatura, uma posição que coaduna com a fala do professor ou acadêmica.

Cada situação ou excerto destacado, considerando as enunciações dos participantes, baseará na produção de significado e na constituição dos objetos. Lins (2012, p.20) caracteriza a noção de significado sendo “[...] aquilo que efetivamente se diz a respeito de um objeto, no interior de uma atividade”. Esta noção coloca como demanda caracterizar objeto para esta teorização. Segundo Lins, a noção de objeto é que estes

[...] são constituídos enquanto tal precisamente pela produção de significados para eles. Não se trata

de ali estão os objetos e aqui estou eu, para a partir daí eu descobrir seus significados; ao contrário, eu me constituo enquanto ser cognitivo através da produção de significados que realizo, ao mesmo tempo em que constituo objetos através destas enunciações. (LINS, 1999, p. 86)

Estas três noções contribuem significativamente para leitura dos dados. Porém, não tomo como referência traçar qualquer juízo de valor, mas realizar uma leitura plausível. De acordo com Lins (1999, p.93), “toda tentativa de se entender um autor deve passar pelo esforço de olhar o mundo com os olhos do autor, de usar os termos que ele usa de uma forma que torne o todo de seu texto plausível”.

Uma leitura plausível dos dados é sempre uma tentativa, é um descentramento em direção aos autores, haja vista a incapacidade física de ver os mundos com os olhos do autor. Temos nossas crenças existências que conduzem nossa forma de ver o mundo.

Influências do GT na Reflexão sobre a prática de um professor participante

Iniciamos nossa conversa conhecendo cada um, por meio de uma simples apresentação, sem direção definida, mas com muitas conversas. Em uma destas apresentações uma estudante de Pedagogia cita seu estágio, e apresenta o incômodo vivenciado com a neutralidade do professor diante da demanda de cada aluno. Faz estas falas sem olhar para a estrutura que envolve este docente. Desconsidera a gama de aspectos que influenciam em seu trabalho.

Ouvindo a lamuria desta estudante, o professor Dejar, baseia em suas experiências, e fala de diferentes situações que vivenciou, e que muitas vezes afetaram seu modo de trabalhar. Ele aponta que há uma equipe por trás da ação docente, e atualmente tem encontrado efetivamente uma parceria:

[...]O que o coordenador falou pra gente: não tenham pressa professores, vocês sabem que tem um referencial curricular, e que deve ser cumprido durante o ano, mas se o aluno não aprender a primeira etapa, como ele vai chegar na última? Qual será o resultado? Não tenham pressa! Deixe esclarecido e

compreendido o que tem em cada etapa.

Muitos estudantes de pedagogia vão assumir a função de diretor e coordenador, assim como assumir postos na Secretaria de Educação. Este exemplo pontual foi o disparador para dialogarmos sobre a visão restrita de que o aluno é responsabilidade de um, quando na íntegra é de muitos. Entre às diversas situações vivenciadas pelo professor Dejaire, esta situação é apresentada como uma mudança de visão educacional, considerando os vários profissionais envolvidos no ato de aprender. Aponta para a perspectiva de que neste ano letivo eu direciono o trabalho para este aluno, juntamente com uma equipe, e que em outros momentos serão outros professores, o que conduz a visão de que o aluno é responsabilidade de todos. Além disso, Ter um coordenador que atua junto, conhecendo cada aluno, encontrando com o professor a possibilidade de intervenção, avaliando cada ação didático-pedagógica, é um diferencial.

As enunciações do professor Dejaire aguçou a reflexão dos futuros professores, pois citou exemplos

pertinentes do como seu atual coordenador atua no ensino. Não só trabalha como parceiro, pois atua sobre a aprendizagem dos estudantes, contribuindo na investigação de fatores que influencia individualmente.

Este coordenador chama o aluno, pergunta do pai, da mãe, se estão juntos, investiga se tem algum problema familiar. Assim, ele cria uma relação. Só depois começa a ensinar. Ele fala: você vai aprender a tabuada do 1 ao 5. Aí o aluno pergunta: Por que, professor? Ele diz: com este conhecimento você faz toda tabuada. Por exemplo, se você quer fazer 9×2 , é só fazer 4×2 e 5×2 , depois soma o resultado. Se você quer multiplicar por 8, você faz 5 vezes o valor e 3 vezes o valor, pois 5 mais 3 é 8, depois soma os resultados. Ele atua no psicológico e cria uma relação. Ao fazer isto o aluno voltou e depois à professora perguntou: como você fez para este aluno aprender isto? - O coordenador desejou entender o aluno!

A presença de um professor com tais histórias se apresenta como oportunidade de compartilhamento de experiência. Sua presença e experiência se mostra como

possibilidade de diferentes aprendizagens, como cita Viola dos Santos (2018a, p. 384)

Nos grupos de trabalho, os professores podem compartilhar entraves, angústias, dificuldades, potencialidades, realizações de suas práticas profissionais, uns com os outros. Não são cursos nos quais professores universitários e/ou alunos de pós-graduação vão ensinar os professores da educação básica e/ou alunos da licenciatura. Não são cursos nos quais as atividades estão sistematizadas a priori para serem aplicadas. O grupo de trabalho se constitui na medida em seus participantes vivenciam atividades, compartilham suas histórias e oferecem possibilidades de diferentes aprendizagens.

No segundo encontro o professor Dejour não pode comparecer, pois lhe foi solicitado que substituísse uma colega de serviço que precisou ausentar-se. Todavia, enviou algumas produções de seus alunos sobre dois desafios de multiplicação, 53×8 e 47×5 . Sem a presença do professor, passamos a analisar as produções escritas. Uma

destacou, por apresentar uma parte sem conexão com o restante da resolução. Segue a produção escrita:

Figura 1 – Produção escrita.

Handwritten mathematical work on a piece of paper. On the left, there is a multiplication problem: $53 \times 6 = 318$. On the right, there is a box containing three multiplication problems: $47 \times 2 = 94$, $47 \times 3 = 141$, and $47 \times 5 = 235$. Below the box, there is another box containing three multiplication problems: $9 \times 1 = 9$, $4 \times 1 = 4$, and $5 \times 1 = 5$.

Fonte: Acervo do autor.

No encontro anterior havíamos dedicados a análise de diversas produções de alunos dos anos iniciais sobre a seguinte pergunta: Quanto é 37×9 ? Uma acadêmica, Kassia, comparou as produções dos alunos do professor Dejar com outros modos de resolver e apontou que esta destoava das anteriores, já discutida. Neste momento, esta produção ganha destaque e passamos a dedicar em sua análise. Entre silêncios e enunciações, a acadêmica Marta faz a seguinte fala: “Nossa! Eu não

entendi o que ele fez ali. Fez 47×2 , depois fez 47×3 e 47×5 ". Neste instante, Kassia aponta para outra resolução no quadro e mostra que a soma dos valores 94 e 141 é a resposta. Um professor lembrou que no encontro anterior o professor Dejair cita uma situação em que seu coordenador explica aos alunos este modo de resolução.

Esta produção fomentou duas direções plausíveis de afetamento. Na primeira, destaca a ação docente. As futuras professoras passaram a dialogar sobre o que fazer se eu não entendo a produção do aluno. A segunda direção está ligada à avaliação. Discutiram qual nota daria e quais critérios adotariam para dar esta nota nesta mesma situação.

As discussões oportunizadas pelas produções do professor Dejair apontam para o que Lins (2006) apresenta como possibilidade de ampliação de repertório. Para o autor, é preciso pensar em uma formação em Educação Matemática para que nossos professores se desenvolva de modo a ampliar seu repertório para ler seus alunos pelo que fazem ou dizem, e com isto ter uma interação produtiva com eles, ampliando os processos de produção de significados no interior de cada atividade.

Quando um instante toca

Esta etapa evidencia de forma pontual uma análise sobre falas de duas acadêmicas. Ao longo da escrita há, de forma superficial, a descrição da direção na qual se deram as produções de significado.

O grupo de trabalho, como aponta Santos (2016) e Viola dos Santos (2018a), rompe com o isolamento do professor. Pois encontra um espaço para trabalhar coletivamente, tendo aspectos de sua prática como mote. O envolvimento de acadêmicos junto com estes professores, profissionais experientes, promove uma leitura que aponta para certo direcionamento de sua prática futura. Kassia, por exemplo, fala da vivência que antes nem fazia parte de sua possibilidade, amplia sua visão ao perceber que mesmo com um professor experiente, o GT lhe indica outras possibilidades, sem retirar sua legitimidade. Segue sua narrativa: “A aprendizagem está acima de tudo. Eu começo a lidar com coisas que vamos precisar lidar mais pra frente. E temos a visão de alguém que já vivenciou aquilo, vive na pele. E em

nossa discussão o próprio docente percebe que poderia ter resolvido diferente”.

Marta fala da redoma entorno das ações docentes. Ela aponta a existência de um controle, muitas vezes posicionado sobre a dicotomia do certo e errado, dificultando ler o aluno pelo que faz, pelo que produz. Suas enunciações demarcam uma mudança de postura, como podemos depreender em sua fala:

Eu posso ver um lado totalmente diferente. Hoje eu passei a pensar em que profissional eu vou ser. Eu fiquei preocupada, e agora entendo que meu aluno é algo maior que aquela resposta dada em uma atividade, uma prova, um trabalho. Tem mexido comigo neste sentido, de não apenas pontuar por meio do certo e errado. Vejo como um julgamento pela criança não ter chego onde eu esperava. Eu achei fundamental estes questionamentos, pois eu nunca havia pensado. Até o momento eu havia pensado em ser professora, e verificar se está certo ou errado, porém é mais que isso, eu preciso conduzir a criança para ter o entendimento, mais não com este olhar do certo ou errado. Hoje a formação de professor passou a ser vista como importante, não só na

palavra formação de professor, tem que ser efetivamente parte da atuação do professor.

Sinto que estas narrativas demonstram que este tipo de formação

“[...] promove formações matemáticas de diferentes professores, como espaços nos quais futuros professores tenham oportunidade de afetarem e serem afetados em/por problematizações, como espaços em que a multiplicidade e a diferença estejam presentes.(VIOLA DOS SANTOS, 2018b, p. 92)

Não é um espaço formativo, mas um espaço formação, em que cada instante toca de um modo, com aspectos vivenciados pelos professores, ou jamais terem imaginado que tal possibilidade pudesse existir. Estes afetamentos problematizam todo contexto e ação, tecendo direções a partir da prática, com a prática e na prática.

Minha aposta em um espaço de formações é na direção de aglutinar futuros professores em um lugar (que podem ser vários), em um determinado tempo para

constituição de coletivos de pluralidades. A demarcação de um espaço de formações se vale pela vontade de criar circunstâncias e oportunidades de interações, nas quais futuros professores estejam juntos, saboreando diferenças e sua problematização, potencializando possibilidades. (VIOLA DOS SANTOS, 2018b, p. 92).

Parafraseando Viola dos Santos (2018b), há situações em que o instante se torna para sempre, criando repertório para lidar com entraves, demandas e possibilidades profissionais. É um saborear constante, em que a diferença dá o toque do sabor. Sabor em estar junto, produzindo juntos, a partir do que o outro produziu de significado no interior de cada atividade.

A produção escrita de aluno, juntamente com o modo como os professores leem e avaliam promove uma demarcação que nos diferencia. Se colocar na tentativa de enxergar com os olhos do outro, promove no futuro professor uma reflexão constante, como percebido na fala de Kassia:

Eu percebi que os professores só vão lá e dão a nota pelo resultado, é uma

vida, é...uma vivência que leva ela (a aluna) a fazer daquele modo [...] o que as crianças trazem são vários significados para uma mesma atividade, e nós só conseguimos pensar de um modo.

Acreditar que um estudante produz significado para atividade e que enquadrar como certo ou errado limitada entender o que aluno fez, é uma direção defendida por Lins (2006) e afirmada por Santos e Viola dos Santos (2018b, p.6), ao pensar na possibilidade da ação docente ser estruturada por meio da Matemática do Professor de Matemática (MPM) nos anos iniciais. Caso a decisão seja a falta, a ausência de uma interpretação e resolução ideal, estaríamos fadados a classificar, rotular com base no que acreditamos, criando uma barreira para vivenciar uma interação produtiva com o autor da produção, o aluno.

A MPM não toma como referência um juízo de valor sobre o que é produzido, mas oferece a possibilidade de realizar leituras que não sejam pela falta. Não se trata de mostrar o que está errado ou mesmo o que o aluno deveria ter feito, mas

sim de tentar ler o que ele fez.
(SANTOS; VIOLA DOS SANTOS, 2018,
p.43),

Aspecto que coaduna de uma direção próxima foi sentido por Marta em um diálogo parecido, em que professores discutem como avaliam:

Nós estamos caminhando para sala de aula. Quanto mais cedo nós vestirmos esta camisa, mais vamos aprofundando nas situações que vamos vivenciar em sala de aula [...] Ele não entendeu o que era para ser feito ou eu não me fiz entender? São várias dúvidas que batem na cabeça!

Marta finaliza sua fala dizendo: “eu passei a me colocar no lugar do aluno”. Tanto a posição de Marta como a Kassia, aponta para a perspectiva que Perrenoud (2000, p. 11) defende para a especialização de professores. Para o autor, é preciso que a formação promova no futuro docente a capacidade de “decidir na incerteza e agir na urgência”.

Algumas considerações

A formação Inicial pensada a partir da prática é um desejo constante, percebido na literatura nacional e internacional, como visto em Lins (2006) e Rowland (2008). Porém, há uma aceitação de processos ficcionais que ditam a ação do futuro professor, simulada a cada aula, com jogos, atividades de apresentação, escrita de projetos , etc. Este entendimento coaduna com a concepção de que ao vivenciar o estágio, esta etapa inicial – ficcional - é ampliada, considerando que há uma base apropriada durante as aulas.

Numa formação tradicional, geralmente é deixado de lado aspectos importantes do cotidiano de professores, como por exemplo, produção de atividades, conexão entre os tópicos de um conjunto de aulas, as leituras que fazemos dos alunos que pensam e produzem de formas diferentes para uma mesma atividade, nossos critérios de avaliação tomando como direção uma produção real, entre outras.

Criar espaços que permitam aos professores vivenciar constantemente aspectos da prática

profissional, considerando a atual conjuntura de como a escola e a sala de aula são estruturadas, é uma possibilidade de aprendizagem que tende a antecipar entraves que certamente dificultam o desenvolvimento de uma prática docente, assim como ampliar seu repertório para lidar com outros aspectos que fazem parte desta rotina.

Este primeiro trabalho, remando com esta intenção, partiu da simples ideia de começar com situações corriqueiras, construindo, por exemplo, espaços de debates e diálogos entre acadêmicos de pedagogia e professores em atuação, nos quais puderam em seus diferentes modos de produzir significados, expor suas atividades, modos de engendrar sua prática e colaborar com a produção de seu par. O que aponta que este espaço formação tende a ampliar o refinamento do olhar do futuro professor em relação à atividade matemática dos alunos, permitindo aproveitar aspectos da prática profissional de professores atuantes para uma formação inicial na perspectiva de uma formação em serviço.

Referências

BRITTO, Mauro Luís Borsoi. **Uma discussão de discussões de professores que ensinam matemática em um grupo de trabalho**. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática-UFMS, Campo Grande-MS, 2015.

LINARDI, Patricia Rosana. **Rastros da formação Matemática na prática profissional do professor de matemática**. 2006. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2006.

LINS, Romulo Campos. **Por que discutir Teoria do Conhecimento é relevante para a Educação Matemática**. In: BICUDO, M. A. V. (Org.). Pesquisa em Educação Matemática: Concepções e Perspectivas. Rio Claro: Editora UNESP, 1999. p. 75 – 94.

_____. **Modelo dos Campo Semânticos e Educação Matemática: 20 anos de história**. Org. Claudia Laus Angelo [et al.]. São Paulo: Midiograf, 2012.

_____. Characterizing the mathematics of the mathematics teacher from the point of view of meaning production. In: 10th International Congress on Mathematical Education, Copenhagen, 2006. Copenhagen. **Proceedings...** Plenary and Regular Lectures, 2006, p. 1-16.

PERRENOUD. Philippe. **Dez competências para ensinar**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto alegre – RS: Artes Médicas Sul, 2000.

ROWLAND, Tim. **The Knowledge Quartet: a theory of mathematical knowledge in teaching**. University of Cambridge - 184 Hills Road, Cambridge CB2 8PQ, England, 2008.

SANTOS. Edivagner Souza dos. **Um long play sobre formação de professores que ensinam matemática**. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática-UFMS, Campo Grande-MS, 2016.

SANTOS. Edivagner Souza dos; VIOLA DOS SANTOS, João Ricardo.

Uma discussão da matemática do professor que ensina matemática nos anos iniciais do ensino fundamental.

BOLETIM GEPEM. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. N° 72, 2018.

VIOLA DOS SANTOS, João Ricardo. **O que alunos da escola básica mostram saber por meio de sua produção escrita em matemática**. 2007. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

_____. VIOLA DOS SANTOS, João Ricardo. **Grupo de Trabalho como Espaço Formações (ou: arte de produzir efeitos sem causa)**. Revista Perspectiva em Educação Matemática. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande-MS. v. 11, n. 26, 2018a.

_____. VIOLA DOS SANTOS, João Ricardo. **Quando o instante é para sempre (ou: a experiência como oportunidade de formações matemáticas de diferentes professores)**. Revista de Educação, Ciência e Cultura. Editora UnillaSalle. Canoas - RS, v. 23, n. 1, 2018b.

WESLEY DA SILVA. Darlysson. **Conhecimentos de professores que ensinam matemática em um grupo de trabalho que analisa produções escritas em matemática**. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática-UFMS, Campo Grande-MS, 2015.

Capítulo 8

INFOGRAFIA: POSSIBILIDADES NO ENSINO DE BIOLOGIA E EDUCAÇÃO AMBIENTAL

José Flávio Rodrigues Siqueira – PPEC/UFMS¹

Marcos Vinicius Campelo Junior – PPEC/UFMS²

INTRODUÇÃO

O avanço das Tecnologias de Informação e Comunicação e o desenvolvimento do hipertexto no meio informacional impulsionaram a utilização de um mecanismo que possibilitasse textos verbais e não verbais que suprissem as necessidades dos veículos de informação. Esse instrumento, chamado de infografia, alia os signos verbais com outras linguagens, e consequentemente apresenta movimento, cor, textura e até brilho.

¹ Doutorando no Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências – PPEC/INFI/UFMS.

² Doutorando no Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências – PPEC/INFI/UFMS.

Segundo Nonato (2005), a infografia é entendida como:

o imbricamento das múltiplas linguagens verbais e não verbais sobre aparato informacional, a infografia se inscreve com a possibilidade concreta, agora em condições tecnológicas absolutamente favoráveis, de desenvolvimento de novas trilhas de construção textual nas malhas do suporte digital, acentuadamente na rede mundial de computadores, na medida em que inaugura a possibilidade concreta de hibridização de linguagens até então díspares (NONATO, 2005, p. 7).

O gênero textual infografia é um apelo visual que proporciona novas possibilidades de apreensão da notícia, e dá origem a um universo visualmente agradável, chamativo, que oferece maior potencial informativo às notícias científicas.

Nesse sentido, Manfré e Saito (2009) acrescentam que “é importante, porém, destacar que esse recurso visual não se resume ao texto acompanhando a imagem (foto, figura), como é a legenda, ou a imagem ilustrando o

texto, como em verbetes enciclopédicos” (MANFRÉ; SAITO, 2009, p. 1958).

Isso quer dizer que as imagens e os textos atuam de maneira complementar no infográfico a fim de possibilitar a melhor compreensão do leitor.

As autoras argumentam que o infográfico traz dinamismo e movimento à informação, ideais para a compreensão dos processos, experiências e fatos científicos, e sua leitura é “não mais ditada pela linearidade da escrita alfabética, mas pela simultaneidade de uma tela de cinema, televisão, computador” (MANFRÉ; SAITO, 2009, p.1958 *apud* MACHADO, 2005, p. 25).

De acordo com Colle (1996), o infográfico trata-se de uma unidade espacial na qual se utiliza uma combinação de códigos icônicos e verbais para transmitir uma informação ampla e precisa, para a qual o discurso verbal seria complexo e requereria mais espaço.

A infografia, portanto, é a união entre informações e desenhos, com o objetivo de explicar melhor o funcionamento dos mais variados assuntos. As revistas impressas e *online* de divulgação e popularização da ciência utilizam-se deste gênero para esquematizar,

ilustrar e esclarecer invenções e teorias, dentre outros temas pertencentes à ciência.

A infografia transmite fatos, processos, notícias, acontecimentos ou dados de forma sintética e visual, facilitando a compressão de informação complexa e estimulando o interesse do leitor que, pode selecionar nelas o que já conhece ou não. Estas podem se apresentar em diversos formatos: estáticos, animados, impressos, digitais e interativos.

Toda a informação contida no infográfico e a maneira como está disposta oferece a exploração deste gênero textual em sala de aula, visto que podem ser úteis para expressão oral e escrita, facilitar o entendimento de conteúdos, estímulo da leitura e compreensão de temas científicos.

Desta maneira, acredita-se que o infográfico favorece a aprendizagem ao combinar harmoniosamente textos e imagens. Clark e Mayer (2008) afirmam que as pessoas aprendem melhor com texto e imagem, uma vez que:

as apresentações multimídia podem incentivar os ¹s a se empenharem na aprendizagem ativa representando

mentalmente o material em palavras e imagens e fazendo conexões mentais entre as representações visuais e verbais (CLARK; MAYER, 2008, p. 57).

O estudante, a partir da leitura e interpretação do infográfico pode reconhecer conceitos científicos e extrair informações que estão apresentadas de maneira sucinta ou graficamente.

Nesse sentido, Cairo (2010) destaca a importância da infografia, principalmente para os leigos em determinado assunto a ser abordado. Além disso, as imagens nos infográficos são fundamentais para a compreensão do conteúdo, não podendo ser selecionadas por critérios meramente decorativos, ou seja, como imagens que não contribuem para o entendimento do conteúdo (CLARK; MAYER, 2008).

A proposta da utilização da infografia no ensino de Biologia deve-se ao fato de que o profissional da educação, especificamente o professor, precisa superar desafios para que efetive a aprendizagem em seus estudantes. Como destaca Moran (2013):

Os alunos estão prontos para a multimídia, os professores, em geral, não. Os professores sentem cada vez mais claro o descompasso no domínio das tecnologias e, em geral, tentam segurar o máximo que podem, fazendo pequenas concessões, sem mudar o essencial. Creio que muitos professores têm medo de revelar sua dificuldade diante do aluno (MORAN, 2013, p. 3).

Nesse sentido, o professor necessita dedicar-se à pesquisa e escolher metodologias que desenvolvam junto aos estudantes habilidades e competências exigidas para a compreensão do ambiente que o circunda, além da atuação na sociedade do século XXI.

Do ponto de vista de Coutinho e Júnior-Bottentuit (2007) “a complexidade e diversidade das novas formas de aprender na sociedade da informação e do conhecimento, exige o repensar dos modelos pedagógicos tradicionais” (COUTINHO, JÚNIOR-BOTTENTUIT, 2007, p. 1). Isso significa que, as implicações de mundo no processo educativo desafiam os educadores a pensar e a potencializar uma pedagogia que garantam a democratização das aprendizagens científicas.

É necessário que haja o ensino e a aprendizagem eficiente, de modo que o indivíduo possa compreender o mundo complexo e interagir com ele, nas diversas áreas do conhecimento: ciência, mitologia, religião, filosofia, além de desenvolverem também o espírito humanístico, para que possam dialogar de forma crítica e não alienante. Assim, é importante que ao ensinar ciências o educador se dê conta de ser um alfabetizador científico que ensina e aprende as leituras das ciências no processo educativo, construindo novos saberes na sua prática docente (MELO; SILVA, 2009).

Desta forma, Kuenzer (2005) afirma que “a Biologia colabora para a compreensão do mundo e suas transformações, situando o homem como indivíduo participativo e integrante do Universo” (KUENZER, 2005, p. 177). Para isso, a condição necessária é a reflexão crítica para se entender a realidade que professores e estudantes estão inseridos. Por estes motivos, as aulas de Biologia e com a temática Educação Ambiental foram palco de estudo da infografia em sala de aula.

Além disso, para compreensão de mundo é necessário ter visão integradora do conhecimento,

algumas até de forma mais aprofundada para abordar aspectos pedagógico-metodológicos contextualizados ao conhecimento científico, trazendo ao cotidiano do estudante o qual deve conhecer o método científico para auxiliá-lo na aprendizagem e construção do conhecimento (REICHMANN; SCHIMIN, 2008).

Nessa perspectiva, as temáticas da Educação Ambiental contribuem significativamente, pois tem como um de seus objetivos fundamentais “o estímulo e o fortalecimento de uma consciência crítica sobre a problemática ambiental e social” (BRASIL, 1999).

Face ao exposto, a utilização do gênero textual infografia no ensino de Biologia será estudada para verificar a possibilidade de desenvolver junto aos estudantes deste século a capacidade de síntese, apreensão de conceitos biológicos, a sensibilização para a conservação e preservação do ambiente e o aperfeiçoamento da escrita e leitura.

Para ler um infográfico, que é um texto que não se organiza em linhas, sequencialmente dispostas, o processo da leitura tem de, necessariamente, ser diferente. Não há margens, mas uma moldura que

delimita a infografia. O leitor visualiza, em primeiro lugar, as bordas dessa moldura, como se visse a moldura de um quadro, ou o centro da infografia. Como as informações não estão dispostas em linhas, o olhar deve apreendê-las de outra forma.

Sabe-se que o leitor fixa o olhar num ponto qualquer dentro da moldura (um ponto que lhe chame atenção) e a sua visão percorre circular ou radialmente todo o espaço delimitado pela moldura. Assim, a leitura não é linear e sequenciada, mas circular e/ou global: as informações que o texto icônico-verbal contém são apreendidas rápida e globalmente.

Segundo Rodrigues (2010), criar um infográfico, seja para a mídia *online* ou a mídia impressa, é extrair da informação o que existe de essencial e utilizar recursos da comunicação visual para veiculá-la. O autor acrescenta que existem duas funções para o infográfico “ser um instrumento de resumo para a informação e uma alternativa ao texto como forma de comunicação” (RODRIGUES, 2010, p. 29).

Por isso, ao criar um infográfico, deve-se considerar que o entendimento do que está sendo

transmitido precisa ser imediato, já que se almeja objetividade e clareza.

O autor supracitado ainda ressalta que, no infográfico procura-se persuasão, ou seja, atrair o cidadão com a informação textual em meio à imagem. Então, seja foto ou ilustração, a imagem escolhida precisa harmonizar com palavras ou expressões que a pontuam. E são justamente as palavras em um infográfico que, na mídia *online*, fazem toda a diferença.

No infográfico *online* quando utilizados os recursos interativos aumenta-se a capacidade de informar, pois se amplia a interação e aguça a curiosidade do leitor.

É válido destacar que, ao consultar a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, é pequena a produção acadêmica que alia o uso da infografia e área de Ciências da Natureza, especificamente o ensino de Biologia. Desta maneira, pode-se a partir desse estudo utilizar a infografia, como um novo mecanismo que enriquecerá as metodologias no ensino de Biologia. O uso de diversas metodologias no ensino de Biologia está fundamentado, conforme mencionam Rossasi e Polinarski (2008) “numa aprendizagem pluralista que permita

articulação entre pesquisa e discussão coletiva crítica, oportunizando aos educandos a convivência com a diversidade de opiniões e oferecendo-lhes a possibilidade de aprender” (ROSSASI, POLINARSKI, 2008, p.16).

O estudante, ao concluir o Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, deve estar preparado para a inserção no mercado de trabalho, a continuidade dos estudos e a vivência de maneira cidadã na sociedade. Como coloca os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2002):

O novo ensino médio, nos termos da lei, de sua regulamentação e de seu encaminhamento, deixa de ser, portanto, simplesmente preparatório para o ensino superior ou estritamente profissionalizante, para assumir necessariamente a responsabilidade de completar a educação básica. Em qualquer de suas modalidades, isso significa preparar para a vida, qualificar para a cidadania e capacitar para o aprendizado permanente, em eventual prosseguimento dos estudos ou diretamente no mundo do trabalho (BRASIL, 2002, p. 8).

O ensino de Biologia contribui para essas habilidades proporcionando a alfabetização científica nos estudantes, mas para isso são necessárias práticas pedagógicas que se proponham a ultrapassar a reprodução e a repetição do conhecimento. Paralelamente, a Educação Ambiental, colabora porque tem como princípio “o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, na perspectiva da inter, multi e transdisciplinaridade” (BRASIL, 1999). Portanto, a Educação Ambiental pode contribuir na prática do professor, envolvendo múltiplas dimensões nas discussões pertinentes (LOUREIRO, 2012).

Deste modo, o presente trabalho tem o propósito de verificar a utilização do infográfico no ensino de Biologia e a Educação Ambiental, por meio da interpretação de imagens e leitura de conceitos.

METODOLOGIA

A escola estadual pesquisada localiza-se na cidade de Campo Grande, Mato Grosso do Sul. Atualmente com 13 turmas funcionando por período, sendo elas, de Ensino

Fundamental (anos finais), Ensino Médio e Educação Profissional. Os estudantes presentes são das mais variadas classes sociais, e muitos não moram próximo da escola, sendo necessário o transporte público.

O grupo de estudo é composto por 44 estudantes de 2 turmas de 2º ano do Ensino Médio, período matutino, sendo as atividades realizadas durante as aulas de Biologia.

O presente estudo utilizou-se dos seguintes tipos de pesquisa: qualitativa e descritiva. Segundo Godoy (1995), as pesquisas de cunho qualitativo ocupam “um reconhecido lugar entre as várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes” (GODOY, 1995, p.21).

As pesquisas descritivas registram, analisam e interpretam os fenômenos estudados e procuram identificar os fatores que determinaram ou contribuíram para a ocorrência dos fenômenos.

O questionário foi escolhido por garantir a uniformidade de respostas, visto que serão utilizadas questões padronizadas e a facilidade na conversão dos

dados para arquivos de computador, favorecendo a análise por gráficos e tabelas. A observação direta será utilizada por ser capaz de captar o comportamento natural das pessoas.

Dessa maneira, aplicou-se para cada turma de 2º ano do Ensino Médio, um questionário contendo 10 perguntas com alternativas, que foram respondidas após a apresentação do pesquisador e da leitura do infográfico.

Com os questionários respondidos, procurou-se quantificar os estudantes que conheciam a infografia a fim de verificar se isso é um fator determinante para a leitura e interpretação das informações. Além disso, quantificaram-se os estudantes que conseguiram reconhecer os conceitos biológicos apresentados, por meio de imagens, no infográfico de modo a certificar a possibilidade do uso do gênero textual infografia no ensino de Biologia e Educação Ambiental.

O tema do infográfico utilizado foi o Código Florestal Brasileiro que sofreu alterações, a partir do projeto de Lei nº1876/99. Cabe destacar a relevância desse tema nas aulas de Biologia, visto sintetizar diversos conceitos apreendidos pelos estudantes desde o ensino

fundamental, além da grande discussão que a sociedade estava durante a análise e aprovação do projeto de lei que alterou o Código Florestal Brasileiro, sendo um tema com questões importantes para a Educação Ambiental.

Sintetiza-se, nesse momento a decisão pela Educação Ambiental, haja vista ser entendida como “processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade” (BRASIL, 1999).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Como referido anteriormente, o estudo iniciou-se com duas turmas do 2º ano do Ensino Médio, sendo as turmas compostas por 23 e 21 estudantes, respectivamente. Decidiu-se realizar o estudo com base nas respostas dos questionários junto ao conjunto dos 44 estudantes das turmas.

Um dos primeiros aspectos a ser considerado era descobrir se os estudantes já haviam lido infográficos. Como pode-se verificar na tabela 1, dos estudantes que responderam a pergunta 66% apontaram que sim, isso se deve a grande utilização de infográficos e textos jornalísticos nas mídias atuais. Destaca-se que dos 34% dos estudantes que nunca haviam lido infográfico cerca de 80% deles conseguiram compreender os conceitos biológicos implícitos no infográfico.

Tabela 1 - Questão 7 e 8.

Você já leu infográficos antes?	Estudantes
Sim	29
Não	15
Total	44

Fonte: Siqueira; Campelo Junior, 2019.

A facilidade da compreensão dos conceitos por estes estudantes que nunca leram o infográfico é dada pelas suas características principais, tais como: não há uma única maneira de leitura de infográfico, pois não são lineares e sequenciais. Além disso, são hipertextuais, o que quer dizer, agregam conjuntos de informações com diversos símbolos. Os jovens da sociedade da informação

vivenciam constantemente a hipertextualidade na internet, um dos principais veículos que usam para obter informações.

Esses seriam jovens incluídos, como diz Pereira (2011, p. 95) “incluído, segundo o conceito de Morduchowick, quer dizer aquele que tem acesso às tecnologias e seus produtos e artefatos, bem como vivencia as antigas e as novas mídias”.

A fim de verificar a função das imagens nos infográficos, elaborou-se a seguinte pergunta: as imagens apresentadas no infográfico possibilitaram maior entendimento do conteúdo escrito? Podemos dizer que os resultados foram os esperados, ou seja, corresponderam à nossa expectativa que os estudantes conseguiriam entender os conteúdos com o auxílio de imagens. Dos 44 estudantes questionados, somente 1 respondeu a questão de forma negativa.

Isso reforça a importância da utilização correta de imagens na infografia e o quanto elas são importantes para esse gênero textual. O resultado corrobora com a afirmação de Palange (2012, p. 67) “como 60% da população aprendem mais facilmente com o uso de

imagens, o infográfico, ao usar ilustrações, facilita a comunicação tornando a compreensão mais efetiva”.

Ainda sobre o uso de imagens nos infográficos Manfré e Saito (2009) acrescentam:

percebe-se que a relação imagem-texto, no infográfico, não se trata de um casual encontro entre duas linguagens, em que uma acompanha a outra por mera estética. As partes desse binômio se fundem, formando um todo indissociável e coerente, uma perfeita coesão intersemiótica, e esse infográfico, como o gênero textual que é, cumpriu seu papel de informação visual (MANFRÉ; SAITO, 2009, p. 1960).

Nesse sentido, Módolo (2007) alerta que:

o infográfico não deve ser considerado apenas um conjunto de tabelas, cores, desenhos, fotos que têm o intuito de deixar a página mais bonita. Quando bem utilizado, convida para a reportagem, informa tanto (ou mais) do que o texto verbal longo aliado de fotografia e outros elementos (MÓDOLO, 2007, p. 7).

Os infográficos utilizados no questionário conseguiram apresentar algumas das mudanças que o

projeto de Lei insere no Código Florestal Brasileiro, por meio de imagens e figuras que retratam o conteúdo escrito, além de utilizarem a tecnologia 3D que proporcionou aos jovens um olhar mais atrativo.

Para averiguar a possibilidade dos estudantes em interpretar infográficos e extrair conceitos biológicos implícitos, o questionário entregue às turmas continham 4 questões com conceitos biológicos relacionados ao tema Código Florestal Brasileiro, como Mata Ciliar, Desmatamento, Reserva Legal e Nascentes.

Percebe-se que os conceitos selecionados não estão somente no campo da Biologia, dado que compõem as discussões da Educação Ambiental, sobretudo àquela na perspectiva da transformação (Loureiro, 2004). Além disso, as discussões acerca destes conceitos devem observar que

As causas da degradação ambiental e da crise na relação sociedade-natureza não emergem apenas de fatores conjunturais ou do instinto perverso da humanidade, e as consequências de tal degradação não são consequência apenas do uso indevido dos recursos naturais; mas sim de um conjunto de variáveis interconexas, derivadas das

categorias:
capitalismo/modernidade/industrialis-
mo/urbanização/tecnocracia. Logo, a
desejada sociedade sustentável
supõe a crítica às relações sociais e
de produção, tanto quanto ao valor
conferido à dimensão da natureza.
(LOUREIRO, 2012, p. 28).

Como pode-se verificar nas Tabelas 2 e 3, dos
estudantes que responderam o questionário 77%
sinalizaram que compreenderam esses conceitos a partir
da leitura do infográfico. Destaca-se que em todas as
questões relacionadas à compreensão dos conceitos
biológicos sempre a resposta positiva foi superior a 50%.

Tabela 2 - Questionário com conceitos biológicos da turma
A.

Questões	Estudantes			
	Sim	(%)	Não	(%)
O infográfico possibilitou a compreensão do conceito de Mata Ciliar?	13	57	10	43
O infográfico possibilitou a compreensão do que é Desmatamento?	17	74	06	26
Total de estudantes	23			

Fonte: Siqueira; Campelo Junior, 2019.

Tabela 3 - Questionário com conceitos biológicos da turma

B.

Questões	Estudantes			
	Sim	(%)	Não	(%)
O infográfico possibilitou a compreensão do conceito de Mata Ciliar?	21	100	00	00
O infográfico possibilitou a compreensão do que é Reserva Legal?	15	72	06	28
Após a leitura do infográfico foi possível entender o conceito de Nascentes?	17	81	04	19
Total de estudantes	21			

Fonte: Siqueira; Campelo Junior, 2019.

A utilização de infográficos em sala de aula, especificamente esses relacionados ao Código Florestal Brasileiro podem proporcionar ao professor de Biologia a oportunidade de retratar diversos conceitos biológicos, como os elencados no questionário, por meio de um projeto multimídia ou em sala de tecnologia utilizando computadores conectados em rede. Dessa maneira evita-se que o professor desenhe ou esquematize na lousa

esses conceitos, com isso é possível utilizar o tempo da aula para aprofundar o conhecimento.

Outra questão que retrata a compreensão do infográfico pelos estudantes refere-se à possibilidade de conhecer as mudanças do projeto de lei que incentiva a alteração no Código Florestal Brasileiro, por meio desses infográficos. De acordo com a tabela 4, 73% dos estudantes responderam que sim, o infográfico oportunizou o conhecimento das principais mudanças que haveria no Código.

Neste ato, “apesar de existir na sociedade quase um consenso em torno da educação e da sustentabilidade como exigências contemporâneas” (LOUREIRO, 2015, p. 35), deve-se ampliar as possibilidades didáticas e metodológicas na educação básica quanto aos princípios da Educação Ambiental para que haja a “superação das condições de vida e dos conhecimentos vigentes” (LOUREIRO, 2015, p. 35).

Se não, ocorrem “receitas prontas para a educação e em idealizações sobre o ato educativo que pouco contribuem para a superação do cenário de intensificação das formas de exploração do trabalho e da

natureza e de precarização/privatização da educação pública” (LOUREIRO, 2015, p. 35).

Por isso, além de fazer-se conhecer o posto na Tabela 4 torna-se evidente a compreensão dos fatos que levaram a alteração no Código, bem como os impactos das mudanças.

Tabela 4 - Questão 4 e 5.

A discussão a respeito das mudanças no Código Florestal Brasileiro está em evidência nas mídias. Com a leitura desse infográfico é possível conhecer as mudanças do projeto de lei que incentiva a alteração no Código atual?	Estudantes
Sim	32
Não	12
Total	44

Fonte: Siqueira; Campelo Junior, 2019.

Cabe destacar que, a compreensão dos conceitos biológicos citados, bem como da utilização de temas atuais como a alteração no Código Florestal Brasileiro é pertinente ao ambiente educacional, pois estão relacionados à vivência em sociedade e a compreensão da qualidade de vida a partir da utilização responsável dos

recursos naturais. A sentença pode ser confirmada na Lei n. 9.795/99 que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, em seu art. 5º inciso IV: o incentivo à participação individual e coletiva, permanente e responsável, na preservação do equilíbrio do meio ambiente, entendendo-se a defesa da qualidade ambiental como um valor inseparável do exercício da cidadania.

No questionário havia uma questão em que os estudantes precisavam classificar os elementos que compõem um infográfico. Nela os estudantes assinalaram se o elemento era desnecessário, relevante ou essencial. Dentre os elementos elencados no questionário para a classificação estão textos, números, imagens/figuras, gráficos e tabelas.

A partir da classificação, verificou-se que 62% dos estudantes consideram essencial que os infográficos tragam imagens/figuras. Ainda, como essencial, foram classificados os textos e os números, com 48% e 39%, respectivamente. Cabe destacar que 36% dos estudantes alegam que tabelas são desnecessárias em infográficos. Quanto à presença de gráficos, 46% dos estudantes

avaliaram como relevante. Os resultados da classificação podem ser visualizados na tabela 5 abaixo representada.

Tabela 5 - Classificação dos estudantes para os elementos que compõem infográficos.

Classifique os elementos que compõem um infográfico de acordo com a tabela abaixo: (1) desnecessário, (2) relevante e (3) essencial			
Elementos	Desnecessário (1)	Relevante (2)	Essencial (3)
Textos	6	16	22
Números	12	11	18
Figuras/Imagens	1	14	17
Gráficos	6	19	16
Tabelas	16	14	10

Fonte: Siqueira; Campelo Junior, 2019.

Esses resultados ressaltam a ideia de que imagens e figuras são importantes para a compreensão e leitura dos infográficos, como citado anteriormente. A partir da classificação dos estudantes foi possível verificar que para a leitura do infográfico seja atrativa e dinâmica é preciso que infográficos sejam compostos por diversos elementos.

Vale ressaltar que a diversidade de elementos no infográfico proporciona ao professor a organização do trabalho pedagógico na perspectiva da interdisciplinaridade. De acordo com o Referencial Curricular da rede estadual de ensino/Ensino Médio (2012, p. 12) “a interdisciplinaridade pressupõe a organização coletiva e cooperativa do trabalho pedagógico, sendo entendida como uma abordagem teórico-metodológica que objetiva a integração das diferentes áreas do conhecimento”.

Fazenda (2007) apresenta alguns benefícios da interdisciplinaridade:

- como meio de conseguir uma melhor formação geral, pois somente um enfoque interdisciplinar pode possibilitar certa identificação entre o vivido e o estudado, desde que o vivido resulte da inter-relação de múltiplas e variadas experiências;
- como meio de atingir uma formação profissional, já que permite a abertura a novos campos do conhecimento e a novas descobertas;
- como condição para educação permanente, posto que através da intersubjetividade, característica essencial da interdisciplinaridade,

será possível a troca contínua de experiências;

- como forma de compreender e modificar o mundo, pois sendo o homem agente e paciente da realidade do mundo, torna-se necessário um conhecimento efetivo dessa realidade em seus múltiplos aspectos (FAZENDA, 2007, p. 32).

Os benefícios educacionais dessa organização incidem tanto nos estudantes quanto nos educadores. Nos estudantes possibilita o aprendizado integral, ou seja, é possível visualizar diversas informações que ligadas formalizam um novo conhecimento, enquanto nos educadores favorece a continuidade dos estudos, porque ensinar de maneira interdisciplinar pressupõe aprofundar conhecimentos já adquiridos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A infografia, como recurso didático, no processo de ensino e aprendizagem é possível mediante a escolha do tema do infográfico e dos objetivos que se pretende alcançar com sua utilização. Nas aulas de Biologia, constantemente é necessário o uso de imagens e figuras

para a compreensão de conceitos, sendo o professor obrigado a desenhar ou esquematizar no quadro-negro, quando o material didático não fornece essa ferramenta.

Nesse sentido, a utilização de infográficos que sejam compostos de diversos elementos verbais e não verbais, tais como imagens, figuras, textos, números e gráficos favorecem a leitura de informações e facilitam a apreensão de conceitos biológicos para a Educação Ambiental. Corroboram com esse resultado Júnior-Bottentuit, Lisboa e Coutinho (2011) ao declararem: “acreditamos que a atividade desenvolvida com apresentações visuais facilita a compreensão do estudante e poderá estimular a sua criatividade para expressar e comunicar ideias” (JÚNIOR-BOTTENTUIT, LISBOA, COUTINHO, 2011, p. 12).

Ainda, sobre a importância de imagens junto aos textos biológicos, cabe destacar que os infográficos apropriam-se de imagens e figuras bem ilustradas, coloridas e inclusive em formato 3D. O leitor, dessa maneira, é instigado a realizar a leitura a partir da figura, fazendo com que o texto tenha, muitas vezes, a função de complementar as informações.

Com a infografia, os estudantes poderão compreender conceitos biológicos e da Educação Ambiental, desde que o professor direcione a atividade. O professor, ao explicar sobre determinado tema, pode trazer infográficos que auxiliarão na apresentação dos conteúdos, bem como utilizar-se da infografia para fixação, elaborando atividades em que os infográficos servirão para que os estudantes retirem os conceitos biológicos implícitos.

Observa-se que o sucesso de novos recursos didáticos no ensino de Biologia, como a utilização de infográficos, necessita de conhecimento prévio, planejamento e contextualização. O conhecimento prévio servirá para que o professor explore todas as potencialidades do recurso. O planejamento reduz imprevisto, uma vez que a aula está organizada e temporalizada. A contextualização visa respeitar e considerar as experiências do estudante, dando a ele suporte para desenvolver sua capacidade de produzir, criar, e não apenas de repetir.

Face ao exposto, reforçamos a importância de infográficos no ensino de Biologia a fim de que os

estudantes ao concluírem o Ensino Médio, final da etapa da Educação Básica, possam deixar de reproduzir conceitos, mas sim aprendam a vivenciá-los e questioná-los, pois assim a sociedade contará com cidadãos alfabetizados cientificamente.

Dessa maneira, lançamos como proposta de integração aos conteúdos da Biologia as práticas da Educação Ambiental transformadora, que nas palavras de Loureiro (2012), “é aquela que possui um conteúdo emancipatório, em que a dialética entre forma e conteúdo se realiza de tal maneira que as alterações da atividade humana, vinculadas ao fazer educativo, impliquem mudanças individuais e coletivas [...]” (LOUREIRO, 2012, p. 99).

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **PCN+ Ensino Médio:** Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Secretaria de Educação Média e Tecnológica - Brasília: MEC; SEMTEC, 2002.

_____. Presidência da República. **Lei 9.795, de 27 de abril de 1999**. Institui a Política Nacional de Educação Ambiental. Disponível em <
<http://www.mma.gov.br/port/conama/legiabre.cfm?codlegi=321>> Acesso em 10 mai., 2019.

CLARK, Ruth Colvin; MAYER, Richard. **E-learning and the science of instuction**: Francisco: Pfeiffer, 2008.

CAIRO, Alberto. **La beleza de La simplicidade**: el poder de La infografia em La era de los datos. Jul. 2010. Disponível em <
<http://infografiaembasededados.files.wordpress.com/2010/07/apresentacao-alberto-cairo.pdf> > Acesso em 10 mai., 2019.

COLLE, Raymond. **Infografia**: apuntes de infografia periodistica. Santiago Chile:1996.

COUTINHO, Clara Pereira; JÚNIOR-BOTTENTUIT, João Batista. **A complexidade e os modos de aprender na sociedade do conhecimento**. 2007. Disponível em <
<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6501/1/Afirse%202007%20Final.pdf>> Acesso em 10 mai., 2019.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade**: projeto em parceria. 6ª. Ed. São Paulo: Loyola. 2007.

GODOY, Arilda Schmidt. **Pesquisa Qualitativa**: tipos fundamentais. Revista de Administração de Empresas. São

Paulo, v. 35, n. 3, mai/jun, 1995. Disponível em <
<http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n3/a04v35n3.pdf> >
Acesso em 24 mai., 2019.

JÚNIOR-BOTTENTUIT, João Batista; LISBOA, Eliana Santana; COUTINHO, Clara Pereira. **O infográfico e suas potencialidades educacionais**. In: IV Encontro Nacional de Hipertexto e Tecnologias Educacionais, UNISO. 2011. Disponível em <
http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/14858/1/48_JoaoBatista2.pdf > Acesso em 10 mai., 2019.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 4ª ed. São Paulo: Cortez. 2005.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. **Educação Ambiental Transformadora**. In.: BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Philippe Pomier Layrargues (coord.). Identidades da educação ambiental brasileira. Brasília: MMA, 2004. Disponível em <
http://www.mma.gov.br/estruturas/educamb/_arquivos/li_vro_ieab.pdf > Acesso em 10 mai., 2019.

_____. **Trajetória e Fundamentos da Educação Ambiental**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. **Teoria Social e Questão Ambiental: pressupostos para uma práxis crítica em educação ambiental**. In.: LOUREIRO, Carlos Frederico B.;

LAYRARGUES, Philippe Pomier; CASTRO, Ronaldo Souza de. *Sociedade e Meio Ambiente: a educação ambiental em debate*. 7ª ed. 1ª reimp. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. **Educação ambiental e educação para o desenvolvimento sustentável**: polêmicas, aproximações e distanciamentos. In.: LOUREIRO, Carlos Frederico B.; LAMOSA, Rodrigo de A. C. *Educação Ambiental no Contexto Escolar: um balanço crítico da década da educação para o desenvolvimento sustentável*. Rio de Janeiro: Quartet: CNPq, 2015.

MANFRÉ, Priscila; SAITO, Cláudia L. Nascimento. **Para um estudo do gênero textual infográfico**. In: 3º CELLI Colóquio de Estudos Linguísticos e Literários, 3, 2007, Maringá, Anais... Maringá, 2009, p. 1955-1964. Disponível em <
http://www.ple.uem.br/3celli_anais/trabalhos/estudos_linguisticos/pfd_linguisticos/085.pdf > Acesso em 10 mai., 2019

MATO GROSSO DO SUL. **Referencial curricular da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul/Ensino Médio**. Secretaria de Estado de Educação. Campo Grande: SED, 2012. ISBN 978-85-65491-01-3.

MELO, Luis Arlindo Ramos de; SILVA, Maria de Fátima Vilhena da. **A Superação das dificuldades dos professores de Biologia para ensinar Física na 8ª série** - um estudo de

caso. In: XVIII Simpósio Nacional de Ensino de Física, Espírito Santo, 2009. Disponível em <
<http://www.sbf1.sbfisica.org.br/eventos/snef/xviii/sys/resumos/To433-1.pdf> > Acesso em 10 mai., 2019.

MÓDOLO, Cristiane Machado **Infográficos**: características, conceitos e princípios básicos. Acesso em 28 jul., 2018. In: XII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação da Região Sudeste – Juiz de Fora – MG, 2007. Disponível em <
sudeste2007 > Acesso em 10 mai., 2019.

MORAN, José Manuel. **A integração das tecnologias na educação**. In: A Educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá. 5ª Ed. Campinas: Papirus, 2013, p. 89-90. Disponível em <
http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/tecnologias_eduacacao/integracao.pdf > Acesso em 10 mai., 2019.

NONATO, Emanuel do Rosário Santos. **Infografia, Ciberescrita ou Hiperescrita**: uma discussão para além da nomenclatura. In: 12º Congresso Anual da Associação Brasileira de Educação a Distância – “A Educação a Distância e a Integração das Américas”, Salvador, BA, 2005. Disponível em <
<http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/126tcb3.pdf> > Acesso em 10 mai., 2019.

PALANGE, Ivete. **Texto, Hipertexto, Hipermídia**: uma metamorfose ambulante. In: Boletim Técnico do SENAC: Rio de Janeiro, v.38, n.1 jan/abril 2012. Disponível em <

<https://docplayer.com.br/50285-lvete-palange-resumo.html>> Acesso em 10 mai., 2019.

PEREIRA, Edneide Arruda. **Os jovens e a cultura das mídias no ambiente escolar: encontros e desencontros.** 2011. 196 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2011. Disponível em < <http://repositorio.unb.br/handle/10482/9910>> Acesso em 10 mai., 2019.

REICHMANN, Deise do Rocio Xavier Taborda; SCHIMIN, Eliane Strack. **Imagens:** Contribuição para o ensino-aprendizagem em Biologia. Disponível em < <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1083-4.pdf> > Acesso em 10 mai., 2019,

RODRIGUES, Bruno. **Cartilha de Redação Web.** Brasília: Departamento de Governo Eletrônico, 2010. Disponível em < <https://docplayer.com.br/1539640-Padrees-brasil-e-gov-cartilha-de-redacao-web.html> > Acesso em 10 mai., 2019.

ROSSASI, Lucilei Bodaneze; POLINARSKI, Celso Aparecido. **As Metodologias para o Ensino de Biologia:** uma perspectiva a partir da prática docente. Disponível em < <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/491-4.pdf> > Acesso em 10 mai., 2019.

Capítulo 9

O NEGRO NA COMUNICAÇÃO: ESTEREÓTIPOS RACISTAS¹

Jacks de Mello Andrade Junior²

Eugénia da Luz Silva Foster³

INTRODUÇÃO

Não é difícil perceber que os estereótipos estão presentes em nossa sociedade e são criados, transformados, reinventados e reforçados cotidianamente. Antes, a literatura e a pintura serviam de canais para difundir essa visão distorcida do “outro” sobre diversos alvos de seus observadores. Hoje, temos na mídia o principal meio de reforço dos mais diversos estereótipos em nossa sociedade. Seja através do cinema, da

¹ Baseado em artigo publicado na Revista Aleph nº 29 -

<http://www.revistaleph.uff.br/index.php/REVISTALEPH/article/view/626/408>

² Professor MSc. no curso de pós-graduação em Docência e Gestão no Ensino Superior, e de graduação em Jornalismo e Publicidade e Propaganda na Faculdade Estácio de Macapá. E-mail: jacksandrade@gmail.com.

³ Professora Dra. do curso de Pedagogia e coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Relações Raciais e Interculturais da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). E-mail: eugeniafoster@uol.com.br.

publicidade ou da imprensa, os estereótipos estão presentes e, discretos ou escancarados, reforçam visões distorcidas e discriminatórias sobre diferentes grupos, comportamentos ou pessoas.

Neste estudo, propomos analisar a relação dos estereótipos com a população negra no Brasil e sua influência na manutenção do racismo em nosso país.

O artigo é fruto de pesquisa bibliográfica de natureza exploratória, além de análise de peças publicitárias divulgadas em diferentes veículos, incluindo jornais da época da escravidão legalizada no Brasil, como forma de demonstrar o tratamento do negro como mercadoria, em um processo de desumanização que ainda pode ser constatado nos estereótipos presentes nos anúncios atuais.

ESTEREÓTIPO E RACISMO

Tzvetan Todorov já trazia reflexões importantes acerca dos estereótipos quando tratou da relação entre o povo europeu dominante e os outros povos do mundo em sua obra “Nós e os Outros: A reflexão francesa sobre a

diversidade humana” (1993). Segundo o autor, o povo europeu dominante considerava “bárbaro” todo aquele que fosse diferente de si. Mesmo autores que se propunham a questionar esse tipo de afirmação, acabavam por confirmar essa linha de pensamento. É o exemplo de Le Bruyère, citado por Todorov: “Com uma linguagem tão pura, um rebuscamento tão grande em nossos hábitos, costumes tão cultivados, leis tão belas e um rosto branco, somos bárbaros para alguns povos” (in TODOROV, 1993, p. 26).

Interessante destacar a presença da ideia de superioridade racial já expressa no trecho citado ao enfatizar a pele branca (“rosto branco”) como uma qualidade do povo europeu dominante.

Outro autor que esclarece a esse respeito é Peter Burke, na sua obra *Estereótipos do Outro* (In Testemunha ocular: história e imagem, 2004). Burke explica que grupos confrontados com outras culturas buscam entender o novo a partir da classificação ou comparação baseada no que lhes é comum. Ou seja, o outro passa a ser caracterizado com base nas diferenças e semelhanças

com o que lhe é conhecido (BURKE, 2004). Nas palavras do autor:

[...] quando ocorrem encontros entre culturas, é provável que a imagem que cada cultura possui da outra seja estereotipada. A palavra “estereótipo” (originalmente uma placa da qual uma imagem podia ser impressa), como a palavra “ clichê” (originalmente o termo francês para a mesma placa), é um sinal claro da ligação entre imagens visuais e mentais. O estereótipo pode não ser completamente falso, mas frequentemente exagera alguns traços da realidade e omite outros. O estereótipo pode ser mais ou menos tosco, mais ou menos violento. Entretanto, necessariamente lhe faltam nuances, uma vez que o mesmo modelo é aplicado a situações culturais que diferem consideravelmente umas das outras. (BURKE, 2004, pp. 155, 156)

Avançando nesse pensando, Burke explica que a maioria dos estereótipos “era ou é hostil, desdenhosa, ou no mínimo condescendente (op. cit. p. 157)”.

Talvez seja por essa razão que os estereótipos muitas vezes tomam a forma de inversão da auto-imagem do espectador. Os estereótipos mais grosseiros estão baseados na simples pressuposição de que “nós” somos humanos ou civilizados, ao passo que “eles” são pouco diferentes de animais como cães e porcos, aos quais eles são frequentemente comparados, não apenas em línguas europeias, mas também em árabe ou chinês. Dessa forma, os outros são transformados no “Outro”. Eles são transformados em exóticos e distanciados do eu. E podem mesmo ser transformados em monstros (BURKE, 2004, p. 157).

A partir dessas reflexões, podemos compreender a visão do europeu sobre os povos africanos e a origem dos estereótipos presentes atualmente com relação ao negro no Brasil. Foster (2015) realiza interessante estudo a esse respeito e resgata relatos de diversos autores sobre o negro:

A partir dos primeiros contatos com os africanos, os europeus elaboraram suas próprias versões dos bárbaros, dando lugar a inúmeros estereótipos sobre a raça negra, na maioria dos casos ainda

presentes na atualidade. A representação do africano, na literatura de viagens, amplamente difundida já na literatura portuguesa do século XIV e dos inícios do século XV, bem como no Ocidente Cristão em geral, é dominada por uma série de estereótipos (FOSTER, 2015, p. 90).

Ainda segundo a autora, os negros eram sempre retratados com fortes ligações ao demônio, ao diabólico, ao amaldiçoado e à representação do mal. Ela traz relatos de narrativas da época que demonstram esse estereótipo de bestialidade sempre ligado às descrições do negro a partir da observação do europeu e de sua cultura. Carvalho (2000) cita que, em determinados textos, algumas etnias africanas são descritas desta forma:

Nesta terra há uns homens selvagens que habitam nos montes e arvoredos desta região aos quais chamam os negros do Beni “Òsà” e são muito fortes e são cobertos de seda como porcos. Tudo tem de criatura humana, senão que, em lugar de falar, gritam. E eu ouvi já de noite os gritos deles e tenho ùa pele de um destes selvagens (CARVALHO, 2000, p. 150 Apud FOSTER, 2015, p. 91)

Esses estereótipos contribuíram para justificar a escravidão dos povos negros africanos que, no Brasil, foram vítimas de inúmeras atrocidades durante quase quatro séculos.

O NEGRO NO BRASIL ATUAL

Para entender a situação atual da população negra no Brasil, primeiro é necessário saber como se constituiu sua história no país.

Torna-se impossível não mencionar a importância que o negro teve para a sociedade brasileira, não sendo necessária uma observação tão detalhada para ver os traços herdados da população negra. Sabe-se que a vinda dos negros para o país ocorreu em condições desumanas, e que seu papel era atender a todas as atividades do dia a dia, seja nas plantações, nas manufaturas, no comércio ambulante, nas lojas, na criação de gado, nos serviços domésticos, nas oficinas, entre outros (FIGUEIREDO, 2014).

Porém, seus “serviços” deixaram de ter importância já que não atendiam ao novo sistema

econômico, adotado pela Revolução Russa e Revolução Industrial, fato que acarretou na abolição da escravatura, a qual viria mudar estruturalmente a sociedade brasileira. Os negros, após a abolição, ficaram à margem da sociedade, sendo substituídos pelos imigrantes, que já detinham conhecimentos acerca da maquinofatura na produção agrícola, o que, conseqüentemente, acarretou a ida dos negros para as áreas urbanas (FIGUEIREDO, 2014), onde, de acordo com Souza (2005), passaram a desempenhar funções subalternas, já que apenas poucos conseguiam educar-se, ascender nos negócios e prosperar.

Na maioria dos casos, os ex-escravos passaram a habitar áreas urbanas periféricas, em razão de terem sido excluídos geograficamente e expostos ao preconceito racial, o que disseminou os cortiços e as favelas (FIGUEIREDO, 2014), as quais, de acordo com Carril (2006), correspondem ao núcleo habitacional que surgiu desordenadamente, em terreno público, localizado em áreas sem urbanização. De acordo com Figueiredo (2014):

Como consequência de todo esse processo de escravidão e

marginalização pós escravidão, o negro permaneceu na sociedade brasileira por muito tempo ocupando uma situação de risco social e vulnerabilidade diante do intenso preconceito com que foram tratados (FIGUEIREDO, 2014, p. 4).

Apesar disso, ainda hoje é discutido se realmente há ou não discriminação racial no Brasil. Aqueles que admitem sua existência citam os vários casos de atitudes racistas ocorridos cotidianamente em diversos setores da sociedade. Já os que não admitem a existência de discriminação racial no Brasil fundamentam sua posição no fato de que o País abriga um grande número de mestiços e que a verdadeira discriminação considera a classe social do indivíduo e não a cor de sua pele (LOBO, 2008).

A simples existência dessa dúvida, apesar dos diversos estudos e pesquisas que demonstram a vulnerabilidade socioeconômica do negro no Brasil, aponta para o perigo dessa situação, conforme explica a procuradora de Justiça e representante do Conselho Nacional do Ministério Público, Maria Bernadete Figueroa: “o racismo é um grande desconhecido do povo brasileiro

e das instituições deste país. As pessoas não conhecem o conceito e, por isso, acham que ele nem existe” (PNUD, 2015). Ainda segundo Figueroa, conhecer e admitir a existência da discriminação racial é fundamental para identificar os mecanismos institucionais que determinam a reprodução do racismo no Brasil.

A discriminação racial, de acordo com a Convenção Internacional para Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial da ONU (Organização das Nações Unidas), que foi adotada pelo Brasil através do Decreto nº 65.810, de 8 de dezembro de 1969, é definida, em seu artigo 1º, item 1, como:

[...] qualquer distinção, exclusão restrição ou preferência baseadas em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tem por objetivo ou efeito anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício num mesmo plano, (em igualdade de condição), de direitos humanos e liberdades fundamentais no domínio político econômico, social, cultural ou em qualquer outro domínio de vida pública. (BRASIL, 1969)

É importante citar que houve significativos avanços legais conquistados no Brasil, como a Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010, que institui o Estatuto da Igualdade Racial, destinado a “garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica” (BRASIL, 2010); a Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, que inclui “no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena’” (BRASIL, 2008); e a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso em universidades e instituições federais e determina, em seu Artigo 3º, que:

Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (BRASIL, 2012).

Porém, apesar dos avanços na legislação, a realidade da população negra no Brasil ainda é outra. De acordo com a Pesquisa realizada pelo IBGE (2015), mesmo os negros sendo a maioria da população brasileira, ao analisarmos a parcela da população mais rica do País, somente uma pequena fatia, de 17,4%, é composta por negros, enquanto 79,6% dos mais ricos do Brasil são brancos. Mas quando a Pesquisa analisa a parcela mais pobre da população brasileira, formada pelos 10% da população total cuja renda média é de até R\$ 130,00 por pessoa da família, os negros são maioria, com 76% entre os mais pobres do País.

Essa condição socioeconômica é explicada pela desigualdade de condições sociais apresentadas entre brancos e negros no Brasil, sobretudo quanto ao acesso à educação e ao mercado formal de trabalho.

Segundo o IBGE (2015b), na publicação “Síntese de indicadores sociais: Uma análise das condições de vida da população brasileira 2015”, somente 52,6% da população negra com idade entre 20 a 22 anos conseguiram concluir o ensino médio em 2014, contra 71,7% de brancos. No mesmo ano, entre os negros com

idade de 18 a 24 anos, apenas 45,5% estavam cursando o ensino superior, contra 71,4% de brancos na mesma idade. Importante ressaltar, que, apesar do baixo número de negros no ensino superior nessa faixa etária em 2014, houve um avanço significativo na última década, quando esse percentual era de 16,7% no ano de 2004 (IBGE, 2015b).

Acompanhando esses números, a discriminação racial também se apresenta no mercado de trabalho, onde o negro é maioria na atuação informal (IBGE, 2015b). A lacuna entre o percentual de trabalhadores no mercado informal entre brancos e negros praticamente não se alterou nos últimos 10 anos. Em 2004, o percentual de brancos em trabalhos informais era 47,0%, enquanto entre negros o percentual era 62,7%. Em 2014, esses percentuais reduziram em 11,7 e 14,3 pontos percentuais, respectivamente; mas revelam que uma parcela expressiva da população negra (48,4%) ainda precisa buscar o mercado informal de trabalho para se sustentar (IBGE, 2015b).

De acordo com SCHUWARCZ (apud LOBO, 2008), é preciso atentar para a forma como a discriminação racial é apresentada em nosso País:

[...] ninguém nega que exista racismo no Brasil, mas sua prática é sempre atribuída a ‘outro’. Seja da parte que age de maneira preconceituosa, seja daquela de quem sofre com o preconceito, o difícil é admitir a discriminação e não o ato de discriminar. Além disso, o problema parece ser o de afirmar oficialmente o preconceito e não o de reconhecê-lo na intimidade. [...] Com efeito, em uma sociedade marcada historicamente pela desigualdade, pelo paternalismo das relações e pelo clientelismo, o racismo só se afirma na intimidade. [...] ‘Preto rico no Brasil é branco, assim como branco pobre é preto’, diz o dito popular. Não se ‘preconceitua’ um vereador negro, a menos que não se saiba que é um vereador; só se discrimina um estrangeiro igualmente negro enquanto sua condição estiver pouco especificada. (p. 3)

Nesse sentido, FANON (2008) já alertava em sua obra “Pele negra, máscaras brancas”, escrita originalmente nos anos 1940 e publicada em 1952, que o negro é vítima de uma ideologia que ignora sua cor e quer forçá-lo a buscar sua realização enquanto humano

somente dentro de um mundo branco. Ao ignorar sua cor, a sociedade dominante passa a negar o próprio racismo, dando espaço a práticas discriminatórias veladas, como vemos atualmente no Brasil. Segundo o autor, não existe comparação entre tipos de racismos, ações mais racistas ou menos racistas. Existe o racismo ou não existe. E enquanto essa evidência não for compreendida, o racismo velado ainda causará muitos problemas.

A MÍDIA E O REFORÇO DOS ESTEREÓTIPOS SOBRE O NEGRO

Como constata D'Adesky (2001),

A mídia não somente atualiza a distância que separava, na escravidão, a elite do povo, mas nega, com seu exclusivismo, as identidades culturais afro-brasileira e indígena, as quais não têm acesso, em pé de igualdade, às programações televisiva e radiofônica (D'ADESKY, 2001, pp. 93-94).

Uma rápida pesquisa nos conteúdos divulgados pela mídia em anos recentes pode demonstrar, de

maneira direta, o reforço dos mais diversos estereótipos atribuídos ao negro pela sociedade.

Pela limitação imposta devido à natureza deste trabalho, trazemos somente alguns exemplos para comprovação e análise do argumento, enfatizando que há um vasto conjunto de casos atuais que manifestam estereótipos raciais em suas produções midiáticas e, infelizmente, não houve qualquer dificuldade em encontrar os casos expostos e analisados neste trabalho.

Figura 01: Publicidade da cerveja “Devassa Negra” reforça o estereótipo de objeto sexual atribuído à mulher negra no Brasil. Fonte: LIBENCE, 2013.



A peça de publicidade divulgada pela marca de cerveja “Devassa” reforça o estereótipo sexual atribuído à mulher negra no Brasil. A pesquisadora Sonia Maria Giacomini (1988) explica que a exploração sexual do corpo da mulher negra é prática comum na lógica da escravidão. Segundo a autora, o destaque aos atributos físicos e sexuais das negras parecia funcionar como uma justificativa para os diversos ataques sexuais e estupros que eram praticados contra as escravas por seus senhores brancos.

A publicidade aqui apresentada reforça a presença desses estereótipos sexuais atribuídos à mulher negra desde a escravidão, demonstrando sua presença na sociedade brasileira até hoje. Nesse sentido, Eni Allgayer (2005) conclui:

A desinibição de negras e mulatas consagradas na literatura brasileira como amantes de sangue quente, foi um papel que a própria sociedade escravista criou, para justificar a utilização da mulher negra como fonte de prazer. Via de regra, as negras eram forçadas a deitar nas redes com os amos, e depois sofriam com a vingança das suas Senhoras (ALLGAYER, 2005, p. 132).

Figura 02: Peça publicitária da empresa “Bom Bril” faz clara alusão ao cabelo crespo da mulher negra com o material de seu produto. Fonte: LIBENCE, 2013.



Esta peça de publicidade reforça o estereótipo de “cabelo ruim” atribuído às mulheres negras em comparação ao modelo europeu de pele branca e cabelos lisos. Não bastasse o reforço desse estereótipo, a marca ainda aproveita a agressão popularmente utilizada no Brasil para ofender os negros (“Cabelo de Bom Bril”) de forma direta, quando utiliza a silhueta estilizada de uma mulher negra como centro de seu anúncio.

Mesmo negando a intencionalidade dos estereótipos sustentados pela publicidade, a empresa retirou a peça de circulação.

Figura 03: Peça publicitária da empresa “Dove”. Na imagem, os quadros “Antes” (before) e “Depois” (after) são mostrados junto a uma sequência de branqueamento de raças. Fonte: LIBENCE, 2013.



Apesar de não ter chegado a ser veiculada no Brasil, esta peça de publicidade é importante para a discussão que propomos neste artigo. Nela, a empresa

anuncia seus produtos de beleza para pele, com uso durante o banho.

O texto, em inglês, promete melhorar a aparência da pele, deixando-a visivelmente mais bonita em apenas uma semana.

O texto não traria nenhum estereótipo à população negra se viesse associado a outra imagem. A questão deste anúncio é justamente a fotografia utilizada junto ao texto. Na imagem, os quadros “Antes” (*before*) e “Depois” (*after*) são mostrados junto a uma sequência de branqueamento de raças.

Apesar de a empresa negar essa intenção, o conjunto de texto e imagem deixa claro o processo de embelezamento da pele associado ao seu branqueamento. Com a imagem de uma mulher negra iniciando o processo logo abaixo da palavra “Antes” (*before*, no texto original em inglês), passando por uma mulher latina de cabelos lisos no centro, até chegar à imagem de uma mulher branca, com cabelos lisos e loiros abaixo da palavra “Depois” (*after*, no texto original em inglês), o anúncio sugere os processos de evolução do embelezamento a partir do uso de seu produto.

Figura 04: Exemplo de “humor” em épocas diferentes demonstra como os estereótipos do negro estão presentes na história e são reforçados na atualidade. Fonte: LIBENCE, 2013.



Conforme aponta Libence (2013), esta imagem exhibe o personagem *Billy Van*, interpretado pelo “humorista” William H. West (1853-1902). O ator era um ícone norte-americano que representava o *blackface* (prática que ficou comum ao pintar a face de atores brancos para que eles pudessem interpretar personagens negros, geralmente trazendo estereótipos e comportamentos humilhantes com intuito de provocar

riso nos espectadores) nos espetáculos de *Minstrel Show* no início dos anos 1900 nos EUA.

Como explica a autora,

Minstrel Show era um espetáculo realizado por companhias de teatro compostas exclusivamente por atores brancos que pintavam suas faces de preto e faziam todo tipo de deboche no palco para configurar a imagem do negro na sociedade americana (LIBENCE, 2013, np).

Logo abaixo, a imagem traz a foto do ator e “humorista” brasileiro Rodrigo Sant’anna, que representava a personagem “Adelaide” no programa humorístico de televisão “Zorra Total” no ano de 2012.

A personagem negra, seguindo a prática norte-americana do *blackface*, tenta mostrar uma mulher negra, pobre, que fala errado, pede esmolas, e tem sua aparência descabelada, desdentada e suja.

Mais de um século após a encenação trazida na primeira imagem, a sociedade branca ainda reforça estereótipos que desqualificam, subjugam e humilham o negro no Brasil sob as mais diversas tentativas de justificação, como, neste caso, arte, cultura e humor.

Pergunto ao leitor: Pode haver arte, cultura e humor no racismo?

Pierre Bourdieu, em seu livro “O poder simbólico” (1989), já alertava para a importância de a sociedade reconhecer o poder nas suas diversas formas, sobretudo nos lugares onde ele mais se esconde, como é o caso do poder simbólico. Bourdieu afirma que esse poder invisível só pode ser exercido se contar com a cumplicidade daqueles que não querem saber sobre quem ele se apresenta ou quem o exerce. Daí a necessidade de analisarmos as diferentes formas utilizadas pela mídia para a manutenção dos estereótipos que reforçam a violência social e racial sobre os negros até os dias atuais. De acordo com Bourdieu (1989):

As ideologias, por oposição ao mito, produto colectivo e colectivamente apropriado, servem interesses particulares que tendem a apresentar como interesses universais, comuns ao conjunto do grupo. A cultura dominante contribui para a integração real da classe dominante (assegurando uma comunicação imediata entre todos os seus membros e distinguindo-os das outras classes); para a integração

fictícia da sociedade no seu conjunto, portanto, à desmobilização (falsa consciência) das classes dominadas; para a legitimação da ordem estabelecida por meio do estabelecimento das distinções (hierarquias) e para a legitimação dessas distinções. Este efeito ideológico, produ-lo a cultura dominante dissimulando a função de divisão na função de comunicação: a cultura que une (intermediário de comunicação) é também a cultura que separa (instrumento de distinção) e que legitima as distinções compelindo todas as culturas (designadas como subculturas) a definirem-se pela sua distância em relação à cultura dominante (BOURDIEU, 1989, pp. 10-11).

Assim, temos evidente a forma de ação dos meios de comunicação no exercício do poder simbólico para a manutenção das classes dominantes e dominadas na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com as informações trazidas neste trabalho, é importante observar que os estereótipos reforçam o

racismo no Brasil e acabam por interferir na construção da própria identidade racial dos grupos na sociedade.

E imperioso que os profissionais que atuam junto aos meios de comunicação de massa tomem consciência de sua influência social e deixem de reforçar os diversos estereótipos que contribuem para a discriminação racial no país.

Com a proposta de mudar esse cenário, é importante trazer o que o sociólogo Manoel de Almeida Cruz (apud DOMINGUES, 2009) lançou, de forma pioneira, como base para uma “pedagogia interétnica”, resposta científica a nível teórico e metodológico na luta contra o racismo, objetivando à:

[...] modificação de atitudes racistas através do processo educacional (escola, família, comunidade e meios de comunicação social) uma vez que o preconceito racial é transmitido por estes referidos processos e só através destes é que se pode transformar esse quadro. (p.985)

Nesse sentido, um esforço conjunto de conscientização social tendo como aliados os veículos midiáticos de todo o país pode ser o caminho para que a

democracia racial deixe de ser um mito no Brasil e possa se tornar a realidade tão almejada pelos povos, sobretudo os negros, que sofrem até hoje com a herança da escravidão.

REFERÊNCIAS

ALLGAYER, Eni. **Escravidão – negros & índios – realidade, histórias e mitos**. Porto Alegre: Rígel, 2005.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Trad. Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BRASIL. **Decreto nº 65.810, de 8 de dezembro de 1969**. Promulga a Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial. Brasília, DF, 1969. Disponível em: <<http://legis.senado.gov.br/legislacao>>. Acesso em jan. 2017.

_____. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 1988. Disponível em: <<http://www.presidencia.gov.br/legislacao>>. Acesso em jan. 2017.

_____. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

Brasília, DF, 2008. Disponível em:
<<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em jan. 2017.

_____. **Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010.** Institui o Estatuto da Igualdade Racial. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em jan. 2017.

_____. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em jan. 2017.

BURKE, Peter. **Estereótipos do Outro.** In: Testemunha ocular: história e imagem. Trad. Vera Maria Xavier dos Santos. Bauru, SP: EDUSC, 2004. (Coleção História)
CARRIL, L. **Quilombo, favela e Periferia:** A longa busca da cidadania. São Paulo: Annablume, 2006.
D'ADESKY, J. **Pluralismo Étnico e Multi-Culturalismo:** racismos e anti-racismos no Brasil. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.

DOMINGUES, Petrônio. **O recinto do sagrado:** Educação e antirracismo no Brasil. Cadernos de Pesquisa, v.39, n.138, p.963-994, set/dez. 2009.
FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas.** Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FIGUEREDO, D. A. **Espaços Negros Urbanos:** Segregação e Preconceito nas cidades brasileiras. VII Congresso Brasileiro de Geógrafos – Anais do VII CBG, Vitória-ES, 2014. 9 p.

FOSTER, Eugénia da Luz Silva. **Garimpando pistas para desmontar racismos e potencializar movimentos instituintes na escola**. 1. Ed. Curitiba: Appris, 2015.

FREYRE, Gilberto. **O escravo nos anúncios de jornais brasileiros do século XIX**. 1ª edição digital. São Paulo: Global Editora, 2012.

GIACOMINI, Sonia Maria. **Mulher e escrava – uma introdução histórica ao estudo da mulher negra no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1988.

IBGE. **Censo Demográfico 2010**. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/english/estatistica/populacao/censo2010/caracteristicas_da_populacao/tabelas_pdf/tab3.pdf. Acesso em set. 2016.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2014**. Rio de Janeiro, IBGE, 2015.

IBGE. **Síntese de indicadores sociais**: Uma análise das condições de vida da população brasileira 2015. Rio de Janeiro, IBGE, 2015b.

LIBENCE, Paula. **A representação social da mulher negra nos programas de TV: do estereótipo à sexualização**.

Disponível em

<<https://escrivencia.wordpress.com/2013/11/22/a-representacao-social-da-mulher-negra-nos-programas-de-tv-do-estereotipo-a-sexualizacao/>>. Publicado em 22/11/2013. Acesso em nov. 2016.

LOBO, Bárbara Natália Lages. **A discriminação racial no Brasil**: Verdades e mitos. In: V Seminário Sociedade Inclusiva, Diversidade e Sustentabilidade. Belo Horizonte,

out. 2008. Disponível em:
<proex.pucminas.br/sociedadeinclusiva/>. Acesso em: jan. 2016.

MARIN, Rosa Elisabeth Acevedo; e GOMES, Flávio.
Reconfigurações Coloniais: Tráfico de indígenas, fugitivos, e fronteiras no Grão-Pará e Guiana Francesa (Séculos XVII e XVIII). *Revista de História*. Vol. 149 (2º, 2003), 69-107.

MELO, José Marques de. **Jornalismo Opinativo**. Ed. Matiqueira. 3 ed. 2003.

OIT, Organização Internacional do Trabalho. **Trabalho escravo no Brasil do século XXI**. 2006. Disponível em:
<http://www.oitbrasil.org.br/sites/default/files/topic/forced_labour/pub/trabalho_escravo_no_brasil_do_%20seculo_%20xxi_315.pdf>. Acesso em janeiro de 2017.

PNUD, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. **Seminário discute racismo institucional e busca sensibilizar sociedade para o enfrentamento do problema**. Publicado em 14 de maio de 2015. Disponível em: <<http://www.pnud.org.br/Noticia.aspx?id=4071>>. Acesso em jan. 2016.

SANTOS, S. A. dos. **Ação Afirmativa ou a Utopia Possível:** O Perfil dos Professores e dos Pós-Graduandos e a Opinião destes sobre Ações Afirmativas. Brasília: ANPEd / 2º Concurso Negro e Educação, mimeo, 2002.

TODOROV, Tzvetan. Nós e os Outros: A reflexão francesa sobre a diversidade humana. Tradução Sérgio Goes de Paula. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1993.

Capítulo 10

POLÍTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR DOS ALUNOS COM TRANSTORNOS ESPECÍFICOS DE APRENDIZAGEM: A INVISIBILIDADE DO VISÍVEL

PAIM, Maria do Carmo Pinto Fajreldin¹
GUIMARÃES, Mariuza Aparecida Camillo²

1. INTRODUÇÃO

Esta proposta de pesquisa teve sua gênese a partir dos estudos realizados pelas autoras durante processos de formação em nível de pós graduação e também de experiências profissionais na educação básica, tanto na escolarização comum quanto na educação de jovens e adultos. Estas experiências evidenciaram a necessidade de maiores conhecimentos sobre alunos com transtornos específicos de aprendizagem, que chamaram a atenção das pesquisadoras, em especial com a abertura de escolas

¹ Graduada em Pedagogia, Especialista em Psicopedagogia e Educação Especial e Mestre em Educação (2013) pela UFMS..

² Graduada em Pedagogia, Especialista em Educação Especial, Mestre e Doutora em Educação (2012) pela UFMS.

no Estado do Mato Grosso do Sul, para o desenvolvimento de um programa denominado de Projeto Avanço do Jovem na Aprendizagem (AJA), mantidas pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS).

Apenas em uma das escolas da Rede Estadual de Educação, na cidade de Campo Grande, no Mato Grosso do Sul, o público é de 509 alunos distribuídos em três turnos (matutino, vespertino e noturno), formado por alunos de 14 a 17 anos que não concluíram o ensino fundamental na idade certa, constituindo um grupo que está em defasagem idade/ano, sendo que somente 1 (um) aluno possui laudo indicando uma deficiência mental/intelectual, os demais entendidos como alunos com transtornos específicos de aprendizagem, objeto dessa pesquisa. O citado projeto foi criado a partir de argumentação de que as escolas comuns não tinham condições de atender esse público tão diferenciado, cuja característica comum é o fracasso no processo de escolarização.

O termo transtornos específicos de aprendizagem é citado na Política Nacional de Educação Especial na

Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), mas se referindo a prejuízos que podem ocorrer em decorrência da deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação, definidos como: “[...]dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros”. (BRASIL, 2008, p. 15).

Desta maneira, para o desenvolvimento da presente pesquisa foi realizado um Estado do Conhecimento, por meio de levantamento de dados em dissertações e teses, desenvolvidas em Programas de Pós-Graduação brasileiros, publicados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) que versavam sobre inclusão de alunos com Transtornos de Aprendizagem no ensino fundamental.

Foram selecionando os relatórios cadastrados entre os anos de 1995 e 2015. Este recorte temporal foi definido em função do período após publicação da Declaração de Salamanca (1994) constituindo um campo de intensas discussões e emissão de pareceres pelos órgãos governamentais nacionais e internacionais, Universidades, sindicatos e associações de professores,

centrados na discussão da inclusão escolar na escola básica brasileira sobre educação inclusiva.

Quando se trata de educação inclusiva ou inclusão educacional, descritores utilizados por Guimarães (2012, p. 102) foram encontrados 489 trabalhos: “O termo educação inclusiva abrange 87.52% dos trabalhos devolvidos pela busca, contra apenas 12, 27% abordando a inclusão educacional. Quando se utiliza ambos os descritores apenas 1 trabalho é devolvido, no ano de 2009, em nível de mestrado”. Esse dado evidencia que a educação inclusiva tem uma relevância para as pesquisas, entretanto, o levantamento nesta pesquisa demonstra a necessidade de maior investimento na busca sobre conhecimentos relativos aos transtornos específicos de aprendizagem.

Diante do exposto, foram escolhidos os seguintes descritores: a) educação inclusiva b) transtornos de aprendizagem e c) políticas públicas. Inicialmente foram localizadas 6 (seis) dissertações e 1 (uma) tese, totalizando 7 (sete) relatórios. Após essa seleção, procedeu-se a leitura dos resumos dos trabalhos, identificando-se 4 (quatro) dissertações e 1 (uma) tese,

cua temática, em geral, versava sobre o processo de inclusão dos alunos com deficiência no ensino regular.

No âmbito das dissertações, serão apresentadas a seguir um resumo dos assuntos tratados: Fagliari (2012) investigou como o município de São Bernardo do campo (SP) ajustou sua política local - período de 2009 a 2011 - às diretrizes preconizadas pela Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e demais documentos emanados do governo federal; Soares (2013) analisou se a educação inclusiva efetiva de alunos público-alvo da educação especial em salas comuns do ensino regular poderia influenciar positivamente o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) da escola.

Na sequência, ainda nas dissertações observou-se que Casalinho (2015), com base na problemática da determinação das políticas públicas para a inclusão dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e/ou superdotação nas escolas regulares, buscou analisar as características do processo de inclusão em duas escolas públicas do município de Pelotas (RS), investigando como elas

enfrentam a concretude da presença desses alunos diante do que estipulam as políticas públicas; e, Oliveira (2015) discutiu o processo de implementação da política de Educação Especial/Inclusiva (sic) no cotidiano da Educação Infantil no município de Cariacica (ES).

Quanto ao relatório de Tese de Rodrigues (2013) discutiu os limites e as possibilidades da construção de práticas pedagógicas inclusivas em uma escola pública da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (MG), com alunos (as) com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento.

Sobre a temática escolarização de alunos com Transtornos de Aprendizagem na escola regular, foram localizados 2 (dois) relatórios de dissertação, quais sejam: Ávila (2012) que analisou as repercussões do Programa de Saúde (PAM), que desenvolve ações para diagnóstico e intervenções multidisciplinares em casos de transtorno de aprendizado e de comportamento - com relação à convivência familiar e escolar, junto às crianças com transtorno de conduta em duas escolas públicas de ensino fundamental; e, por fim, Tambara (2013) analisou, no município de Santa Maria (RS) como os professores de

escolas públicas veem o atendimento dos alunos com transtornos específicos de aprendizagem já que não são público-alvo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

Em outras palavras, o objetivo geral da presente pesquisa foi analisar documentos oficiais internacionais, nacionais e de redes municipais de educação no intuito de localizar discursos e/ou práticas de inclusão escolar que sirvam de subsídio para a inclusão educacional dos alunos com transtornos específicos de aprendizagem na Educação Básica dando particular atenção ao Ensino Fundamental. Quanto aos objetivos específicos: - analisar os documentos internacionais e nacionais a luz dos Estudos Críticos que versam sobre a escola de educação básica e a inclusão escolar; e, observar se há documentos e/ou políticas de atendimento de estudantes com transtornos de aprendizagem, nas escolas das redes municipais das capitais da região sul e centro-oeste do Brasil.

2. A INCLUSÃO ESCOLAR E OS TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM

A educação no decorrer da história humana constituiu-se como uma prática social, ou seja, se realiza nas relações sociais que os seres humanos estabelecem entre si, seja nas instituições ou nos movimentos sociais, construindo e sendo construída por essas mesmas relações, modificando seus espaços e tempos nos diferentes momentos históricos, em virtude das mudanças sociais vivenciadas. Esse entendimento é necessário, para que se proceda uma análise da educação do tipo escolar, cuja realização ocorre de maneira intencional e formal, no interior das instituições escolares.

Canário (2006) esclarece que o nascimento da instituição escolar moderna é datado, isto é, ocorreu em um momento de transição da sociedade do Antigo Regime (feudal) para as sociedades fundadas no capitalismo liberal. Assim, esse autor enfatiza que a escola moderna é, por conseguinte, uma invenção histórica recente, que imprimiu uma forma particular de educação, a chamada educação escolar.

A escola moderna instituiu, portanto, um espaço e um tempo distintos, destinados às aprendizagens, diferentemente, de outros períodos históricos, onde as

aprendizagens ocorriam, em grande parte, por imersão na própria realidade social e/ou por meio de experiências práticas, tornando-se o principal ponto de referência da atividade educativa, no decorrer do século XX. Isso significa que falar em educação, na atualidade, remete, necessariamente, à educação escolar.

A escola, e, portanto, a educação escolar, possui a função social de transmitir uma seleção de conhecimentos socialmente produzidos que permitam a compreensão e o questionamento das informações e instrumentos disponíveis na sociedade. Deixar de cumprir com essa função, esvazia a escola de seu sentido maior, como aponta Sampaio (1998, p.22) ao se referir à escola pública: “[...] a escola pública faz sentido à medida que consiga realizar seu trabalho específico, de conhecimento e de ampliação de horizontes, de compreensão do mundo”. Tarefa esta entendida como um direito de todos.

Diante do exposto, diferentes estudos sobre a educação escolar localizaram, na prática de planificação dos Estados capitalistas, um lugar central, respondendo aos interesses econômicos, políticos, sociais e culturais de cada época. Oliveira (2009, p. 238) aponta que “[...] os

sistemas de ensino foram ao longo dos séculos sendo constituídos nas sociedades modernas por meio da ação dos estados nacionais, tendo por base as lutas e as transformações sociais”.

Dessa maneira, a educação parece ser apreendida como um campo de disputa, pela hegemonia, espaço de luta e contradição, pois reflete a própria dinâmica da sociedade. A depender das forças pelas quais é constituída, a sociedade institui e organiza um sistema educacional para cumprir determinadas finalidades sociais.

Ao longo da história de constituição dos sistemas de ensino, considerando as especificidades de cada sociedade, a educação foi sendo pensada como um projeto social que respondesse às demandas ou necessidades estabelecidas por grupos hegemônicos. No atendimento dos propósitos, sobretudo das sociedades de orientação capitalista-liberal, encontramos várias finalidades para educação escolar [...]. (OLIVEIRA, 2009, p. 238).

Nessa perspectiva, alguns exemplos das finalidades atribuídas à educação escolar, por parte dos grupos hegemônicos, ao longo da história, englobam os seguintes aspectos: promover a unidade nacional e legitimar o sistema; contribuir com o controle e coesão social; reproduzir a sociedade e a divisão social; promover a democracia representativa; contribuir com a mobilidade e/ou ascensão social; apoiar os processos de acumulação de capital e preparar (técnica, social e ideologicamente) o indivíduo, como força de trabalho capacitada e flexível, com vistas ao crescimento econômico de determinado país.

Importa destacar, que essa última finalidade tornou-se central para a realização de reformas educativas, de forma geral, e a implementação de políticas curriculares, de forma específica, no decorrer da década de 1990, em diversos países do globo.

Logicamente, as finalidades, citadas anteriormente, encontraram (e encontram), ao longo da história, muitas contestações, objetivadas em disputas em torno de um projeto de escola e de educação escolar que atendesse aos anseios da maior parte da sociedade. Tais

contestações partiram, entre outros, de movimentos sociais, para os quais a luta se dá em defesa da educação como um direito universal básico, como condição para emancipação social, compreendida numa perspectiva democrática, de qualidade, e fazendo parte de um projeto de inclusão social mais amplo.

Nessa perspectiva, Oliveira (2009) coloca em evidência outros objetivos para a educação escolar, a saber: transformar a sociedade, eliminando as divisões sociais estabelecidas; formar sujeitos críticos e autônomos para o exercício pleno da cidadania, desenvolver as potencialidades humanas, apropriar-se do saber social por meio de uma socialização abrangente da cultura e apreensão dos conhecimentos historicamente produzidos.

A década de 1990 foi o marco das manifestações mundiais, em relação à educação escolar básica vislumbrada na articulação dos organismos internacionais para difundir e colocar em prática suas ideias, em relação a esse nível de ensino. Nesse período, as metas propostas foram no sentido de universalizar o acesso à uma formação básica, que no Brasil foi consolidada como

Ensino Fundamental, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº. 9394/1996; e, reduzir pela metade o analfabetismo, sobretudo, nos países considerados em desenvolvimento, até o final da década.

Baseadas na análise da conjuntura social, econômica e política mundial, instituições internacionais³, elaboraram diretrizes, produziram recomendações divulgadas em relatórios, documentos resultantes de convenções e conferências internacionais⁴, que incidiram nas formulações internas de cada País, no tocante às políticas educacionais. Nesse contexto, as diretrizes e propostas apontaram quais conhecimentos deveriam ser ministrados nas escolas, bem como o papel a ser desempenhado por cada nível de ensino, enfatizando a prioridade na educação básica.

As discussões sobre a universalização da educação básica foram alvo, em 1990, da Conferencia Mundial de

³Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), Organização dos Estados Americanos (OEA), Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL) e Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura (UNESCO).

⁴Nesse sentido, diversas conferências internacionais, como as realizadas em Jomtien (1990) e em Salamanca, Espanha (1994), organizadas pela Organização das Nações Unidas (ONU) e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

Educação para Todos, em Jontiem, Tailândia, tendo como foco central o debate sobre as necessidades básicas de aprendizagem, trazido à baila pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e que para organismos internacionais como o Banco Mundial e a Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL), contribuiriam para redução da pobreza, por meio da educação escolar como estratégia para inclusão social. Quatro anos mais tarde, em 1994, ocorreu a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especial, em Salamanca, na Espanha, com o objetivo de fornecer diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais de acordo com o movimento de inclusão social.

Cabe destacar que a ideia de inclusão vem de uma sociedade marcada pela exclusão que é observada ao longo de diversos períodos históricos e que sempre houve grupos excluídos seja pela cor da pele, credo ou condições econômicas. Nesse sentido, ao falar sobre a sociedade contemporânea, Martins (1997) afirma que a sociedade capitalista exclui para incluir ao seu modo, isto é, a

chamada reinclusão se dá no campo econômico e não social e cita, como exemplo, o caso dos camponeses que na Revolução Industrial eram excluídos do campo e incluídos nas fábricas.

A Declaração de Salamanca (1994) é considerada um dos principais documentos mundiais que visam a inclusão social, ao lado da Convenção de Direitos da Criança (1988) e da Declaração sobre Educação para Todos de 1990. Ela é o resultado de uma tendência mundial que consolidou a perspectiva da educação inclusiva como norteadora das políticas educacionais, é também considerada inovadora, pois além de colocar a educação especial na estrutura da educação para todos, discute a inclusão das crianças com necessidades educacionais especiais e seus direitos de aprendizagem. Segundo, Menezes e Santos (2001):

A Declaração de Salamanca ampliou o conceito de necessidades educacionais especiais, incluindo todas as crianças que não estejam conseguindo se beneficiar com a escola, seja por que motivo for. Assim, a idéia de “necessidades educacionais especiais” passou a

incluir, além das crianças portadoras de deficiências, aquelas que estejam experimentando dificuldades temporárias ou permanentes na escola, as que estejam repetindo continuamente os anos escolares, as que sejam forçadas a trabalhar, as que vivem nas ruas, as que moram distantes de quaisquer escolas, as que vivem em condições de extrema pobreza ou que sejam desnutridas, as que sejam vítimas de guerra ou conflitos armados, as que sofrem de abusos contínuos físicos, emocionais e sexuais, ou as que simplesmente estão fora da escola, por qualquer motivo que seja.

Segundo a Declaração de Salamanca (1994) o princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças deveriam aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter. As escolas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas necessidades de seus alunos, acomodando tanto estilos como ritmos diferentes de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de currículo apropriado, modificações organizacionais, estratégias de ensino, uso

de recursos e parceiras com a comunidade desta maneira. “[...] O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem”. (UNESCO, 1994, p.11).

No caso brasileiro, as políticas educacionais, como as políticas de inclusão escolar, deram forma a documentos para inclusão escolar na educação básica. Dentre esses documentos podem-se destacar as Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica (DCNs) (2001) e a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

As DCNs são abrangentes em relação ao público-alvo da Educação Especial contemplando, aqueles que ao longo do processo de escolarização apresentem:

[...] dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: 1.1 aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; 1.2 aquelas relacionadas a condições, disfunções. Limitações ou

deficiências; 2. Dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, particularmente os que apresenta surdez, cegueira, surdo-cegueira ou distúrbios associados à linguagem [...] Altas Habilidades/superlotação [...]. (BRASIL, 2001, p.44-45).

A partir deste documento observa-se uma correspondência de abrangência com a Declaração de Salamanca (1994), quanto ao público considerado com Necessidades Educacionais Especiais e considera ainda que todo e qualquer aluno pode necessitar de apoio pedagógico seja por um determinado período da escolarização ou de forma permanente.

Em 2008, o Ministério da Educação, publicou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva que conforme Tambara (2013) redimensiona os rumos da Educação Especial no Brasil, objetivando o acesso, a aprendizagem e a participação dos alunos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento, Altas Habilidades/Superdotação.

[...] considera-se pessoa com deficiência aquela que tem

impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os estudantes com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo estudantes com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Estudantes com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. (BRASIL, 2008).

A partir deste excerto fica explícito o público-alvo da política supracitada, ou seja, foi delimitado quais estudantes tem direito ao Atendimento Educacional Especializado: “A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), estabelece,

definitivamente, que a educação inclusiva é o pressuposto que deve reger a organização da escola”. (GUIMARÃES, 2012, p. 41)

Entretanto, no rol da política de inclusão, descrita na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), os alunos com Transtornos Específicos de Aprendizagem não compõem o público-alvo da educação especial, exceto, se forem alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, ao contrário do previsto nas DNCs de 2001.

Ainda que para Tambara (2013) a Declaração de Salamanca, ao citar em seu texto original as necessidades educativas especiais e que estas não se restrinjam aos alunos com deficiência, mas a aqueles que ao longo do processo educativo apresentem alguma dificuldade de aprendizagem, por motivos diversos, de caráter permanente ou não, isto não se reflete nas políticas de inclusão vigentes atualmente no Brasil.

Essa é uma reflexão necessária ao contexto da educação brasileira, que ao mesmo tempo em que pensa políticas para um grupo de alunos, aqueles com

deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação, outros, aqueles que apresentam Transtornos Específicos de Aprendizagem são entendidos apenas como desviantes, por estarem em defasagem idade/ano, mas apesar de identificados, carece de políticas públicas para fins de se garantir a sua aprendizagem.

3. ALGUNS APONTAMENTOS À TÍTULO DE ANÁLISE

O que os sistemas de ensino das redes municipais de ensino têm feito (e se tem feito) enquanto política de inclusão escolar, para atender as dificuldades escolares dos alunos com Transtornos de aprendizagem cada dia mais presente nas escolas?

Para responder esta indagação toma-se como aporte os Estudos Críticos, por meio das análises de Ball e Mainardes (2011), Apple (2006), Apple; Au; Gandin (2011), Bourdieu e Passeron (2008), Young (2007, 2008, 2011) dentre outros.

Em se tratando do tema inclusão escolar, pode-se citar Baptista (2009), Bueno (2008), Carvalho (2004) e

Rodrigues (2006) e no que se refere aos estudos os transtornos de aprendizagem Correia (1997, 2008), Moojen (2006) e Ohlweiler (2006).

O que se observa a partir dos estudos realizados é que a ausência de políticas para o atendimento das redes públicas de ensino contribui com a evasão escolar do aluno com Transtorno de Aprendizagem, já nas series iniciais do ensino fundamental.

Quanto aos aspectos metodológicos, a presente pesquisa desenvolveu um estudo de cunho qualitativo, estruturalmente orientado pelas técnicas de natureza bibliográfica e documental. De acordo com Chizzotti (2003, p. 221), o termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair deste convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível e, após esse tirocínio, o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competências científicas os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa.

Acrescenta-se a esse procedimento metodológico, as técnicas da pesquisa documental, valendo-se de fontes

primárias, ou ainda, documentos originais, uma das técnicas decisivas para a pesquisa em ciências sociais e humanas. Lüdke e André (1986, p.38) falam sobre a importância do uso de documentos em investigações educacionais, como uma técnica exploratória, a análise documental indica problemas que devem ser mais bem explorados através de outros métodos.

Desse modo, os documentos como o Relatório Jacques Delors (1990), a Declaração de Salamanca (1994), as Diretrizes Nacionais da Educação Especial para a Educação Básica (2001), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos (2010), e ainda, documentos produzidos pelas redes municipais de educação das capitais dos estados das regiões sul e centro-oeste, compuseram, dentre outros, as fontes documentais desse estudo.

Cabe ressaltar que para uma definição de dificuldades de aprendizagem Moojen e Costa (2006) explanam três categorias: a primeira delas, refere-se às dificuldades de aprendizagem naturais ou de percurso,

vivenciadas por todos estudantes em algum momento da escolarização, em relação a um conteúdo e/ou componente curricular, que são transitórias; a segunda, são as chamadas dificuldades secundárias, relacionadas a quadros neurológicos, e ou deficiências, tais como, intelectual, visual, surdez, entre outras. Por fim, as dificuldades decorrentes de transtornos de aprendizagem apresentados nos principais manuais de diagnóstico, isto é, o CID-10⁵ e o DSM-IV⁶ e explicitam um grau clinicamente significativo de comprometimento da habilidade escolar específica e no desenvolvimento.

Tais habilidades não são caracterizadas por falta de oportunidades de aprender, mas por diversas razões, que dentre elas podem-se citar: mudanças de escola, traumatismos, doenças ou deficiências que comprometem a capacidade cognitiva. Nos manuais os Transtornos Específicos de Aprendizagem comprometem a leitura, a escrita e as habilidades matemáticas, com níveis que vão do leve ao grave e acompanham os indivíduos ao longo da vida. É, principalmente, sobre esse último grupo que este Projeto tem como foco.

⁵ Código Internacional de Doenças (1993).

⁶ Manual de Diagnóstico e Estatística de Doenças Mentais (2003).

Se as políticas de atendimento das necessidades educacionais especiais não os têm como público-alvo, de quem é a responsabilidade pelo atendimento desses alunos? O que os sistemas de ensino têm feito (e se tem feito) para minimizar as dificuldades escolares desse público cada dia mais presente nas escolas?

Quais políticas têm sido utilizadas para dar conta desse hiato, posto que são alunos que não apresentam aprendizagem dentro dos preceitos estabelecidos pela escola e também não são público-alvo da educação especial, portanto, não tem direito ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) em sala de aula como nos casos de deficiência?

São questionamentos de gestores escolares e professores, que são invisibilizados, na maioria das vezes, pelas mantenedoras públicas das escolas e esses alunos, quando não são objetos de programas que os isolam e segregam, são mantidos na escola até o limite da idade obrigatória, sem perspectivas educacionais posteriores a esse período.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após o desenvolvimento deste trabalho e análise do que foi exposto, pôde-se concluir que a implementação e efetivação das políticas educacionais que envolvem os alunos que possuem algum transtorno específico de aprendizagem deve ser questionada e que a diversidade, presente em todas as relações humanas, precisa ser valorizada e respeitada dentro do ambiente escolar para que ocorra um processo de ensino e de aprendizagem mais efetivo.

A escola não é a principal instituição social e educacional responsável pelo desenvolvimento da subjetividade do estudante, por exemplo, já que para esta função a família deve assumir seu papel de agente formativa e socializadora. Nesse aspecto, cabe à escola complementar a educação que o estudante recebe de casa, focando na transmissão de conhecimentos científicos produzidos historicamente necessários ao convívio humano, não se esquecendo, principalmente, dos fatores afetivo-emocionais participantes desta trama do crescimento e desenvolvimento humano.

Dessa forma, fica claro que é preciso construir estratégias para que haja dentro da escola um ambiente seguro, de confiança e respeito entre estudantes e professores, onde a individualidade de cada um seja levada em conta, trazendo liberdade de expressão emocional, física e criativa. Individualidade esta não no sentido estrito do termo individualismo - cultura muito pregada sob a ótica do capital na contemporaneidade por alguns setores da sociedade -, mas sim, na valorização e no respeito às características únicas, singulares e subjetivas que cada ser carrega em sua história e trajetória de vida, seja o estudante, o professor ou qualquer outro sujeito da educação.

Dito de outra forma, diante deste levantamento fica explícito que a temática objeto do estudo realizado e que resultou nesse trabalho, que ora se conclui, evidencia que mesmo se tratando de um desafio enfrentado diariamente nas escolas, ainda é pouco estudado e necessita, com urgência de respostas para a escolarização destes alunos, promovendo uma efetiva inclusão, que não pode ser considerada apenas do ponto de vista da inserção por meio da matrícula, mas sim, com a

permanência e a progressão, indicando a principal finalidade da escola: o ensino e a aprendizagem.

Não se pode aceitar a invisibilidade presente nas políticas públicas quando se trata desses sujeitos acometidos por esses transtornos específicos de aprendizagem, e que estão nas escolas a mercê do compromisso individual dos profissionais quando deveria ser responsabilidade do Estado suprir as suas necessidades educacionais e os apoios necessários ao seu desenvolvimento.

Os dados levantados por meio do Estado do Conhecimento evidenciaram a hipótese levantada e que deu origem a essa pesquisa. As pesquisas na área educacional não têm se debruçado sobre as problemáticas dos alunos com transtornos específicos de aprendizagem.

As orientações emanadas de organizações multilaterais indicam políticas de educação inclusiva, as leis e normas brasileiras acataram a maior parte destas, mas atualmente se limitam às pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, invisibilizando os demais alunos que deveriam ser objeto desse olhar mais

fraterno em busca do desenvolvimento de seu potencial, possível por meio de apoios específicos das políticas educacionais e de áreas com as quais faz interface.

Essa pesquisa mostra a necessidade de programas educacionais que atendam a estas condições específicas, sob pena de que diversos talentos sejam vítimas da evasão, do analfabetismo, da repetência e da segregação, a exemplo de algumas iniciativas, que a parte da boa vontade dos gestores, promove mais exclusão do que propriamente a inclusão esperada. Continuemos a reflexão!

REFERÊNCIAS

BIBLIOTECA. Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). **Base de Dados**. Disponível em: <<http://bdttd.ibict.br/a-bdttd>>. Acesso em: 02 maio 2018.

BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Org.). **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011. p. 78-99.

BAPTISTA, C. R. Sobre as diferenças e as desvantagens: fala-se de qual educação especial? In: MARASCHIN, C. (Org.). **Psicologia e educação**: multiversos sentidos, olhares e experiências. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

BOURDIEU, P; PASSERON. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BUENO, J. G. S. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In: BUENO, J. G. S. et al. (Org.). **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES, 2008. p. 43-63.

BRASIL. Constituição (1988). Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Plano decenal de educação para todos**. Brasília, DF: MEC, 1993. Disponível em:
<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=24496>.
Acesso em: 10 abril 2015.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>.
Acesso em: 04 abril 2015.

_____. **Resolução CNE CEB 2/2001/MEC/CNE**. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf> .
Acesso em 05 de mai. de 2011

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em 05 de mai. de 2011

_____. **Resolução CNE CEB 04/2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. . Brasília, DF: MEC/CEB, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcebo4_2009.pdf>. Acesso em: 12 maio 2018.

_____, **Parecer CNE CEB 13/2009.** Estabelece Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.
http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcebo04_09.pdf

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 4, de 13 de julho de 2010.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF: MEC/CEB, 2010a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992>. Acesso em: 12 abril 2018.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Câmara de Educação Básica. **Parecer n. 7, de 7 de abril de 2010.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica. Brasília, DF: MEC/CEB, 2010b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992>. Acesso em: 5 abril 2018.

CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Indagações sobre currículo:** currículo, conhecimento e cultura. Brasília, DF: MEC/SEB, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>>. Acesso em: 21 abril 2015.

CANÁRIO, Rui. **A Escola tem futuro?** Das promessas às incertezas. Porto Alegre, RS: Artmed, 2006.

CASALINHO, Júlia Victória. **Políticas para educação inclusiva: uma análise junto a escolas públicas no município de Pelotas-RS.** 2013. 173 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Maria, UFSM, 2013.

CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. In: **Revista Portuguesa de Educação**, 2003, 16(2), p. 221 – 236.

FAGLIARI, Sonia Santana dos Santos. **A educação especial na perspectiva da educação inclusiva: ajustes e tensões entre a política federal e municipal.** 2012. 267 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de São Paulo, USP, 2012.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura:** as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Tradução Guacira Lopes Louro. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1993.

GUIMARÃES, Mariuza Aparecida C., **Dispositivos Normalizadores da Educação Inclusiva: os Enunciados dos Conselhos de Educação** Programa de Pós-Graduação em Educação – Curso de Doutorado. CCHS/UFMS, Campo Grande/MS, 2012. Tese. 175 f.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 26, p. 109-118, ago. 2004. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/275/27502609.pdf>>. Acesso em: 17 abril 2015.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo, EPU, 1986.

MARTINS, J. S. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulo, 1997.

MARTINS, G. A.; THEÓPHILO, C. R. **Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas**. São Paulo: Atlas, 2007.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete Declaração de Salamanca. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/declaracao-de-salamanca/>>. Acesso em: 10 de mai. 2018.

MOOJEN, S. Semiologia Psicopedagógica. In: _____. **Transtornos de Aprendizagem: Abordagem neurobiológica e multidisciplinar**. Porto alegre: Artmed, 2006.

OHLWELLER, L. Introdução. **Semiologia Psicopedagógica**. In: _____. **Transtornos de Aprendizagem: Abordagem neurobiológica e multidisciplinar**. Porto alegre: Artmed, 2006.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política educativa, crise da escola e a promoção de justiça social. In: FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, D. A. (Org.). **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2009.

PACHECO, José Augusto. **Políticas curriculares: referenciais para análise**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2003.

PAIM, Maria do Carmo Pinto Fajreldin. **A escola básica brasileira em finais do século XX e início do XXI: por entre regulações, implementações e inovações curriculares**. 2013, 113 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2013.

RODRIGUES, D. Dez Idéias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva. In: _____. (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

RODRIGUES, Sonia Maria. **A construção de práticas pedagógicas inclusivas em uma escola pública de Belo Horizonte**. 2013. 267 p. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), 2013.

SAMPAIO, Maria das Mercês F. **Um gosto amargo de escola: relações entre currículo, ensino e fracasso escolar.** São Paulo: EDUC, 1998.

SOARES, Milena Lins Fernandes. **Inclusão escolar e índice de desenvolvimento da educação – IDEB: um estudo de caso.** 2013. 138 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de Brasília, UNB, 2013.

TAMBARA, Katiusce Giacomelli. **A nova política nacional de educação especial e suas decorrências para o atendimento do alunos com transtornos de aprendizagem.** 2015. 177 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Geografia. Universidade Federal de Pelotas, UFPel, 2015.

TONET, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação humana.** Ijuí, RS: UNIJUÍ, 2005. (Coleção Fronteiras da Educação).

UNESCO. **Declaração mundial sobre a educação para todos:** satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 23 abril 2018.

_____. **Educação:** um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, Jacques Delors. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC/UNESCO, 1998. Disponível em: <<http://ftp.infoeuropa.eurocid.pt/database/000046001-000047000/000046258.pdf>>. Acesso em: 18 abril 2018.

YOUNG, Michael F. D. Para que servem as escolas?
Educação e Sociedade, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-
1302, set./dez. 2007. Disponível em:
<<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 24 abril 2018.

SOBRE OS AUTORES E ORGANIZADORES

Edivagner Souza dos Santos: Mestre em Educação e Graduado em Matemática.

Elenilde Freitas Vasconcelos: acadêmicas do curso de Pedagogia e bolsistas de Iniciação Científica do PIBIC/CNPq.

Erika Karla Barros da Costa: Mestre em Educação, Especialista em Projeja e Graduada em Pedagogia e Letras.

Eugénia da Luz Silva Foster: Professora Dra. do curso de Pedagogia e coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Relações Raciais e Interculturais da UNIFAP.

Fábio de Jesus Gomes - UEMS/JD.

Giovanna de Melo Sousa: Acadêmica de iniciação científica da Unidade Ensino UNDB - curso de direito. São Luís - MA.

Glenda Maíra Silva Melo: Formada em Estilismo em Moda (UEL), licenciada em Educação Artística (Unifran), especialista em Arte e Criatividade (Unifran), Especialista em Ensino de Artes Visuais (Ufmg) e mestra em Ciências - Têxtil e Moda (Usp). Docente do curso de Design-Moda da Universidade do Estado de Minas Gerais - Unidade Acadêmica de Passos/MGI e Docente de Ensino de Artes do Curso de Pedagogia do Instituto Federal do sul de Minas - Campus Muzambinho.

Ingrid Joyce Patrocinio: UEMS.

Jacks de Mello Andrade Junior: Professor MSc. no curso de pós-graduação em Docência e Gestão no Ensino Superior, e de graduação em Jornalismo e Publicidade e Propaganda na Faculdade Estácio de Macapá.

João Carlos da Cunha Moura: Doutorando EM DIREITO PELA UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA, ARG. Professor da Faculdade de Direito da Unidade de Ensino Superior Dom Bosco - UNDB/São Luís – MA.

José Flávio Rodrigues Siqueira: Doutorando no Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências – PPEC/INFI/UFMS.

Lana Gabriela Mendes: Acadêmica de iniciação científica da Unidade Ensino UNDB - curso de direito. São Luís - MA.

Maria do Socorro Guedes: acadêmicas do curso de Pedagogia e bolsistas de Iniciação Científica do PIBIC/CNPq.

Maria do Carmo Pinto Fajreldin Paim: Graduada em Pedagogia, Especialista em Psicopedagogia e Educação Especial e Mestre em Educação (2013) pela UFMS.

Mariuza Aparecida Camillo Guimarães: Graduada em Pedagogia, Especialista em Educação Especial, Mestre e Doutora em Educação (2012) pela UFMS.

Marcos Vinicius Campelo Junior: Doutorando no Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências – PPEC/INFI/UFMS.

Neidi Liziane Copetti da Silva: Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Especialista em Psicopedagogia (2012). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2009). Professora efetiva na rede municipal de ensino de Campo Grande/MS. Experiência docente no curso de Pedagogia da Anhanguera Educacional. Experiência docente no curso de Pedagogia, modalidade a distância, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, UFMS, Experiência como ministrante de oficinas e palestras nas áreas de Educação Lúdica, Jogos e Brincadeiras, Literatura Infanto-juvenil e Educação Especial.

Norma Beppler Penido Ribeiro da Silva: SEMED/CORUMBÁ.

Pedro Bambil Souza: PROFHIST UEMS/AMAMBAI.

Pedro Ramão Rojas Coronel: SEMED/NAVIRAÍ.

Sandra Cristina de Souza: UEMS/JD.

EDITORIA INOVAR

ISBN 978-65-80476-02-2



9 786580 476022 >