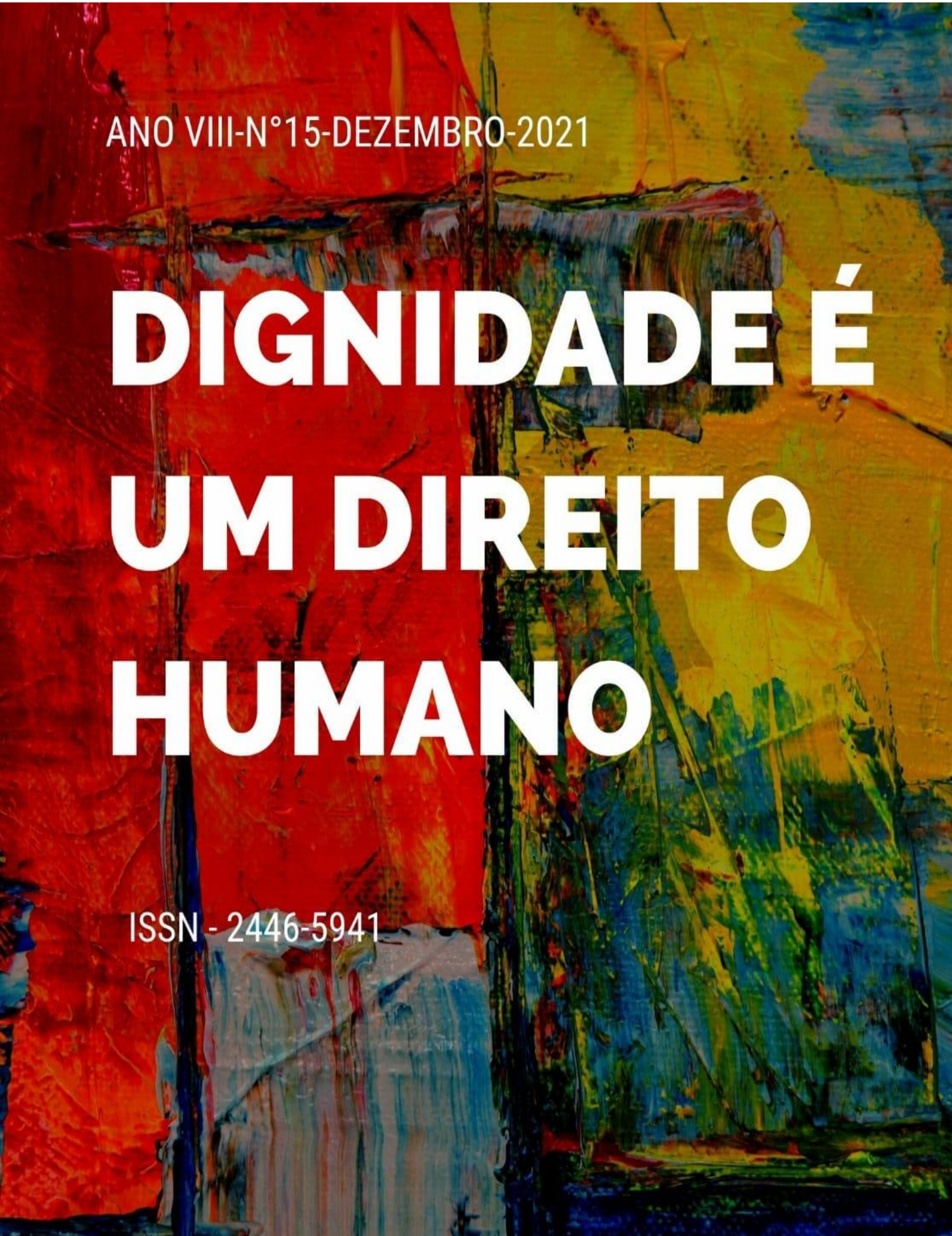
ANO VIII-N°15-DEZEMBRO-2021
DIGNIDADE É UM DIREITO HUMANO
ISSN - 2446-5941

ISSN 2446-5941

Equipe

Editor:

Prof: Dr. Rodrigo Amaral

Parecerista:

Prof. Dr. Luiz Otávio Ribeiro de Lemos Felgueiras

Técnico de Edição:

João Marcos Passos dos Santos

Corpo Editorial

Prof. Dr. Rodrigo Amaral (FIS/UNICBE)
Prof. Dr. Mauro Amoroso (UERJ)
Prof. Dr. Sérgio Chahon (FIS)
Prof. Dr. Luiz Otávio Ribeiro de Lemos Felgueiras (UERJ)

Conselho Consultivo

Prof. Ms. André Luiz Villagelsim Bizerra(FIS)
Prof. Ms. Antônio José Pereira Morais(FIS)
Prof. Ms. Carla Regina Tadeu Apóstolo (FIS)
Prof. Ms. Elias Nunes Frazão (FIS)

Revista Eletrônica Acadêmica / Faculdades Integradas Simonsen. n.15 (ago – dez 2021). Rio de Janeiro, 2021 (on.line).

Semestral.

Revista Digital Simonsen Disponível no Portal Simonsen em:

www.simonsen.br/revista-digital ISSN 2446-5941

Siglas: FIS: Faculdades Integradas Simonsen; UERJ: Universidade do Estado do Rio de Janeiro;UCAM: Universidade Candido Mendes.

EDITORIAL

Nossa 15ª edição chega com textos que discutem o país e o mundo. O operador do Direito Gustavo Fernandes, abre a revista discutindo o tema da execução antecipada da pena, uma das questões que guia a pena do autor é: é possível conciliar o Estado democrático de direito com a antecipação do cumprimento da pena?

Mestre em Direito pela Universidade Portucalense (Porto/Portugal) e Advogado, o Professor da UniCBE, Rodrigo Santos de Souza entra no tema importantíssimo da violência contra a mulher, mas o tema é tratado de forma absolutamente inovadora, como diz o autor, ele não trata da violência comum, fora do processo, mas da violência que ocorre "sob as barbas da justiça".

Nosso sócio de várias edições e autor de livros como "Programa Especial de Educação: Um Projeto Político", Editora Mauad, 1998, e "Pequeno Dicionário Crítico: Histórico, Geográfico, Econômico, Político e Social", Editora Interciência, 2003, o Professor Especialista Jorge Arantes, em *Revisitando os anos 1960 - o Imperialismo dos EUA, a Guerra Fria e a Implantação da ditadura no Brasil,* revisita tais temas com olhar arguto em belíssimo panorama histórico.

O Editor Chefe da Revista, Prof. Dr. Rodrigo Amaral, apresenta texto onde discute as desigualdades nas relações sociais no chamado Atlântico Português entre 1750 e 1850.

A Graduanda no curso de Pedagogia pela UniCBE e Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental, Professora Andressa Silveira, apresenta o tema da contação de histórias e salienta a importância da busca por novos leitores e os efeitos que tal prática pedagógica desenvolve na criança.

O Prof. Dr. Alex Tomazini entra no tema da didática do ensino da matemática para potencializar o ensino-aprendizagem na educação infantil.

A profa. Especislista Keila Virgulino nos leva ao atualíssimo tema da linguagem brasileira de sinais onde o surdo deixa de ser objeto de direitos para figurar dignamente como sujeito de direitos.

Yasmin Alves de Souza Pereira, Graduada em Pedagogia pela Faculdades Integradas Simonsen apresenta sua pesquisa sobre a médica e pedagoga Maria Montessori e sua contribuição para o processo Pedagógico na Educação Infantil.

Esperamos que o leitor curta esta edição feita com especial atenção ao tema maior de nossa carta política: a dignidade da pessoa humana insculpida no art. 1º, III, da CRFB/88.

Rodrigo Amaral - Editor Chefe

NOSSA CAPA

Nossa capa mostra uma mão segurando uma caneta preta iniciando o desenho após escrever a frase DIGNIDADE É UM DIREITO HUMANO. O desenho, assim como a dignidade é uma missão inacabada e combina com nossa edição que trata da dignidade de mulheres no processo, de crianças em busca de conhecimento e dos surdos ante as possibilidades trazidas pela linguagem de sinais.

Rodrigo Amaral

João Marcos

SUMÁRIO

A CAPA.....5

Por: Rodrigo Amaral e João Marcos.....5

DIREITO.....8

Execução Antecipada da Pena.....8

Por: Gustavo Fernandes.....8

DIREITO.....19

Ensaio sobre a Violência Contra Mulher no Processo Civil.....19

Por: Rodrigo Santos de Souza.....19

HISTÓRIA.....30

Revisitando os anos 1960 – o Imperialismo dos EUA, a Guerra Fria e a Implantação da Ditadura no Brasil.....30

Por: Jorge Arantes.....30

HISTÓRIA.....45

A desigualdade nas relações sociais em duas paragens do império português (c. 1750 – c. 1850).....45

Por: RodrigoAmaral.....45

PEDAGOGIA.....67

A importância do pedagogo na formação de futuros leitores: a prática de contação de história nem creches.....67

Por: Andressa Silveira.....67

PEDAGOGIA.....86

O ensino de Matemática na Educação Infantil.....86

Por: Alex Sandro Tomazini.....86

PEDAGOGIA.....103

Interação Social – o caminho percorrido para a aquisição da Libras – Língua Brasileira de Sinais.....103

Por: Keila Virgulino.....103

PEDAGOGIA.....114

Maria Montessori: contribuição no processo pedagógico na Educação Infantil.....114

Por: Yasmin Alves de Souza Pereira.....114

DIREITO

Como citar: FERNANDES, Gustavo. *Execução Antecipada da Pena*. In: Revista Digital Simonsen; ISSN 2446-5941; 15ª edição; Rio de Janeiro, dezembro de 2021.

Execução Antecipada da Pena

Por: Gustavo Fernandes[1]

[1] Bacharel em Direito pela UCAM/Santa Cruz.

Introdução

O presente trabalho visa tratar acerca da execução antecipada da pena, sua adequação com o Estado Democrático de Direito, assim como sua compatibilidade com a Lei Maior (Constituição da República Federativa do Brasil de 1988).

Nosso objetivo não é esgotar o tema em destaque, contudo, proporcionar ao leitor melhor análise e compreensão acerca do tema escolhido, analisando os aspectos legais, como, por exemplo, o que dispõe o Código de Processo Penal e os Tratados Internacionais, cujo Estado Brasil é signatário.

Assim, conforme mencionado linhas acima, não tendo como objetivo esgotar o tema em destaque, todavia, se faz necessário refletirmos acerca da possibilidade da execução antecipada da pena que, de forma acrítica, possibilita que o acusado inicie o cumprimento da sua pena, embora seja possível reverter a condenação não definitiva, através de recurso. Com isso, a pessoa humana processada perde seu direito assegurado pela Constituição de ser considerado inocente até que haja uma sentença definitiva, irrecorrível, em razão do trânsito em julgado, sendo afetado, por derradeiro, o princípio da presunção de inocência.

Por fim, não podemos olvidar acerca da necessidade de se adequar a execução antecipada da pena com os direitos fundamentais insertos na Constituição, mormente, sobre sua adequação com o Estado Democrático de Direito e, nesse sentido, como bem destacado pelo Eminente Magistrado do Tribunal de Justiça do Rio de Janeiro, Rubens Casara:

> Ao se falar em Estado Democrático de Direito se evoca, em termos weberianos, um "tipo ideal" de Estado que tem o compromisso de realizar os direitos fundamentais e tem como principal característica a existência de limites legais ao exercício do poder. O Estado Democrático de Direito é, portanto, sinônimo de Estado Constitucional, ou seja, um Estado em que os indivíduos e, em especial, os agentes estatais, estão sujeitos à lei, não como no velho paradigma positivista ("sujeição à letra da lei"), mas sujeitos à lei coerente com a Constituição da República. Tem-se, então, um tipo de ordenamento no qual o poder público está rigidamente limitado e vinculado à lei adequada à normatividade constitucional, tanto no plano substancial (relativo aos conteúdos relevantes) quanto no plano processual/procedimental (relativo às formas processualmente vinculantes)[2].

Desenvolvimento

Em análise aos Tratados Internacionais, a Constituição da República Federativa do Brasil, bem como ao Código de Processo Penal e a Lei de Execuções Penais, torna-se possível verificar acerca da impossibilidade da execução antecipada da pena, muito embora a Corte Constitucional (STF), quando da análise do HC 126.292/2016, tenha se posicionado em sentido

[2] CASARA. Rubens R R. Estado Pós-Democrático: neo-obscurantismo e gestão dos indesejáveis. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2020. Páginas 19-20.

contrário. Assim, ao se permitir que a pena seja executada de maneira antecipada se está ferindo de morte o princípio da presunção de inocência. Mormente, a Lei Maior é clara quanto ao tema, não deixa interpretação diversa desta conclusão, pois, como disposto acima, ninguém será considerado culpado até o trânsito em julgado de sentença penal condenatória.

A execução antecipada da pena nos remete refletirmos acerca da terminologia adotada: presunção de inocência ou de não culpabilidade? Em razão disso, muitas Constituições deixaram de se utilizar da expressão presunção de inocência, passando adotar à fórmula "não será considerado culpado", tendo isto ocorrido com a Constituição Italiana, e com a nossa de 1988, se distanciando da de Portugal e Espanha[3].

Seja qual for a ideal terminologia adotada, não modifica a dimensão do princípio, com isso, o simples fato de responder a um processo, ou figurar em inquérito policial, tampouco ao ostentar uma sentença condenatória sem trânsito em julgado, não servirá como efeito no momento de ser aplicada pena, seja como maus antecedentes, menos ainda como reincidência, tampouco como conduta social reprovável, nesse sentido fora a manifestação do Supremo Tribunal Federal com reflexo de repercussão geral:

> STF; RE 591054 – Repercussão Geral
>
> PENA – FIXAÇÃO – ANTECEDENTES CRIMINAIS – INQUÉRITOS E PROCESSOS EM CURSO – DESINFLUÊNCIA. Ante o princípio constitucional da não culpabilidade, inquéritos e processos criminais em curso são neutros na definição dos antecedentes criminais (Pleno, j. 17.12.2014, rel. Min. Marco Aurélio, DJ 26.02.2015)[4].

Sendo assim, viola-se a presunção de inocência como regra de garantia quando, na atividade acusatória ou probatória, não se observa estritamente o ordenamento jurídico[5]. Nesse sentido, destaca-se os ensinamentos do Professor Doutor e Magistrado do Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro, pelo quinto Constitucional, André Nicolitt, ao asseverar:

> (...) Nada representa considerar (tratar) alguém como culpado do que determinar o início do cumprimento da pena. Por sua vez, a Constituição não deixa margem, é categórica: ninguém será considerado culpado até o trânsito em julgado da sentença penal condenatória[6].

Assim, nesta perspectiva, vale destacar os ensinamentos do causídico português Rui Patrício, *in verbis*:

---

[3] NICOLITT, André Luiz. Manual de Processo Penal. São Paulo: Ed. RT, 2016. Página 153.
[4] Disponível em: https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=7866690; acessado em 17/11/2021.
[5] GOEMES, Luiz Flávio. Estudos de Direito e Processo Penal. São Paulo: Ed. RT, 1998. Página 116.
[6] NICOLITT, André Luiz. Manual de Processo Penal. São Paulo: Ed. RT, 2016. Página 744.

> (...) no processo penal, se algum desequilíbrio tiver de haver, ele deverá ser no sentido das garantias individuais, pois a nossa ordem jurídica é inspirada, sobre tudo, por um critério superior de liberdade, assente no valor moral da pessoa humana[7]

Em linhas conclusivas, valendo-se, ainda, dos ensinamentos do mestre lusitano, supracitado:

> O princípio da presunção da inocência do arguido até ao trânsito em julgado da sentença condenatória encontra-se estabelecido na ordem jurídica portuguesa, tendo cobertura constitucional, nos termos do n.º 2 do artigo 32.º da Constituição da República (e ainda nos termos da Declaração Universal dos Direitos do Homem, do Pacto Internacional sobre os Direitos Civis e Políticos e da Convenção Europeia dos Direitos do Homem)[8].

Portanto, cuida-se da análise técnica com objetivo de elucidar controvérsia atinente à execução antecipada da pena, sendo analisado o contexto histórico que abrange ao tema, o que dispõe os tratados internacionais dos quais o Brasil é signatário, os princípios, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e o ordenamento jurídico processual penal vigente.

Desta forma é imprescindível que se faça algumas indagações acerca ao tema. Assim, indaga-se:

a) Qual a importância dos tratados internacionais dos quais o Brasil faz parte, bem como, as situações em que se deve aplicá-los e, assim, observar se os referidos tratados internacionais pelos quais o Brasil é signatário estão acima da Constituição?

b) O que dispõe a Carta Magna acerca da execução antecipada da pena e se há alguma regra referente à questão?

c) Quanto ao que dispõe o Código de Processo Penal no artigo 283, no sentido de que ninguém poderá ser preso senão em flagrante delito ou por ordem escrita e fundamentada da autoridade judiciária competente, em decorrência de sentença condenatória transitada em julgado, resta saber se estaria em consonância com o disposto na Constituição, artigo 5º, inciso LVII, nestes termos:

> **Art. 5º** - Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e a propriedade privada, nos termos seguintes:
> **LVII –** Ninguém será considerado culpado até o trânsito em julgado de sentença penal condenatória.

Apontamento Histórico Acerca da Execução Antecipada da Pena

A origem histórica da presunção de inocência e da execução antecipada da pena está inserta entre os postulados fundamentais que orientaram as reformas do sistema repressivo no século XVIII. Sua positivação primeira se deu com a Declaração dos Direitos do Homem e do

[7] PATRÍCIO, Rui. A Presunção da Inocência no Julgamento em Processo Penal – Alguns Problemas. Coimbra: Ed. Almedina, 2019. Página 35.
[8] Idem. Página 95.

Cidadão de 1789. Assim, segundo dispunha a referida declaração, ninguém poderia ser acusado, preso ou detido senão nos casos determinados pela lei e de acordo com as formas por esta prescrita.

Igualmente, de maneira precisa, dispunha no inciso 9º, *in verbis*: "Todo acusado é considerado inocente até ser declarado culpado e, se julgar indispensável prendê-lo, todo o rigor desnecessário à guarda da sua pessoa deverá ser severamente reprimido pela lei[9]".

Embora sua consagração se tenha dado na França, foi na Itália que encontrou um amplo debate sobre a presunção de inocência, atrelado à concepção de processo de cada escola, tais como, a escola clássica, a escola positivista e a escola técnico-jurídica.

Dessa forma, para escola clássica, se encarando o processo com duplo objetivo, de castigar os delinquentes e a de evitar a condenação de inocentes, este último prevalecendo sobre o primeiro, via-se, assim, na presunção de inocência uma absoluta condição de legitimidade de procedimento penal, com escopo de restringir a ação do acusador e do juiz, a fim de evitar o arbítrio e o erro.

Não obstante, a crítica à escola clássica se deu por meio da escola positivista, negando-a para aquelas pessoas que fossem capturadas em situação de flagrante delito e para quem confessasse espontaneamente. Ainda nesse sentido, as críticas mais duras partiram da escola técnico-jurídica, pela qual, para essa escola via no processo um meio de repressão à criminalidade. Os seguidores da escola técnico-jurídica entendiam que, a presunção de inocência iria à contramão do objetivo processual penal, qual seja o de punir àquele que viesse a delinquir e, assim, impedia que houvesse efetiva repressão à criminalidade.

Neste diapasão, vale ressaltar que, no decurso do tempo, muitas Constituições deixaram de utilizar a expressão "presunção de inocência", passando adotar a fórmula "não será considerado culpado". Isto ocorreu com a Constituição Italiana e com a nossa Constituição de 1988, que, se distanciando dos modelos de Portugal e Espanha, acabou por adotar a construção italiana.

Sendo assim, por tal razão, passaram alguns a entender a consagração de um princípio da "presunção de não culpabilidade", vendo no imputado uma espécie de neutralidade, onde, não seria culpado, nem seria inocente. Esta concepção tem raízes na escola técnico-jurídica, de inspiração fascista[10].

---

[9] VILELA**,** Alexandria. Considerações Acerca da Presunção de Inocência em Direito Processual Penal. Coimbra: Coimbra Editora, 2000, p. 33-4.

[10] NICOLITT, André Luiz. Manual de Processo Penal. São Paulo: Ed. RT, 2016. Página 154.

Por fim, é importante destacar que, a doutrina contemporânea não faz distinção entre presunção de inocência e presunção de não culpabilidade, nesse sentido, assevera Gomes:

> A presunção de não culpabilidade possui o mesmo significado de presunção de inocência e, por sua vez, a doutrina mais recente entende que o artigo 27, nº 2 – referindo-se à Constituição italiana – consagra uma presunção de inocência, não havendo lugar a qualquer distinção entre presunção de inocência e presunção de não culpabilidade. Partilham deste entendimento doutrinadores como Illuminati, para quem a formulação do número 2, do artigo 27 da Constituição italiana representa uma solução de compromisso, não tendo qualquer utilidade distinguir entre presunção de inocência e presunção de não culpabilidade, entendendo também que fazer esta distinção é entrar por uma estrada duvidosa, correndo-se o risco de reduzir o risco a uma inconcludente enunciação retórica, em que acusado, de presumível inocente, passa a ser considerado não culpado, resultando, daqui, que uma noção extremamente clara e historicamente consolidada acabaria por se desagregar de significado [11].

Dos Tratados Internacionais e Dos Princípios

A história da humanidade se dá por meio de momentos de turbulência em que determinadas sociedades viveram e, assim, em busca de mudança significativa para sociedade, tendo início, primeiro, por filósofos de cada época, nasce à ideia de mudança, concomitantemente, a luta para se alcançar os fins pretendidos. Assim, a história da humanidade se desenvolveu através de ideias de melhorias, lutas para alcançar aos objetivos pretendidos e, atrocidades cometidas pelos que obtiveram o poder nas mãos.

Destarte, sendo aceita a teoria de que todos seriam seres humanos que habitariam dentro da mesma sociedade, portanto, deveriam socializar uns com os outros, buscou-se alternativas para que isto pudesse ocorrer de maneira que não haveria mais atrocidades como noutrora. Desta feita, encontram-se grandes filósofos como Norberto Bobbio, John Locke, Montesquieu, etc. A partir de teorias elaboradas por estes ilustres pensadores, assim como Aristóteles, Platão, Kant, dentre outros, contudo, por meio das teorias formuladas pelos primeiros é que se chegou ao que hoje é compreendido como sendo Estado Democrático de Direito e, mormente, o respeito aos Tratados Internacionais e aos Princípios que foram introduzidos na Carta Magna, aplicando-os em todo ordenamento jurídico, seja constitucional, seja infraconstitucional.

Sendo assim, conforme mencionado linhas acima, a história da humanidade é reconhecida por conta das lutas e atrocidades que ocorreram no passado recente. Fato é que cada ser humano forma personalidades diferentes, entretanto, nada que os impeça de conviver em harmonia e, para isso, deve-se respeitar os princípios e as leis. Assim, ao infringir o ordenamento jurídico, nasce para o Estado o direito de ver punido o infrator, contudo, deve-se observar que, embora este venha a ser um infrator, não perde sua condição de ser humano.

---

[11] GOEMES, Luiz Flávio. Estudos de Direito e Processo Penal. São Paulo: Ed. RT, 1998. Página 105.

Por tal razão, o Brasil, após longos anos que viveu sob regime militar, com a promulgação de sua nova Constituição, conhecida também por Cidadã (Constituição Cidadã), abeberou-se nos tratados internacionais, sendo não só signatário dos mesmos, bem como, utilizando de preceitos daqueles e, assim, aplicando-os em sua Constituição.

Em se tratando do direito do Estado de fazer valer seu direito de punir, deve-se sempre usar este direito em consonância com o disposto na Convenção Americana Sobre Direitos Humanos, que, em seu artigo 5º, item 1, dispõe que toda pessoa tem o direito de que se respeite sua integridade física, psíquica e moral. Ainda nesse sentido, no item seguinte, dispõe que ninguém deverá ser submetido a torturas, nem a penas ou tratos cruéis e que, toda pessoa que se encontre privada de sua liberdade deve ser tratada com respeito, tendo em vista sua condição de ser humano. Outrossim, ressalta-se o que se encontra descrito no item 4 do mesmo artigo, dizendo que os processados devem ficar separados dos condenados e, sobretudo, ser submetido à sua condição de pessoa não condenada.

Desta feita, ressalta-se o que dispõe a Convenção Americana Sobre Direitos Humanos em seu artigo 8º, item 2, que cuida das garantias judiciais, asseverando que toda pessoa acusada de delito tem direito a que se presuma sua inocência enquanto não se comprove legalmente sua culpa.

Nesse sentido, vale destacar que, este direito, inerente a todo ser humano, é oriundo da Declaração dos Direitos do Homem, que, em seu artigo 11º, item 1, afirmava que toda pessoa acusada de um ato delituoso presumia-se inocente até que a sua culpabilidade ficasse legalmente provada no decurso de um processo público em que todas as garantias necessárias de defesa lhe fossem asseguradas.

Ressalta-se, também, o Pacto Internacional sobre Direito Civil e Político, pelo qual foi inserido no ordenamento jurídico brasileiro, por meio do Decreto nº 592 de 06 de julho de 1992, dispondo em seu artigo 14, item 2 que, toda pessoa acusada de um delito terá direito a que se presuma sua inocência enquanto não for legalmente comprovada sua culpa.

Em que pese tais considerações feitas acima, não se pode olvidar e, assim, deixar de aplicar os preceitos insertos na Carta Magna, haja vista que tais preceitos tiveram origem em todas as conquistas da humanidade que passaram a estar escritas em formas de tratados, pactos e afins, com escopo de se ter formalizado e aplicá-los sempre que necessário. Assim, a Constituição da República Federativa do Brasil, prevê em seu artigo 5º, inciso LVII, que, ninguém será considerado culpado até o trânsito em julgado de sentença penal condenatória. É possível verificar que o referido inciso se amolda aos tratados acima mencionados e, assim, consubstancia-se com esses.

Dos Princípios Constitucionais-Penais

Inicialmente, cumpre mencionar alguns dos princípios Constitucionais-Penais que devem ser analisados e aplicados em todos os litígios processuais, uma vez que, não sendo observados e aplicados, no caso concreto, poderá acarretar em um verdadeiro desperdício e, este, se dará por diversos motivos, sobretudo, por utilizar-se da máquina estatal e, ao final, todo esforço que fora atribuído, todos os gastos, terão sido desperdiçados, pois, tais princípios são imprescindíveis, senão, vejamos:

a) **Devido Processo Legal**: significa dizer que deve-se respeitar todas as formalidades previstas em lei para que haja cerceamento da liberdade. Sobretudo, ninguém será preso senão em flagrante delito ou por ordem escrita ou fundamentada de autoridade judiciária competente, salvo nos casos de transgressão militar ou crime propriamente militar, definido em lei. A liberdade é a regra; o cerceamento da liberdade de locomoção, a exceção.

b) **Verdade Processual**: a descoberta da verdade processual passa a ser uma espécie de reconstituição simulada do fato. São elementos que se encontram dentro dos autos que serão levados em consideração pelo juiz no momento em que este proferir sua sentença. O limite à busca da verdade é o respeito à dignidade da pessoa humana, sendo assim, tal princípio faz com que, no processo penal, nem a confissão do condenado tenha valor absoluto, devendo ser contraposta sua confissão com os demais elementos de prova que constem no processo.

c) **Publicidade dos Atos Processuais:** significa dizer que, em regra, os processos serão públicos, todos poderão assistir as audiências, ter acesso aos autos do processo, sem que haja qualquer restrição e, desta forma, limita o Poder Judiciário em aplicar a lei de maneira diversa da que deve ser aplicada. Contudo, poderá existir ocasião em que o processo vai se restringir às partes envolvidas no litígio, tratando à lei desse caso específico. Tal princípio encontra respaldo legal nos artigos 5º, inciso LX; 37, caput e; 93, inciso IX, todos da CRFB/88.

d) **Princípio do Contraditório:** importa dizer que, o contraditório não é apenas dizer e contradizer sobre a matéria controvertida, não é apenas o debate sobre a relação processual em seu mais amplo conceito, mormente, é a principal e exclusiva igualdade de oportunidade no processo, que se funda na liberdade de todos perante a lei. Este princípio encontra amparo legal no artigo 5º, inciso LV, da CRFB/88, bem como, no artigo 8º do Pacto de São José da Costa Rica, conhecido como Convenção Americana de Direitos Humanos.

e) **Princípio da Imparcialidade do Juiz:** tem como objetivo afastar qualquer possibilidade de influência sobre a decisão que será prolatada. Tal princípio tem perfeita e íntima correlação com a ordem constitucional vigente.

f) **Princípio da Presunção de Inocência:** parte da doutrina o entende como, não havendo condenação definitiva, presume-se o acusado inocente. Há controvérsias e, neste sentido, Paulo Rangel aponta que a Constituição não presume a inocência, declara, apenas, que ninguém será considerado culpado antes da sentença penal condenatória, caso ocorra a prisão antes da sentença penal em nada atinge o disposto no artigo 5º, inciso LVII da CRFB/88. Nesse sentido, ressalta-se o entendimento sumulado (súmula 9) do Superior Tribunal de Justiça que assim dispõe: "A exigência da prisão provisória, para apelar, não ofende a garantia constitucional da presunção de inocência[12]."

Das Questões em Exame

Ao observar o que até aqui fora apresentado, torna-se evidente que os Tratados Internacionais pelos quais o Brasil tornou-se adepto são de suma importância, pois, através dos referidos tratados foi possível entender que a dignidade da pessoa humana está acima de qualquer intenção estatal, sendo assim, nas palavras de Kant:

> No reino dos fins, tudo tem um preço e uma dignidade. Quando uma coisa tem um preço, pode-se pôr em vez dele qualquer outro ramo equivalente; mas quando uma coisa está acima de todo o preço e, portanto, não permite equivalente, então tem ela dignidade [13].

Não obstante, os Tratados Internacionais devem ser aplicados em todo tempo, haja vista todo ordenamento jurídico, tanto constitucional, bem como, infraconstitucional, ter se originado a partir de tais tratados supramencionados. Sendo assim, em se tratando das normas jurídicas, sendo aplicadas não hierarquicamente, mas, com prevalência, os Tratados estariam no mesmo patamar da Constituição, tanto que, o artigo 5º, §§ 1º e 2º, assim dispõem:

> **Art. 5º. (...)**
>
> **§ 1º -** As normas definidoras dos direitos e garantias fundamentais têm aplicação imediata.
> **§ 2º -** Os direitos e garantias expressos nesta Constituição não excluem outros decorrentes dos regimes e dos princípios por ela adotados, ou os tratados internacionais em que a República Federativa do Brasil seja parte.

Insta salientar que, todo ordenamento jurídico deve ser aplicado de acordo com a lei maior, ou seja, a Constituição, desta feita, a Carta Magna preceitua em seu artigo 5º, inciso LVII, *in verbis:* "ninguém será considerado culpado até o trânsito em julgado de sentença penal condenatória."

Outrossim, faz-se necessário mencionar que, dentre os direitos individuais de cada pessoa humana, são dicotômicos o direito à vida e a liberdade, pois de nada vale uma vida sem

---

[12] ANGHER, Anne Joyce. Vade Mecum Acadêmico de Direito. São Paulo: Ed. Rideel, 2018. Página 2321.
[13] JUNGES, José Roque. A concepção kantiana de dignidade humana. São Leopoldo: Revista Estudos Jurídicos, 2007. Página 84.

que se tenha liberdade, sendo esta, a regra. Nesse sentido, o Código de Processo Penal, no artigo 283, advoga nesse sentido, vejamos:

> **Art. 283.** Ninguém poderá ser preso senão em flagrante delito ou por ordem escrita e fundamentada da autoridade judiciária competente, em decorrência de sentença condenatória transitada em julgado ou, no curso da investigação ou do processo, em virtude de prisão temporária ou prisão preventiva.

Assim, nota-se que há uma preferência pela liberdade, sendo esta, a regra, enquanto a restrição dela, a exceção. Tanto é que, o legislador preocupou-se em medidas cautelares diversas da prisão, com isso, evidencia-se o que anteriormente foi dito (a liberdade é a regra, enquanto à restrição a exceção).

Destarte, em que pese entendimento do Supremo Tribunal Federal na análise do Habeas Corpus destacado alhures, sendo, portanto, aceita teoria em que se possibilita a execução antecipada da pena, é imprescindível, além dos artigos mencionados acima, analisar o que dispõe à Lei de Execuções Penais (LEP), ao cuidar da execução das penas em espécie, no artigo 107, dispõe que: "ninguém será recolhido, para cumprimento de pena privativa de liberdade, sem a guia expedida pela autoridade judiciária."

Frise-se que, ninguém será recolhido para cumprir pena privativa de liberdade sem a guia expedida pela autoridade judiciária. Entretanto, para que a referida guia possa ser expedida, necessário se faz analisar o que dispõe o artigo 105 da LEP, senão, vejamos: "transitando em julgado a sentença que aplicar pena privativa de liberdade, se o réu estiver ou vier a ser preso, o juiz ordenará a expedição de guia de recolhimento para a execução".

Por tais razões, por fim, é que se deram as Ações Declaratórias de Constitucionalidade 43, 44 e 54, tendo por escopo análise do STF em controle concentrado de constitucionalidade, com o fim de avaliar se o artigo 283 do Código de Processo Penal, estaria de acordo com a Constituição.

CONCLUSÃO

Como restou demonstrado, em análise aos Tratados Internacionais, à Constituição da República Federativa do Brasil, bem como ao Código de Processo Penal e a Lei de Execuções Penais, nota-se a impossibilidade da execução antecipada da pena, muito embora a Corte Constitucional (STF), quando da análise do HC 126.292/2016 em destaque, tenha se posicionado em sentido contrário. Assim, ao se permitir que a pena seja executada de maneira antecipada se está ferindo de morte o princípio da presunção de inocência. Mormente, a Lei Maior é clara quanto ao tema, não deixa interpretação diversa desta conclusão, pois, como disposto acima, ninguém será considerado culpado até o trânsito em julgado de sentença penal condenatória.

Não obstante, o Código de Processo Penal é bem explícito ao tratar da matéria, quando em seus termos dispõe que ninguém poderá ser preso senão em flagrante delito ou por ordem escrita e fundamentada da autoridade judiciária competente, em decorrência de sentença condenatória transitada em julgado ou, no curso da investigação ou do processo, em virtude de prisão temporária ou prisão preventiva.

A Lei de Execuções Penais, igualmente, dispõe nesse sentido, segundo a referida lei ninguém será recolhido, para cumprimento de pena privativa de liberdade, sem a guia expedida pela autoridade judiciária e, para que tal guia seja expedida, necessário é que ocorra o trânsito em julgado, assim, dispõe a LEP que transitando em julgado a sentença que aplicar pena privativa de liberdade, se o réu estiver ou vier a ser preso, o juiz ordenará a expedição de guia de recolhimento para a execução. Sendo assim, conclui-se que a execução antecipada da pena não é compatível com o ordenamento jurídico pátrio.

Finalmente, nesse sentido é que se deram as ações declaratórias de constitucionalidade 43, 44 e 54, em que o STF, em controle concentrado de constitucionalidade declarou que o artigo 283 do Código de Processo Penal está em consonância com o artigo 5º, inciso LVII da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

DIREITO

Como citar: SOUZA, Rodrigo Santos de. *Ensaio sobre a Violência Contra Mulher no Processo Civil*. In: Revista Digital Simonsen; ISSN 2446-5941; 15ª edição; Rio de Janeiro, dezembro de 2021.

Ensaio sobre a Violência Contra Mulher no Processo Civil

Por: Rodrigo Santos de Souza[14]

[14] Mestre em Direito pela Universidade Portucalense (Porto/Portugal), Advogado no Rio de Janeiro e Professor de Teoria do Processo e Direito Processual Civil nas Universidades Cândido mendes e UNICBE. Pesquisador do Grupo Fundamentos do Processo Civil Contemporâneo – UFES (Universidade Federal do Espírito Santo), liderado pelo Professor Hermes Zaneti Jr. Associado IBDFAM (Instituto Brasileiro de Direito de Família).

Muito se tem falado sobre a violência contra a mulher, sobretudo quanto às suas vulnerabilidades nas relações de afeto e o sistema de dominação masculina, que é consequência da cultura e da forma de se pensar e fazer evoluir a sociedade ao longo do tempo, repassando às gerações futuras o repositório de ideais, das boas e más práticas, tradições, além dos preconceitos e condutas discriminatórias.

Ao lado disso, há que se ressaltar o caso emblemático que veio a conhecimento de todos através da mídia, no qual o tema sobre violência contra a mulher foi tratada no ambiente processual, em procedimento criminal em que se apurava a prática de crime sexual, chamando a atenção dos profissionais do direito sobre o quanto de exposição e violação de direitos à mulher conseguiu-se cometer em sede judicial, o que foi objeto, inclusive, de projeto de lei ainda não sancionado pela Presidência da República até a data da elaboração deste ensaio, embora já aprovado nas duas casas legislativas[15].

Ocorre, no entanto, que o assunto que ora se impõe é justamente a violência perpetrada contra a mulher no contexto processual, que não estejam essencialmente ligados à justiça penal, em que a mulher foi envolvida por prática de crime contra a mesma, mas em qualquer outro procedimento judicial em que os conceitos, teses e alegações configurem verdadeiro atentado ou violência em razão do gênero feminino.

A inquietação e indagação que ora são trazidas é se nos processos judiciais, independentemente da seara criminal, a posição e as conquistas das mulheres, até então consolidadas no sistema jurídico, estão sendo respeitadas. Se a violência poderia ser praticada, ainda que de forma absolutamente velada, no contexto do processo de família ou em uma sessão no tribunal em face de uma desembargadora ou ministra ou advogada em razão do gênero feminino? As teses e alegações trazidas pelas partes respeitam a vulnerabilidade de gênero? Se a legislação processual permite e efetivamente realiza a proteção das mulheres diante das vulnerabilidades já conhecidas, no âmbito do processo judicial?

Atualmente a proteção da mulher está basicamente ancorada na Lei Maria da Penha, e não obstante o Projeto de Lei intitulado Mariana Ferrer[16], já acima comentado, existem várias políticas públicas espalhadas pelo Brasil, de proteção da mulher, de forma que os poderes

---

[15] Projeto de Lei 5096/2020, disponível, em 19/11/2021, em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=node01jlf551bdlowl1ci209sxppb796153.node0?codteor=1940755&filename=PL+5096/2020.

[16] LIPPELT, Vanessa. Senado aprova projeto de Lei Mariana Ferrer. Disponível, em 19/11/2021, no sítio https://congressoemfoco.uol.com.br/area/congresso-nacional/senado-aprova-projeto-de-lei-mariana-ferrer/: "modelo e influenciadora digital, Mariana Ferrer, que foi desrespeitada durante audiência contra o empresário André de Camargo Aranha, acusado de tê-la estuprado. A vítima foi destratada durante audiência pelo advogado do réu, enquanto juiz e promotor se omitiam".

públicos estão, cada um ao seu ritmo, de acordo com a conveniência e oportunidade identificadas, atentos à causa.

No entanto, quando se fala do processo civil, sobretudo da prática de atos processuais que não tenham relação direta com a esfera penal, não se observam grandes demandas, discussões ou atenção da doutrina a esse respeito, não sendo fácil a obtenção de qualquer estatística sobre o tema.

Apenas para melhor esclarecer, este ensaio não se refere à violência praticada fora do processo civil e que vem a ser notificada no curso do processo, mas sim, mais precisamente, à violência praticada no próprio processo e que, por essa especificidade, por vezes é mal percebida ou mal interpretada como uma efetiva forma de violência praticada "sob as barbas da justiça" e por isso não é bem notada, justamente porque se dá travestida nas alegações, defesa de interesses, revelação de fatos do relacionamento, excesso de sinceridade ou ainda justificada por qualquer outro argumento que acoberta as modalidades de violência contra a mulher já conhecidas.

Exemplo clássico de uma violência contra a mulher, praticada por muito tempo e que por vezes vêm à tona na literatura, é o argumento da legítima defesa da honra, ainda que a violência não tenha sido praticada diretamente contra mulher, mas em face do seu suposto "amante". Segundo a tese, a excludente é utilizada em defesa da honra daquele que fora traído pela mulher, que, neste caso, ocupa a posição, verdadeiramente, de patrimônio, e que por isso, o seu marido, ao ter, ainda que supostamente, o seu patrimônio violado, estaria, ainda segundo esta tese, autorizado a matar e lesionar, como se estivesse repelindo "*injusta agressão, atual ou iminente, a direito seu ou de outrem*" (art. 25 do Código Penal)[17], com base na excludente de ilicitude.

Por essa tese, a mulher seria caraterizada como um objeto, patrimônio do marido ou companheiro, identificando-se contra a mulher verdadeira violência, discriminação e preconceito[18], subjugando-a ao estado de coisa. A honra do marido ou companheiro estaria no corpo da mulher tocada (ou supostamente tocada) por outro homem, o que se afigura verdadeiro absurdo jurídico, sobretudo, verdadeira violação da dignidade humana. A mulher não pode ser considerada objeto de posse ou propriedade de ninguém.

---

[17] BRASIL. Código Penal, Decreto-Lei nº 2.848/1940. "Art. 25 - Entende-se em legítima defesa quem, usando moderadamente dos meios necessários, repele injusta agressão, atual ou iminente, a direito seu ou de outrem".

[18] ALMEIDA, Silvio Luiz de. Racismo estrutural. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2020, p.71: "o preconceito não é um problema de ignorância, mas de algo que tem sua racionalidade embutida na própria ideologia".

O professor Silvio de Almeida, em obra da atualidade, que se pode dizer que já virou um clássico com relação ao estudo do racismo estrutural, afirma que o "*racismo é uma ideologia, desde que se considere que toda ideologia só pode subsistir se estiver ancorada em práticas sociais concretas*"[19], no entanto, necessário reportar a mesma conclusão extraída em relação ao racismo à prática da violência contra a mulher, que deve ser, portanto, também reputada como uma verdadeira ideologia suportada por práticas sociais concretas, à medida que essa forma de violência é tão comum como o racismo e passam despercebidos em quase todos os ambientes da sociedade.

A vida prática está repleta da violência aqui revelada. No curso da dissolução da união estável, alegando absoluta impossibilidade de sair do lar conjugal, o marido divide a casa de dois quartos impondo à mulher e filho a brusca e rápida adaptação, deixando-os por certo e razoável período de tempo sem acesso aos demais cômodos, bens pessoais e, sobretudo, à cozinha da casa. De igual modo, observe-se o caso em que o marido deixa atrasar, de forma proposital e planejada, as prestações imobiliárias do apartamento onde moram mãe e filho como forma de pressão para entabular e impor o acordo por ele pretendido. A advogada, juíza ou desembargadora que são bruscamente interrompidas por imposição de voz masculina durante uma sessão de julgamento. O aúdio que ressoa indevidamente durante a sessão de julgamento virtual com ofensa à mulher que está defendendo o seu ponto de vista. O repetido redesenho da conduta da figura feminina no processo como a "surtada" ou "maluca". A imposição de responsabilidade como mãe bem maior que a devida, impondo à mulher, por exemplo, a entrega em outra cidade do filho à visitação do pai, como se o pai não tivesse o dever de se descolocar para ver o filho, arcando com os custos desse deslocamento. A omissão patrimonial como forma de pressão para realização de acordo menos favorável, seja no diz respeito à partilha de bens ou de alimentos aos filhos. O uso de dados ou informações privadas no processo como argumento moral, trazendo arrependimento e culpa. Os alimentos que não são pagos e nem executados porque os filhos afirmam que se o pai for preso, fugirão para morar com o mesmo quando sair da prisão, de forma que a mulher sequer procura assistência jurídica devida, a qual poderia orientar-lhe a se utilizar da execução dos alimentos por via da constrição patrimonial (penhora de bens), ou, o que é pior, a faz desistir da execução da instaurada dando quitação em relação a alimentos não recebidos, apenas e tão somente para afastar a prisão do executado, que utiliza dos filhos para a própria mãe quanto à perda da guarda.

[19] Idem, p. 67.

Cada profissional do direito, revisitando os casos de sua vida, poderia completar o parágrafo acima com vários outros exemplos e casos já vivenciados e que, certamente, no contexto do processo pode não se ter dado conta da verdadeira violência praticada contra a mulher pelo simples fato de ser mulher, de ocupar a posição feminina no contexto do processo.

As condutas acima exemplificadas, embora reais, ultrapassam a falta de educação e respeito e chegam às raias da efetiva prática de violência contra a mulher.

Em 2006, a Lei Maria da Penha (Lei Federal nº 11.340), no seu art. 7º[20] trouxe as formas de violência conhecidas que poderiam ser praticadas contra a mulher.

A violência física seria a forma de violência mais ostensiva e clara realizada contra mulher, de maneira que este ensaio não cuidará diretamente da mesma. Ao lado da violência física, também não cuidará da violência sexual. Porém, por ocasião do processo ou por força do processo, necessário o devido cuidado com estas manifestações de violência, pois a depender dos argumentos subministrados sob outras modalidades de violência, poderá ser evidenciada violação física ou à sexualidade da mulher. Assim, apesar de não constituírem as modalidades de violência que deverão ser abordadas no processo civil, necessário advertir que poderão ocorrer de forma indireta, mesmo no âmbito do processo civil.

A grande realidade é que as manifestações da violência devem ser analisadas de forma cruzada, considerando, inclusive, que uma pode ser meio de realização da outra.

Assim, diante dessa advertência, deixa-se *a latere* a análise das duas modalidades de manifestações de violência (física e sexual), desde que não cruzadas com as demais modalidades de violência ou realizadas de forma indireta no contexto do processo judicial.

---

[20] BRASIL. Lei Federal nº 11.340 de 07 de agosto de 2006: "Art. 7º São formas de violência doméstica e familiar contra a mulher, entre outras:
I - a violência física, entendida como qualquer conduta que ofenda sua integridade ou saúde corporal;
II - a violência psicológica, entendida como qualquer conduta que lhe cause dano emocional e diminuição da autoestima ou que lhe prejudique e perturbe o pleno desenvolvimento ou que vise degradar ou controlar suas ações, comportamentos, crenças e decisões, mediante ameaça, constrangimento, humilhação, manipulação, isolamento, vigilância constante, perseguição contumaz, insulto, chantagem, violação de sua intimidade, ridicularização, exploração e limitação do direito de ir e vir ou qualquer outro meio que lhe cause prejuízo à saúde psicológica e à autodeterminação; (Redação dada pela Lei nº 13.772, de 2018)
III - a violência sexual, entendida como qualquer conduta que a constranja a presenciar, a manter ou a participar de relação sexual não desejada, mediante intimidação, ameaça, coação ou uso da força; que a induza a comercializar ou a utilizar, de qualquer modo, a sua sexualidade, que a impeça de usar qualquer método contraceptivo ou que a force ao matrimônio, à gravidez, ao aborto ou à prostituição, mediante coação, chantagem, suborno ou manipulação; ou que limite ou anule o exercício de seus direitos sexuais e reprodutivos;
IV - a violência patrimonial, entendida como qualquer conduta que configure retenção, subtração, destruição parcial ou total de seus objetos, instrumentos de trabalho, documentos pessoais, bens, valores e direitos ou recursos econômicos, incluindo os destinados a satisfazer suas necessidades;
V - a violência moral, entendida como qualquer conduta que configure calúnia, difamação ou injúria".

Especialmente quanto às espécies de violência psicológica, patrimonial e moral, deve-se considerar passíveis de serem praticadas diante da realidade do processo judicial não penal, de forma manifesta ou velada.

A violência psicológica[21], que tem raízes culturais no tratamento discriminatório em relação à mulher, que sempre foi tratada como objeto de direito e não como sujeito de direito, traz não somente o sofrimento emocional individual, mas também a disseminação cultural da fragilidade e dependência de todas as formas do sexo masculino. A violência psicológica se dá em todas as formas em que se utiliza a cultura da fragilidade para impingir sofrimento maior à mulher, trazendo medo, insegurança física, patrimonial, financeira, de sobrevivência, de convivência com os filhos, disseminação de notícias de todos os tipos. A violência psicológica, além do sofrimento, é utilizada como verdadeira forma de manipulação para os novos rumos da relação afetiva falida, pois, por meio da pressão, ameaças ostensivas e veladas, imposição da cultura da fragilidade, a mulher se torna alvo frágil para ser manipulada.

É exatamente nesse contexto que o processo civil se torna ambiente absolutamente propício para a velada violência psicológica como forma de manipulação das vontades e encaminhamento das soluções em favor daquele que pratica a violência psicológica, uma vez que pode ser ardilosamente empregada e absolutamente justificada no contexto dos fatos da relação, passando por todos despercebida, sem que haja um registro de ocorrência ou notícia de sua ocorrência nos autos, redundando na homologação de um acordo conduzido com o recheio dessa modalidade de violência, impregnando o atos praticados de vício de vontade.

A violência psicológica, então, passa a ser forma de condução do processo e instrumento de realização e imposição das vontades processuais daquele que a pratica, diante do fato de que, com a pressão psicológica veladamente exercida, a mulher se sente na obrigação de ceder e abrir mão de direitos e situações jurídicas que lhes são favoráveis.

A violência patrimonial bem conhecida no âmbito da violência doméstica, aparece no formato de condutas alternativas como "*retenção, subtração, destruição parcial ou total de seus objetos, instrumentos de trabalho, documentos pessoais, bens, valores e direitos ou recursos econômicos, incluindo os destinados a satisfazer suas necessidades"*[22]. Interessante notar quando a tais condutas alternativas são redesenhadas no âmbito do processo como

[21] DIAS, Maria Berenice. Lei maria da penha: a efetividade da lei11.340/2006 de combate à violência doméstica e familiar contra a mulher. 4ª Edição. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2015, p. 73: "A violência psicológica encontra forte alicerce nas relações desiguais de poder entre os sexos. É a violência mais frequente talvez menos denunciada. A vítima muitas vezes, nem se dá conta de que agressões verbais, silêncios prolongados, tensões, manipulações de atos e desejos configuram violência e devem ser denunciadas".

[22] BRASIL. Lei Federal nº 11.340 de 07 de agosto de 2006, art. 7º, IV.

acontecimento natural, sendo simples decorrência sequencial dos fatos. O documento que sumiu quando da retirada dos pertences, ou simplesmente se deteriorou por falta de cuidado.

A tão comum ocultação de bens no âmbito do processo que faz com que as partes diligenciem a procura daquilo que fora amealhado durante o relacionamento, mas escondido para proveito individualizado e exclusivo, não é tratada como forma de violência nos processos de família. Não se fala em violência do bojo do processo, justamente porque tal forma, é ainda admitida e tida como estratégia processual possível.

O dever de trazer os bens à colação não impede a argumentação de sua exclusividade. O problema não é argumentar a exclusividade, mas de impossibilitar o exercício e a visualização integral do acervo patrimonial de cada um dos consortes. Essa seria a real e efetiva violação dos deveres processuais, sobretudo quando se tem um processo civil iluminado por princípios tão fortes como a boa-fé e a cooperação.

A violência moral no processo civil vem no formato de alegações e argumentos. A conceituação legal, diante da Lei Maria da Penha se revela na prática de condutas afeitas aos crimes contra honra, mas que, pelo simples fato das imputações ocorrerem dentro do processo civil, podem passar despercebidas. O grande problema para quem observa os fatos sob o ponto de referência do processo civil, não é a ausência de punição de condutas penalmente relevantes, mas sim a possibilidade dessas mesmas condutas causaram danos maiores, como o direcionamento de um péssimo acordo ou ainda, diante do contexto de humilhação, temor de interpretações preconceituosas, cumulado com a própria punição pessoal da própria mulher, tornar possível a prática de atos atentatórios aos próprios interesses e direitos e o que é pior, aos interesses de incapazes.

A Constituição da República traz o Princípio do Devido Processo Legal com um princípio que ilumina todos os processos, ainda que do âmbito administrativo, de forma que o respeito às regras processuais traz a igualdade no tratamento de todos os jurisdicionados, com regras prévias para cada um dos procedimentos e tutelas de direito. No entanto, o devido processo legal interpretado tão somente à luz da liturgia processual formal não traz a garantia do processo justo, alinhado ao tempo necessário ao seu deslinde e, sobretudo, ao resultado justo. Neste sentido, processo justo e o que traz resultado justo.

A concepção de que o processo justo[23] se coaduna com o devido processo legal é de fundamental importância para a fase metodológica do direito processual atual (fase do

[23] GRINOVER, Ada Pelegrini. Ensaio sobre a processualidade: fundamentos para uma nova teoria geral do processo. Brasília: Gazeta Jurídica, 2016, p.34: "a tutela deve ser justa, efetiva e adequada. Justa, na medida em que dê razão a quem a tem, ou na medida em que respeite a vontade livre e informada das partes. Efetiva, porque

formalismo-valorativo[24]), extraindo-se a conclusão de que o processo no qual as mulheres não se encontram no exercício de todas as suas liberdades não pode ser tido como processo justo, ainda que cumpridas formalmente todas as regras[25] do procedimento. Assim, a violência endoprocessual retira a liberdade da mulher, não se podendo concluir que o processo no qual se identifica a violência velada endoprocessual seja justo.

Indo mais além, considerando que o acesso à justiça corresponde ao acesso à ordem jurídica justa, imperioso concluir que o processo em que haja violência velada contra mulher e que tal prática a tenha prejudicado nas decisões e sobretudo na sua liberdade da mulher, deve ser reputado, em verdade, como violação ao acesso à justiça[26].

É cediço que o tratamento dispensado à mulher tem causas históricas, de forma que o tratamento discriminatório e o preconceito são tão comuns na sociedade que repete a todo tempo comportamentos dessa magnitude e gravidade. No entanto, considerando que hoje o processo deve ser pautado na boa-fé e na cooperação, não se pode admitir essas condutas na tramitação do processo.

A boa-fé deve ser interpretada como o comportamento das partes que legitima o processo como um ambiente límpido de surpresas e isento de condutas que violem não somente regras processuais, mas também de comportamentos inadmitidos em qualquer tipo de relação jurídica. Isso faz retirar do âmbito do processo a legitimidade de mentiras, alegações falsas, vícios de vontade, pressões, ameaças, documentos falsos, provas falsas ou inexistentes, expedientes tendentes a procrastinar a solução da lide e tudo mais que puder contribuir para o insucesso, demora ou regular julgamento do processo.

---

o direito ou interesse objeto de tutela deve poder ser realmente fruído. Adequada, porque a efetividade da justa tutela só pode ser alcançada por intermédio de uma via processual idônea a solucionar o conflito".

[24] ZANETI JR, Hermes, MADUREIRA, Cláudio. Formalismo-valorativo e novo processo civil. Revista de Processo, Out./2017, vol. 272/2017, p. 85-125:"Num esforço de síntese, podemos dizer que o Formalismo-Valorativo dissocia-se do Instrumentalismo por se designar como formalismo, quando coloca o processo (e não a jurisdição) ao centro da Teoria do Processo, como técnica adequada a induzir a proteção dos jurisdicionados contra o arbítrio dos julgadores e dos juízes; e por pretender ser valorativo, quando assume que as atividades cognitiva e executiva desenvolvidas no ambiente processual se destinam à reconstrução do direito positivo pelos intérpretes/aplicadores (inclusive mediante a consideração de elementos axiológicos) e por isso identifica o processo como ambiente de 'criação' do Direito e como direito fundamental do cidadão . O valor aqui referido diz respeito às normas constitucionais, aos direitos fundamentais compreendidos como 'normas objetivas supremas do ordenamento jurídico', como substrato deontológico dos direitos fundamentais e da compreensão do processo como direito fundamental, ou seja, ver na forma (e na ordem) sua capacidade emancipatória e sua vinculação aos valores constitucionais como garantia de liberdade e de igualdade [...] O Formalismo-Valorativo qualifica o processo como um direito do cidadão e da sociedade, individual e coletivo, o que faz incidir sobre as normas que o disciplinam o regime jurídico dos direitos fundamentais".

[25] Aqui adotamos a concepção de que as normas poderão ser regras e princípios.

[26] O acesso à justiça é um direito fundamental, sendo um dos fundamentos do Estado Democrático de Direito.

A boa-fé processual, originada pelo desenvolvimento da boa-fé objetiva[27] do direito privado, tem discutido fundamento constitucional, pois alguns entendem que se encontra no princípio da solidariedade previsto no art. 3º da Constituição da República[28], outros a encontram na previsão constitucional do contraditório, outros no princípio do devido processo legal[29]. A realidade é que todas essas concepções estão absolutamente corretas, de forma que a boa-fé constitui uma cláusula geral de comportamento a ser adotado no processo.

Independentemente de sexo, raça ou origem, o dever constitucional da igualdade deve ser cumprido de forma inegável e ao seu lado, além da já tratada boa-fé, aparece no estudo da teoria do processo, a cooperação[30] como um princípio que, além de tornar o processo mais democrático e participativo, também o torna mais efetivo, dado que as partes deverão cooperar para que a solução do processo seja tomada da forma mais justa e efetiva possível, o que não é viável sem a colaboração e participação de todos os envolvidos. Observe-se que a defesa do Estado Democrático ocorre não somente com o respeito das normas, mas também evitando tudo que possa redundar em eventual interpretação e prática de conduta contrária ao sentido da norma[31], de forma que caberá tanto aos juízes quanto às partes evitar tais interpretações em rota de colisão com as normas e, principalmente, com a Constituição.

É neste sentido que a adoção de condutas processuais que firam os direitos da mulher e ratificam o preconceito e o tratamento discriminatório violam o princípio da cooperação, fruto da concepção mais atualizada sobre processo, posto que a sua tramitação deve se dar, justamente, em ambiente cooperativo.

---

[27] CÂMARA, Alexandre Freitas. O novo processo civil brasileiro. 2ª Edição. São Paulo: Atlas, 2016, p.9: "Não se trata, pois, apenas de se exigir dos sujeitos do processo que atuem com boa-fé subjetiva (assim entendida a ausência de má-fé), mas com boa-fé objetiva, comportando-se da maneira como geralmente se espera que tais sujeitos de conduzam. A vedação de comportamentos contraditório (nemo venire contra factum proprium), a segurança resultante de comportamentos duradouros (supressio e surrectio), entre outros corolários da boa-fé objetiva, são expressamente reconhecidos como fundamentais para o desenvolvimento do processo civil".

[28] BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988: "Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: I - construir uma sociedade livre, justa e solidária". (grifamos)

[29]DIDIER JR, Fredie. Curso de direito processual civil. Introdução ao direito processual civil, parte geral e processo de conhecimento. 23ª Edição, 2021, p.154

[30] MITIDIERO, Daniel. Processo civil. 1ª Edição. São Paulo: Thomson Reuters Brasil, 2021, p. 114: "A estruturação do processo a partir do princípio da colaboração – visto, às vezes, como uma síntese entre o princípio dispositivo e o inquisitório – visa a distribuir de forma equilibrada as posições jurídicas entre juiz e partes do processo. De acordo com a colaboração o juiz tem o dever de conduzir o processo gravado pelos deveres de esclarecimento, diálogo, prevenção e auxílio, a fim de viabilizar a produção de uma decisão de mérito justa, efetive e tempestiva para o caso concreto".

[31] LEVITSKY, Steven, ZIBLAT, Daniel. Como as democracias morrem. 1ª Edição. Tradução Renato Aguiar. Rio de janeiro: Zahar, 2018, p. 107: "A segunda norma crucial para a sobrevivência da democracia é o que chamamos de reserva institucional. Reserva significa 'autocontrole paciente, comedimento e tolerância', ou 'a ação de limitar o uso de um direito legal'. Para os nossos propósitos, a reserva institucional pode ser compreendida como o ato de evitar ações que, embora respeitem a letra da lei, violam claramente o seu propósito".

A importância prática de se coibir tais condutas se revela na necessidade de prezar pela liberdade da mulher, seja para exercer suas faculdades e prerrogativas no processo, seja também para dispor da sua vida fora do contexto processual. A vontade viciada pelas formas de violência veladas e escondidas no processo judicial civil violam a dignidade da mulher, fomentam o preconceito e o tratamento discriminatório, causando absoluto prejuízo para pessoa, para sociedade, para a família, afastando o Estado de um dos seus principais objetivos, que é a proteção das pessoas. Por tal motivo, os profissionais do direito, como um todo, deverão estar atentos à sua ocorrência durante a tramitação do processo, tomando todas as providências necessárias para que o processo transcorra da forma mais democrática possível, trazendo o resultado justo, independentemente do cumprimento litúrgico das regras processuais em vigor.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, Silvio Luiz de. *Racismo estrutural*. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2020.

BRASIL. Código Penal, Decreto-Lei nº 2.848/1940.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

BRASIL. Lei Federal nº 11.340 de 07 de agosto de 2006.

CÂMARA, Alexandre Freitas. *O novo processo civil brasileiro*. 2ª Edição. São Paulo: Atlas, 2016.

DIAS, Maria Berenice. *Lei maria da penha: a efetividade da lei11.340/2006 de combate à violência doméstica e familiar contra a mulher*. 4ª Edição. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2015.

DIDIER JR, Fredie. *Curso de direito processual civil. Introdução ao direito processual civil, parte geral e processo de conhecimento*. 23ª Edição, 2021.

GRINOVER, Ada Pelegrini. *Ensaio sobre a processualidade: fundamentos para uma nova teoria geral do processo*. Brasília: Gazeta Jurídica, 2016.

LEVITSKY, Steven, ZIBLAT, Daniel. *Como as democracias morrem*. 1ª Edição. Tradução Renato Aguiar. Rio de janeiro: Zahar, 2018.

MITIDIERO, Daniel. Processo civil. 1ª Edição. São Paulo: Thomson Reuters Brasil, 2021.

ZANETI JR, Hermes, MADUREIRA, Cláudio. *Formalismo-valorativo e novo processo civil*. Revista de Processo, Out./2017, vol. 272/2017, p. 85-125

HISTÓRIA

Como citar: ARANTES, Jorge. *Revisitando os anos 1960 – o Imperialismo dos EUA, a Guerra Fria e a implantação da Ditadura no Brasil*. In: Revista Digital Simonsen; ISSN 2446-5941; 15ª edição; Rio de Janeiro, dezembro de 2021.

REVISITANDO OS ANOS 1960 - O IMPERIALISMO DOS EUA, A GUERRA FRIA E A IMPLANTAÇÃO DA DITADURA NO BRASIL

***Por: Jorge Arantes*[32]**

[32] Graduado em Direito e em Ciências Sociais pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), com Licenciatura Plena em Sociologia e História, também pela UERJ. Especialista em Docência do Ensino Superior pela Universidade Cândido Mendes (UCAM/AVM - RJ). Livros Publicados: "**Programa Especial de Educação: Um Projeto Político**", Editora Mauad, 1998, e "**Pequeno Dicionário Crítico: Histórico, Geográfico, Econômico, Político e Social**", Editora Interciência, 2003, bem como vários artigos acadêmicos nas áreas de História, Antropologia e Educação. Contato: E-mail: prof_arantes@yahoo.com.br
ORCID: 0000-0003-1036-6578

RESUMO: O presente trabalho busca conferir à perspectiva histórica a qualidade de instrumento fundamental no processo de identificação e correção, nos dias atuais, dos equívocos cometidos no passado. Durante o período da chamada Guerra Fria, no qual os EUA e a ex-URSS disputaram a hegemonia mundial, atitudes imperialistas, de ambos os lados, levaram os países periféricos a se tornarem meros instrumentos usados pelas superpotências em litígio. Neste contexto, praticamente toda a América do Sul, nos anos 1970, tornou-se um grande quartel, uma vez que submetida a ditaduras militares a serviço dos interesses e da ideologia norte americana. No caso brasileiro, por vinte e um anos o país manteve-se refém dos generais-presidentes, período no qual a cidadania e a democracia foram sistematicamente negadas ao povo. Pela análise do processo histórico é possível identificar que alguns segmentos da sociedade brasileira, nos dias atuais, propõem que se incorra nos mesmos erros que nos conduziram ao regime autoritário que vigorou de 1964 a 1985.

Palavras-chave: Democracia - Ditadura - Golpe Político - Guerra Fria - Imperialismo.

RESUMEN: EL presente trabajo busca conferir a la perspectiva histórica a la calidad de instrumento fundamental en el proceso de identificación y corrección, en los días actuales, de los errores cometidos en el pasado. Durante el periodo de la llamada Guerra Fría, en el cual los E.U.A y la ex –URSS pelearan por la hegemonía mundial, actitudes imperialista, de ambos los lados, llevaran los países periféricos a volverse en meros instrumentos usados por las superpotencias en litigio. En este contexto, prácticamente toda la América de Sur, en los años 1970, convirtió en un gran cuartel, una vez que sometida a la dictaduras militares a servicio de los intereses y de la ideología norte americana. En el caso brasileño, por veintiún años el país mantuve rehén de los generales–presidentes, período lo cual la ciudadanía y la democracia fueran sistemáticamente negadas a la población. Por la analice del proceso histórico es posible identificar que algunos segmentos de la sociedad brasileña, en los días actuales, proponen que se incurre a los mismos errores que no llevaron al régimen autoritario que mantuvo en vigor de 1964 hasta 1985.

Palabras Claves: Democracia - Dictadura - Golpe Politico - Guerra Fría - Imperialismo.

INTRODUÇÃO

> "Se queremos progredir, não devemos repetir a história, mas fazer uma história nova".
>
> Mahatma Gandhi

Em momentos de perigosos saudosismos torna-se prudente revisitar nossa história recente e não repetir os equívocos do passado, que tão alto preço cobrou pelo resgate das liberdades democráticas que, hoje, muitos desprezam.

O debate em torno de qualquer fato ou acontecimento que envolva ideologias e interesses antagônicos entre os indivíduos produzirá, inevitavelmente, controvérsias e versões distintas para um mesmo fato. Daí as chamadas "história oficial" e "história real".

O general Raymundo Negrão Torres, valendo-se de uma versão nitidamente "oficial" da história, ao se referir ao golpe burguês civil-militar de 1964 e à subsequente ditadura imposta ao país, opta por falar em "vencidos" - referindo-se àqueles que se opuseram ao golpe e à ditadura - , e "vencedores" - os militares e as elites civis.

Do ponto de vista baseado nos princípios democráticos, ao que parece, o general equivocou-se ao se autointitular "vencedor" - já que é militar - pois, na verdade, todos (ou quase todos) saíram derrotados da ditadura. Perdeu o povo que sofreu um enorme processo de empobrecimento financeiro e político e, de modo geral, de marginalização social; perdeu o Brasil que teve sua soberania maculada e se encalacrou junto ao Fundo Monetário Internacional (FMI) para financiar os projetos megalomaníacos do governo militar e dos tecnocratas que se puseram a serviço da ditadura, transformando o país no chamado "paraíso das multinacionais"; perdeu toda a sociedade brasileira que sofreu um profundo retrocesso político e experimentou o peso de uma sangrenta ditadura; e, por fim, perderam as Forças Armadas, que saíram desgastadas e mal vistas junto à opinião pública depois de vinte e um anos no poder, deixando um rastro de sangue e uma longa lista de crimes hediondos impunes, sem dar solução aos angustiantes e gravíssimos problemas sociais vivenciados pela comunidade nacional. Talvez, como sempre, as únicas beneficiárias tenham sido as elites econômicas (industriais, banqueiros, grandes empresários e latifundiários, sem se esquecer, é claro, do capital estrangeiro) a quem as Forças Armadas se prestaram como instrumento para que alcançassem seus objetivos. Aliás, historiando a atuação das Forças Armadas na evolução do processo político brasileiro, o Professor Edmundo Campos Coelho, do Instituto Universitário de Pesquisas do Rio e Janeiro

(IUPERJ), deixa registrado que "os grupos políticos civis fizeram dos militares o instrumento de seus propósitos"[33] em vários episódios que compõem a História da política brasileira.

O GOLPE E A PRESENÇA NORTE AMERICANA

> "Nem revolução e nem golpe resolvem os problemas das crises brasileiras".
>
> Almirante Júlio de Sá Bierrenbach

Como se pode identificar nas mais variadas publicações, o golpe burguês civil-militar de 31 de março de 1964 é conceituado e definido de acordo com os princípios políticos e ideológicos que norteiam o entendimento de quem o faz. Contudo, um mínimo de bom senso e de compromisso com a história deve prevalecer em qualquer caso, a menos que se assuma o risco de se cair no ridículo de uma argumentação facilmente desmontada pela simples observação dos fatos que já fazem parte da historiografia nacional.

Em linhas gerais poderia se dizer que o golpe que derrubou o presidente João Goulart veio ao encontro do que desejavam as elites nacionais e estrangeiras - especialmente as norte americanas - que não admitiam a ascensão das classes trabalhadoras ao cenário político nacional, enquanto novos atores sociais, o que soava como "comunização" do país. No dizer do professor Marcelo Ridente, o golpe interrompeu um "processo de democratização política e social com a mobilização popular pelas chamadas reformas de base - agrária, educacional, tributária e outras que permitissem melhor distribuição da riqueza e de direitos"[34]. Para tanto, foi delegado às Forças Armadas o constrangedor e antipatriótico papel de subverter a ordem constitucional vigente, derrubar um presidente legalmente eleito e submeter o povo a um regime de força, triste tarefa na qual os militares e sua trupe se empenharam com total dedicação por mais de duas décadas.

Para tanto, como já exaustivamente comprovado por documentos nacionais e estrangeiros liberados para consulta, contaram com uma intensa contribuição da Casa Branca (leia-se presidente Kennedy e, posteriormente ao seu assassinato, em novembro de 1963, seu vice, Lyndon Johnson), do FBI e da CIA e, sobretudo e principalmente, do então embaixador norte americano no Brasil, Lincoln Gordon, ícone da conspiração norte americana no país no início dos anos 1960.

---

[33] COELHO, Edmundo Campos. Em Busca de Identidade – O Exército e a Política na Sociedade Brasileira. 2 ed., Rio de Janeiro: Record, 2000, p. 139.

[34] RIDENTI, Marcelo. Que História é Essa? In REIS, Daniel Aarão et alli. Versões e Ficções : O Sequestro da História. 2 ed., São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1997, p. 13.

Não obstante toda a documentação já há muito disponível para consulta tanto no Brasil quanto nos EUA, o festejado brasilianista Thomas Skidmore afirma que "não existe prova para apoiar a alegação de que os conspiradores militares teriam sido subsidiados ou dirigidos pelo governo dos Estados Unidos"[35], quando se sabe que muitos documentos o desmentem fragorosamente. Todavia, como garantia da veracidade de suas palavras cita o próprio embaixador Lincoln Gordon, um suspeitíssimo conspirador que, anos depois, ao depor em 1996, diante do Comitê de Relações Exteriores do Senado norte americano, teria afirmado que o golpe perpetrado pelas elites civis burguesas e militares contra a sociedade brasileira em 1964 foi "um produto cem por cento brasileiro"[36]. Por outro lado, no entanto, em defesa da história real, Nelson Werneck Sodré faz uma síntese genial da participação dos EUA na conspiração e, posteriormente, na consolidação da ditadura no país.[37] Além de toda a potencialidade subversiva dos EUA, os golpistas receberam, também, a fabulosa colaboração financeira das empresas multinacionais norte americanas, como posteriormente ficou comprovado, através do exame da farta documentação produzida pelo Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPÊS) e pelo Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD) que foi recuperada.

Esta seria, talvez, a descrição mais simplificada e comum uma vez que comprovada por criteriosas pesquisas realizadas por diversos historiadores e grupos acadêmicos bem como por documentos já disponíveis para consulta. Entretanto, no entender ainda do general Raymundo Negrão Torres, trata-se de uma versão característica dos "ainda afetados pela síndrome da inferioridade colonial"[38]. Em sua concepção, certamente seguindo as orientações de Skidmore, o golpe teria sido fruto de um movimento genuinamente nacional com o objetivo de, segundo suas próprias palavras, "transformar este país em uma grande nação, uma potência, não por sua força militar, mas pelo fortalecimento do Poder Nacional cujo engrandecimento permitiria o bem-estar de seu povo – o Bem Comum, fruto do desenvolvimento"[39].

Levando-se em conta que tais considerações datam de 2004, quatro décadas após o golpe e, portanto, tempo suficiente para uma análise menos apaixonada e serena dos fatos fica a dúvida se, realmente, o general acredita, verdadeiramente, nesta história que mais se assemelha às últimas linhas de um conto infantil, onde "todos foram felizes para sempre" ou

[35] SKIDMORE, Thomas E. Brasil: de Getúlio Vargas a Castelo Branco (1930-1964). 6 ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979, p. 392.
[36] Idem.
[37] Ver SODRÉ, Nelson Werneck. Ditadura – 20 Anos e Autoritarismo no Brasil. 2 ed., Petrópolis (RJ): Vozes, 1984, pp. 65/75.
[38] TORRES, Raymundo Negrão. O Fascínio dos Anos de Chumbo: O Golpe de 31 de Março de 1964 e os Porões da Ditadura Quarenta Anos Depois. 1 ed., Curitiba (PR): Editora do Chain, 2004, p. 23.
[39] Idem, pp. 22 e 23.

se, intencionalmente, desprezou os que possuem um mínimo de discernimento e de domínio da história recente do país. Aliás, com o nítido intuito de passar uma imagem deturpada e amena do obscurantismo e do terror implantado pela ditadura, este mesmo general opta pelo termo "ciclo militar" para identificar o período no qual o povo brasileiro viu-se asfixiado politicamente, impedido de pensar, de votar, de expressar suas opiniões, de protestar contra os desmandos e a dilapidação do dinheiro público, de produzir cultura, enfim, de exercer seus direitos fundamentais e de viver segundo os princípios básicos da democracia. Este mesmo general, auto-declarando-se imparcial, afirma que se torna necessária "uma investigação isenta e não a historiografia revanchista e incriminatória que dissolve a originalidade e reduz tudo ao lugar comum da violência e da repressão"[40]. Revanchismo, no entender do general Raymundo Negrão Torres, seria a apuração das responsabilidades pelos crimes hediondos e monstruosos cometidos pelos agentes da repressão, civis e militares, como ocorreu na Argentina e no Chile. Trata-se, portanto, apenas de uma questão de pontos de vista divergentes, tão comum nos sistemas democráticos pluralistas, mas que o general, depois de tantos anos de caserna e vida castrense, não consegue sistematizar em sua mente treinada para ordenar e impor suas ideias pela força da patente e das armas. Como registrou Nelson Werneck Sodré, "a derrota imposta, em 1964, às forças democráticas, no Brasil, foi séria. Negá-la seria inútil e desajudaria"[41]. Exatamente o que se dispôs o general Raymundo Negrão Torres, isto é, prestar mais um desserviço ao Brasil.

A GUERRA FRIA

"A guerra fria nunca acabou.Ela apenas se camuflou".
Alexandre Brandão

O golpe, que interferiu de forma profunda e extremamente negativa no processo de desenvolvimento político e no amadurecimento da democracia brasileira não ocorreu de forma isolada, isto é, descontextualizada daquilo que acontecia no restante do mundo, sobretudo no certame estabelecido entre as duas superpotências mundiais de então - EUA e ex-URSS - que acabaram forjando uma nova ordem mundial, pós Segunda Guerra, conhecida como bipolar, e consubstanciada na chamada Guerra Fria.

Evidentemente que esta particularidade não foi o fato determinante do golpe. Fatores internos como a resistência das elites econômicas e políticas ao surgimento de um novo ator social, isto é, o povo que emergia de um histórico estado de letargia, para uma atitude mais

[40] Idem, p. 31.
[41] SODRÉ, Nelson Werneck. A Fúria de Calibã: Memórias do Golpe de 64. 1 ed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1994, p. 12.

participativa e reivindicatória, também influenciaram enormemente os acontecimentos que, especialmente em março de 1964, como uma grande enxurrada, desaguaria violentamente no golpe burguês civil-militar.

Como o Brasil gravitava - como ainda hoje, em menor nível de intensidade - em torno dos interesses dos EUA, nada mais compreensível do que a enorme atenção dos norte americanos, sobretudo no que acontecia no Brasil - país de dimensões continentais, mercado consumidor altamente promissor e possuidor de riquezas naturais incalculáveis - especialmente no que se refere aos assuntos relacionados às questões sócio, político e econômicas. É possível identificar a constante preocupação da Casa Branca com a orientação ideológica do governo brasileiro quando se observa a fala do presidente Richard Nixon, já em dezembro de 1971, no sentido de que "para onde o Brasil for, para lá irá o resto do continente americano"[42].

Em 1959, com a queda do ditador Fulgêncio Batista, em Cuba e, posteriormente, à adoção de um regime de perfil popular e socialista pelo governo revolucionário cubano, os EUA redobraram sua atenção sobre todo o território latino americano. No entender da Casa Branca, o exemplo cubano deveria ser definitivamente aniquilado e varrido do continente. Daí as investidas contra a ilha. A última delas, de caráter paramilitar, ficou conhecida como a "Invasão da Baía dos Porcos", quando exilados cubanos, treinados pela CIA, tentaram, em vão, atacar o governo revolucionário de Fidel Castro. O retumbante fracasso desta ação resulto - em virtude da imposição dos EUA -, na expulsão de Cuba da Organização dos Estados Americanos (OEA) provocando seu total isolamento político e econômico em relação ao restante do continente e à decretação, também pelos EUA, do boicote econômico à ilha que, ainda hoje em vigor, compromete seriamente a economia do país. O intuito norte americano era acabar com a experiência socialista cubana. Todavia, mais de meio século depois, o pequeno país antilhano, pobre e subdesenvolvido, aliás, como quase praticamente o restante da América Latina, resiste bravamente às retaliações da nação mais rica e poderosa do planeta.

Nos idos dos anos 1960 e 1970, no auge da Guerra Fria, qualquer governo nacional sob a esfera de influência dos EUA - especialmente latino americano -, que se mostrasse simpático às necessidades mais urgentes das camadas populares e sensível aos reais interesses do país, imediatamente era rotulado como agitador, populista, subversivo e "comunista". A partir de então, passava a sofrer uma violenta onda de ataques, tanto de origem interna - das elites econômicas e políticas, intimamente articuladas aos interesses dos países do bloco capitalista -, quanto externa, ou seja, oriunda diretamente dos próprios EUA, cuja política,

[42] Apud GASPARI, Elio. A Ditadura Encurralada. 1 ed., Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2004, p. 371.

nitidamente imperialista, trabalhava incansavelmente no sentido de expurgar toda e qualquer possibilidade de instalação, na América Latina, de governos que não fossem totalmente subservientes e alinhados às diretrizes impostas por Washington. Desta ingerência imperialista norte americana resultou, em 1976, um total de oito países sob a ditadura de generais - Brasil, Argentina, Uruguai, Paraguai, Chile, Bolívia, Peru e Equador. Ou seja, quase toda a América do Sul. Aliás, a relação dos Estados Unidos com os regimes autoritários latino americanos era bastante próxima. Em 1971, o presidente Nixon afirmou que "os únicos amigos que temos [na América Latina] são os ditadores"[43].

Considerando-se apenas a América Latina, sem se falar no restante do mundo, não se pode deixar de mencionar os golpes militares desferidos contra governos legítimos, eleitos constitucionalmente, que foram substituídos por violentas ditaduras militares escancaradamente simpáticas e serviçais dos interesses da Casa Branca. Resumidamente pode-se citar o presidente Jacob Arbenz, na Guatemala, deposto em 1954, em virtude de ter proposto a reforma agrária e a estatização da United States Fruit (empresa multinacional norte americana); o presidente João Goulart, no Brasil, que ao propor as Reformas de Base, contrariou os interesses não só das elites econômicas nacionais, mas, sobretudo, da política externa norte americana e das suas empresas multinacionais que operavam no Brasil, o que provocou sua queda em 1964; o presidente Salvador Allende que, embora também eleito pelo voto popular, morreu no interior do Palácio de La Moneda, atacado pelos militares, em 1973, pelo fato de ter nacionalizado as minas de cobre, as siderúrgicas, as empresas de telecomunicações, os bancos, as ferrovias e a exploração de petróleo contrariando, mais uma vez, os interesses das empresas multinacionais dos EUA que operavam no país; e, em 1976, a derrubada de Isabelita Perón, na Argentina, por um golpe, também militar, que se operou segundo o modelo vigente em toda a América Latina, ou seja, de acordo com os princípios determinados pelo governo de Washington.

Apenas a título de curiosidade, seria proveitoso que se observasse, também, que a região que mais sofreu com golpes e ditaduras militares apoiadas pelos EUA é, atualmente, a área que apresenta as maiores desigualdades sociais do mundo. Em um interessante artigo, exatamente sobre as desigualdades de rendimentos no contexto mundial, Nelson do Valle Silva, professor titular de Sociologia no programa de pós graduação do Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro (IUPERJ), lembra que “não só a distribuição de rendimentos na América Latina é a mais desigual do mundo, como esta situação tem persistido pelo menos

[43] SIMON, Roberto. O Brasil Contra a Democracia - A Ditadura, o Golpe no Chile e a Guerra Fria na América do Sul. 1ª ed., São Paulo: Companhia das Letras, 2021, p. 151.

desde os anos 60"[44], no que resulta num dos mais altos níveis de concentração de renda e, consequentemente, de pobreza extrema. Uma das heranças dos governos ditatoriais militares.

A participação direta dos EUA quer através da CIA, do FBI, das grandes corporações internacionais ou mesmo da própria Casa Branca, deu-se de forma diferenciada em cada um desses países, de acordo com a emergência e a necessidade de agir dos norte americanos no momento. Portanto, a ação subversiva e imperialista da política externa dos EUA - por quaisquer que sejam os seus tentáculos - é um fato marcante que explica, praticamente, todo o continente americano sob a égide do imperialismo norte americano - especialmente entre as três últimas décadas do século XX - seja pelo uso das forças econômica e política ou das armas. Aliás, a pretensão norte americana de dominar todo o continente antecede em muitos anos ao atual movimento de globalização do poder de Washington e fica bastante clara quando são relembradas as palavras do então presidente norte americano William H. Taft (1909 a 1913) que já em 1912 sonhava com a supremacia total dos Estados Unidos no continente, ao afirmar que

> "não está longe o dia em que três bandeiras de listras e estrelas marcarão em três lugares equidistantes a extensão de nosso território: uma no Polo Norte, outra no Canal do Panamá e a terceira no Polo Sul. Todo o hemisfério será nosso, de fato, como em virtude de nossa superioridade racial, já o é moralmente"[45].

A prepotência e a arrogância da afirmação do então presidente norte americano, contaminada de sentimentos racistas e xenófobos, dispensam quaisquer comentários acerca da orientação da política externa dos EUA para os povos dos países periféricos, especialmente os latino americanos. Nas últimas décadas, entretanto, os habitantes da Casa Branca não tem se mostrado tão francos e honestos. No entanto, agem em absoluta conformidade com a mesma ideologia de William H.Taft do início do século XX.

George Soros, um dos maiores financistas mundiais norte americano, numa das suas críticas à ideologia supremacista do ex-presidente George W. Bush (2001-2009) argumenta que tal ideologia é sustentada na presunção de que, pelo fato dos EUA serem mais fortes do que os demais países, a razão e o direito estarão sempre do seu lado[46]. Esta sempre foi, é, e muito provavelmente, continuará sendo a ideologia da política externa dos EUA.

A DITADURA E SEUS MEANDROS

---

[44] SILVA, Nelson do Valle. Os Rendimentos Pessoais. In HASENBALG, Carlos & SILVA, Nelson do Valle (org.) Origens e Destinos – Desigualdades Sociais ao Longo da Vida. 1 ed., Rio de Janeiro: Topbooks, 2003, p. 431.
[45] Apud GALEANO, Eduardo. As Veias Abertas da América Latina. 33 ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991, p. 120.
[46] Ver SOROS, George. A Bolha da Supremacia Americana – Corrigindo o Abuso de Poder dos Estados Unidos. 1 ed., Rio de janeiro: Record, 2004.

> "É com tristeza misturada a horror que, ao longo da vida, tenho presenciado generais depondo presidentes, por piores que estes fossem. Será que jamais aprenderemos a existir politicamente? Não haverá jeito para o Brasil?"
>
> Carlos Drummond de Andrade

As Forças Armadas são instituições que propugnam a unidade e coesão de seus membros. Todavia, como são compostas por homens, há que se admitir a hipótese de uma heterogeneidade de caráter político-ideológico e mesmo uma variedade de pontos de vista no que diz respeito às formas de se encarar a vida e os caminhos pelos quais se pode seguir na defesa dos seus ideais, ainda que no dizer do general Newton Cruz se faça, nos quartéis, uma "lavagem cerebral"[47], certamente com o fim de formar os soldados cantados nos versos da famosa canção de Geraldo Vandré: "Nos quartéis lhes ensinam a antiga lição / De morrer pela pátria ou viver sem razão"[48].

Assim, seria ingenuidade supor uma total e absoluta uniformidade ideológica entre seus membros. Prova disso são os inúmeros militares, das mais variadas patentes, que ao longo da história se destacaram por expressar tendências dos mais diversos matizes político filosóficos. Muitos são os exemplos que se poderia citar. No entanto, um que se tornou emblemático foi o do capitão Carlos Lamarca que, ao deixar o quartel, ingressou na luta armada contra a ditadura.

Veja-se que a mesma corporação militar - o Exército -, que acolhia figuras radicais da extrema direita como Sylvio Frota, Jayme Portela, Costa e Silva, Médici e tantos outros ícones do grupo que se tornaria conhecido como "linha dura", também possuía em seus quadros homens com formação ideológica fundamentada nos ideais socialistas e contrários ao governo de força, como o capitão Carlos Lamarca. Também na Aeronáutica e na Marinha foram registrados casos de diversidade ideológica entre seus membros.

O golpe burguês civil-militar de 31 de março de 1964 foi, efetivamente, executado por setores do alto oficialato das Forças Armadas com grande predominância do Exército. Embora a responsabilidade pelo golpe e sua consequente ditadura deva ser partilhada entre as três armas, não resta a menor dúvida de que ao Exército deve-se creditar a maior cota de participação e de responsabilidade no episódio e em todas as suas consequências. Um argumento que abona tal entendimento é o fato de os vinte e um anos de ditadura terem sido comandados por cinco generais do Exército, o que chegou a provocar polêmicas e mesmo protestos entre oficiais das

---

[47] Ver depoimento do general Newton Cruz, in COUTO, Ronaldo Costa. Memória Viva do Regime Militar – Brasil: 1964-1985. 1 ed., Rio de Janeiro: Record, 1999, p. 127.

[48] Trecho da canção "Pra não dizer que não falei de flores (ou Caminhando)", de Geraldo Vandré, segunda colocada no Festival Internacional da Canção de 1968, realizado no Maracanãzinho, no Rio de Janeiro.

outras armas. Em 1969, por ocasião do processo de escolha do general-presidente Médici, o almirante Ernesto de Mello Baptista, em documento reservado, protestou contra a exclusividade do "Exército como dirigente exclusivo do país, embora em nome das Forças Armadas"[49], numa clara demonstração de insatisfação com a proeminência do Exército no comando da ditadura. Evidentemente que os segmentos mais reacionários e conservadores da Marinha e da Aeronáutica também se ressentiam com o total domínio do Exército sobre a ditadura que vigorava no país. Afinal, todos se achavam competentes e, portanto, preparados para administrar a "democratura" na qual o país chafurdava.

Entre os artífices militares do golpe encontravam-se representantes de duas correntes ideológicas, isto é, os chamados liberais, oficiais ligados à Escola Superior de Guerra e, portanto tidos como mais intelectualizados e moderados - também conhecidos como grupo da Sorbone -, que gravitavam em torno do marechal Castelo Branco, os chamados castelistas, e aqueles voltados mais especificamente para os assuntos da caserna e de perfil mais castrense e intransigente - por isso mesmo rotulados de radicais -, que se juntaram em torno do general Costa e Silva, e que ficaram conhecidos como costistas. De acordo com o general Otávio Costa, em depoimento ao jornalista Hélio Contreiras, "a ala castelista e a ala costista se chocaram ao longo de todo o período militar, de 1964 a 1985"[50].

O marechal-presidente Castelo Branco e seu grupo, como consta, desejavam uma intervenção rápida e "cirúrgica" em 1964. Aliás, como todas as ações militares anteriores. Depois de saneada a situação, isto é, afastado o pseudoperigo comunista, pretendiam devolver o poder aos civis já no final do governo de Castelo Branco, inicialmente previsto apenas para completar o mandato do presidente deposto, João Goulart, que expiraria em 31 de janeiro de 1966. Do lado dos radicais, no entanto, as intenções eram bem outras, totalmente diferentes. Certamente já tinham em mente o sistema de repressão que, posteriormente, viria a produzir os horrores que assombraram toda a sociedade brasileira e boa parte do mundo civilizado. O confronto entre as duas vertentes golpistas teve início já nos momentos iniciais da ditadura. Todavia, no que diz respeito aos métodos de repressão, todos foram responsáveis, tanto os da linha dura quanto os moderados. A este respeito, o historiador Carlos Fico afirma categoricamente que

> "os crimes de tortura e assassinato de presos políticos foram cometidos com a conivência dos oficiais-generais responsáveis pelas diretrizes e operações da segurança interna. Foram, aliás, os oficiais-generais moderados que criaram a ideia de

[49] Apud CONTREIRAS, Hélio. Militares: Confissões – Histórias Secretas do Brasil, 1 ed., Rio de Janeiro: Mauad, 1998, p. 26.
[50] Apud CONTREIRAS, Hélio. AI-5: A Opressão no Brasil. 2 ed., Rio de Janeiro: Record, 2010, p. 63.

> uma grande autonomia dos responsáveis diretos pela tortura e assassinato, com isso, talvez, procurando justificar o que, em última instância, deve ser caracterizado como omissão"[51].

Ou seja, tinham ciência de tudo, concordavam com tudo, colaboravam com tudo, acobertavam tudo e, atualmente, fazem o papel mais primário dos criminosos comuns, isto é, negam tudo. Os depoimentos dos torturadores e mandantes mostram isso claramente nas audiências da Comissão Nacional da Verdade, que tenta apurar as responsabilidades dos crimes cometidos durante a ditadura e praticados pelos agentes da repressão.

Emprega-se comumente o termo "Forças Armadas" no sentido amplo e genérico, pois como se sabe, não houve uma unanimidade favorável ao golpe e aos crimes perpetrados pelos oficiais golpistas. Prova disso foi a passagem, para a reserva, além de outras formas de restrições, de inúmeros militares das três armas e das mais variadas patentes, e mesmo a punição de muitos que não aderiram ao movimento golpista. De acordo com a Professora Maria Helena Moreira Alves, somente entre os casos que vieram a público, sabe-se que "6.592 membros das Forças Armadas sofreram alguma forma de coerção direta por suas crenças e opiniões democráticas"[52] imposta pelo governo ditatorial.

As Forças Armadas constituem-se numa instituição acima dos elementos humanos que a compõem e, portanto, nada tem a ver com seus desmandos, desvios e abuso de poder. Todavia, por ser uma unidade, acaba sendo maculada pelos militares que a usam de acordo com sua ideologia e interesses pessoais.

Nos primeiros anos da década de 1960, a efervescência política envolvia toda a nação. Entre apaixonados e descompromissados com a democracia, civis e militares nacionais e estrangeiros se aglutinaram e se acumpliciaram. Articularam-se, idealizaram o golpe e conspiraram abertamente interferindo, mais uma vez, no processo de evolução da política nacional.

Em 1964 o Brasil e seu povo tornaram-se reféns das Forças Armadas - especialmente do Exército -, que leiloou o país entre banqueiros, industriais, latifundiários, empresas multinacionais e seus representantes brasileiros - Roberto Campos, Otávio Gouveia de Bulhões e Mário Henrique Simonsen, entre muitos outros - que adotaram uma política econômica altamente excludente, impondo severas perdas às classes trabalhadoras e ao povo em geral.

---

[51] FICO, Carlos. Como Eles Agiam – Os Subterrâneos da Ditadura Militar: Espionagem e Polícia Política. 1 ed., Rio de Janeiro: Record, 2001, p. 24/25.

[52] ALVES, Maria Helena Moreira. Estado e Oposição no Brasil (1964-1984). Bauru (SP): EDUSC, 2005, p. 162.

O imperialismo dos sócios norte americanos impôs, e os militares golpistas se submeteram a todas às suas exigências. No dizer de Nelson Werneck Sodré, o imperialismo da Casa Branca queria

> "a compra do ferro velho da Bond and Share, pelo preço fixado pelo vendedor - comprou-se. Queria a liquidação da lei de remessa de lucros, de forma a permitir retirar, não menos, mas mais lucros do que antes - deu-se. Queria uma nova política financeira, que arrasasse a acumulação interna e debilitasse as resistências nacionais - adotou-se. Queria a tutela do FMI [Fundo Monetário Internacional] - aceitou-se. Queria liberdade de ação para carregar nosso minério de ferro - concedeu-se. Queria muito mais, e tudo lhe foi concedido"[53].

Vinte e um anos depois, já sem o apoio estratégico e logístico dos chefes da Casa Branca, da CIA e do FBI, desgastados, desmoralizados e sem fôlego para dar continuidade ao regime de exceção, assistem aos civis ascender ao poder que durante duas décadas lhes foi negado pelas baionetas, embora garantido pela Constituição Federal de 1946, rasgada em 1964. Todavia, com ares de benevolência, tentaram passar a ideia de que estavam devolvendo o poder aos civis por livre e espontânea vontade, depois de "arrumar" a casa. Uma parte dos militares golpistas, os chamados "linha dura", demonstraram cabalmente a grande insatisfação com o processo de transição para a democracia. Os abomináveis e criminosos ataques terroristas do início da década de 1980 deixaram claro que este segmento das Forças Armadas, juntamente com elementos das elites políticas e, principalmente, econômicas, não concordavam com o processo de redemocratização do país e o retorno dos civis ao poder, uma vez que a intenção deste grupo era eternizar a ditadura e seus privilégios, bem como a proteção contra eventuais punições de seus delitos. Todavia, o bom senso entre a alta cúpula do poder militar entendeu que já não havia mais condições econômicas, políticas e ideológicas que justificassem a manutenção do repugnante regime de força que garroteou a nação brasileira por mais de vinte anos.

Ainda hoje, no entanto, apesar de tudo o que representou a ditadura e suas nefastas consequências, é possível encontrar entre alguns militares de perfil nitidamente golpista, e mesmo entre um considerável número de civis, o público e manifesto desejo de se retornar aos sombrios anos de chumbo da ditadura, o que tem sido rechaçado de um lado pelas instituições republicanas e, por outro, pela sociedade brasileira em geral, o que demonstra que a democracia, ainda que estiolada por maldosos ataques, caminha em direção à sua consolidação.

E assim, em 1985, por caminhos inesperados, tortuosos e esdrúxulos a Presidência da República, ironicamente, passou às mãos de um civil, José Sarney, figura historicamente conhecida como um dos maiores colaboradores, entre os civis, da ditadura mas que, de forma

[53] SODRÉ, Nelson Werneck Sodré. Ditadura – 20 Anos de Autoritarismo no Brasil. Op. Cit., p. 62.

inesperada – porém altamente conveniente para o momento –, passou a defender as liberdades democráticas e a tentar convencer a nação de sua condição de histórico democrata. Na verdade, um lídimo representante da banda podre da fauna política brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

"O desejo de entender o mundo e reformá-lo são os dois grandes motores do progresso".
Bertrand Russel

O processo histórico tem a virtude de apontar os acertos e os erros praticados em momentos pretéritos. Daí a importância em se conhecer o passado, a fim de não se voltar a incorrer nos mesmos equívocos que, no passado, resultaram em retrocessos de ordem econômica, política e social com profundas e graves perdas para a humanidade.

Hoje, a Guerra Fria parece uma coisa do passado. Ledo engano. Com uma indumentária moderna, o conflito se mantém quando se observa a disputa por liderança econômica, política, militar e cultural no contexto mundial entre os EUA e qualquer outro país que se candidate à condição de potência mundial. A China vem buscando esta condição e já se levanta contra diversas posições dos EUA. As próximas décadas se encarregarão de apresentar o desenho dessa disputa.

Em função desse processo de luta pela permanente liderança mundial, os países periféricos permanecem como meras peças de um jogo de xadrez, que são usadas pelos contendores de acordo com suas táticas e interesses. Tem-se a impressão de que a História se repete. Esta percepção impõe um permanente estado de alerta para que o Brasil não volte a se tornar uma mera peça chave no jogo de interesses internacionais.

A submissão do país à ideologia imposta por Washington, num passado recente, conduziu a sociedade brasileira a um período de vinte e um anos de anticidadania, de antidemocracia, de intolerância, de violência, enfim, de uma violenta ditadura.

É importante que se busque, na História, subsídios para se entender e avaliar o jogo de forças e de interesses que se desenvolve, atualmente, no seio da sociedade brasileira e garantir a supremacia do sistema democrático.

REFERÊNCIAS BILIOGRÁFICAS

ALVES, Maria Helena Moreira. **Estado e Oposição no Brasil (1964-1984)**. Bauru (SP): EDUSC, 2005.

ALVIM, Thereza Cesário (org.). **O Golpe de 64: A Imprensa disse Não**. 1 ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

COELHO, Edmundo Campos. **Em Busca de Identidade – O Exército e a Política na Sociedade Brasileira**. 2 ed., Rio de Janeiro: Record, 2000.

CONTREIRAS, **Hélio. Militares: Confissões – Histórias Secretas do Brasil**, 1 ed., Rio de Janeiro: Mauad, 1998.

CONTREIRAS, Hélio. **AI-5: A Opressão no Brasil**. 2 ed., Rio de Janeiro: Record, 2010.

COUTO, Ronaldo Costa. **Memória Viva do Regime Militar – Brasil: 1964-1985**. 1 ed., Rio de Janeiro: Record, 1999.

FICO, Carlos. **Como Eles Agiam – Os Subterrâneos da Ditadura Militar: Espionagem e Polícia Política**. 1 ed., Rio de Janeiro: Record, 2001.

GALEANO, Eduardo. **As Veias Abertas da América Latina**. 33 ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

GASPARI, Elio. **A Ditadura Encurralada**. 1 ed., Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2004.

RIDENTI, Marcelo. **Que História é Essa?** In REIS, Daniel Aarão et alli. **Versões e Ficções : O Sequestro da História**. 2 ed., São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1997.

SILVA, Nelson do Valle. **Os Rendimentos Pessoais**. In HASENBALG, Carlos & SILVA, Nelson do Valle (org.) **Origens e Destinos – Desigualdades Sociais ao Longo da Vida**. 1 ed., Rio de Janeiro: Topbooks, 2003.

SIMON, Roberto. **O Brasil Contra a Democracia - A Ditadura, o Golpe no Chile e a Guerra Fria na América do Sul**. 1ª ed., São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

SODRÉ, Nelson Werneck. **Ditadura – 20 Anos e Autoritarismo no Brasil**. 2 ed., Petrópolis (RJ): Vozes, 1984.

SODRÉ, Nelson Werneck. **A Fúria de Calibã: Memórias do Golpe de 64**. 1 ed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1994.

SOROS, George. **A Bolha da Supremacia Americana – Corrigindo o Abuso de Poder dos Estados Unidos**. 1 ed., Rio de janeiro: Record, 2004.

SKIDMORE, Thomas E. **Brasil: de Getúlio Vargas a Castelo Branco (1930-1964)**. 6 ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

TORRES, Raymundo Negrão. **O Fascínio dos Anos de Chumbo: O Golpe de 31 de Março de 1964 e os Porões da Ditadura Quarenta Anos Depois**. 1 ed., Curitiba (PR): Editora do C

HISTÓRIA

Como citar: AMARAL, Rodrigo. *A desigualdade nas relações sociais em duas paragens do império português (c.1750-c.1850).* In: Revista Digital Simonsen; ISSN 2446-5941; 15ª edição; Rio de Janeiro, dezembro de 2021.

A desigualdade nas relações sociais em duas paragens do império português (c.1750-c.1850)

***Por: Rodrigo Amaral*[54]**

[54] Dr. em História pela UFRJ; Advogado; Coordenador do Curso de Direito da UniCBE;

Introdução

Como explicam Ângela Barreto Xavier e António Manuel Hespanha, em sociedades baseadas numa concepção corporativa, "a unidade dos objectivos da criação não exigia que as funções de cada uma das partes do todo na consecução" dos "objectivos fosse idêntica às outras. Pelo contrário, o pensamento medieval sempre se manteve firmemente agarrado a ideia de que cada parte do todo cooperava de forma diferente na realização do destino cósmico."[55]

Os autores afirmam que esta concepção, ou melhor, a "durabilidade, em Portugal, deste paradigma é notável.", citando referências deste pensamento nos séculos XVII e XVIII.[56] Assim como no reino, no Brasil, a longa tradição de desigualdade marcou profundamente as relações sociais.

Segundo Hebe Mattos, a tradição de desigualdade pode ser notada em documentos portugueses a partir do estatuto da pureza de sangue que limitava "o acesso a cargos públicos, eclesiásticos e a títulos honoríficos" aos cristãos novos desde as Ordenações Afonsinas (1446-47), visando impedir nobilitação a mouros e judeus. O impedimento foi estendido aos "descendentes de ciganos e indígenas" nas "Ordenações Manuelinas (1514-21)" e nas Ordenações Filipinas (1603) adicionaram-se "restrições a negros e mulatos".[57]

As Ordenações Filipinas, base do direito nos séculos XVIII e XIX no Brasil e em São Tomé & Príncipe, as duas paragnes em análise neste pequeno artigo, impunha uma justiça baseada na diferença entre os homens:

> "(...) As *Ordenações* permitiam que o homem casado que achasse sua mulher nos braços de outro matasse os dois amantes, a menos que o marido fosse peão e o adúltero fidalgo ou "pessoa de maior qualidade".[58]

Uma justiça que buscava a igualdade não existiu no passado colonial brasileiro ou em São Tomé, não era a igualdade nem mesmo formal, uma questão daquele tempo. No Império

---

[55] XAVIER, Angela Barreto & HESPANHA, António Manuel. *A Representação da sociedade e do Poder*. in: MATTOSO, José (Dir.) *História de Portugal. O Antigo Regime (1620-1807).* Quarto Volume. Coordenador: Prof. Doutor António Manuel Hespanha. Editorial Estampa, 1993. pp. 113-140. p.114.
[56] Idem, pp.113-140.
[57] MATTOS, Hebe Maria. *Escravidão e Cidadania no Brasil Monárquico*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2000. p.14.
[58] *Ordenações filipinas*, livro V, titulo XXV. Cândido Mendes de Almeida (ed.), *Código philippino ou Ordenações e leis do Reino de Portugal recopiladas por mandado d'elrey d. Philippe I*. 14ª ed. Rio de Janeiro, Typographia do Instituto Philomathico, 1870, pp. 1174-1177. Apud: LARA, Silvia. *Fragmentos setecentista: escravidão, cultura e poder na América portuguesa.* Tese de Livre Docência. Unicamp, Campinas, 2004. p.90.

português regido pelas Ordenações Filipinas[59], o que a justiça buscava era a equidade[60], não a igualdade, como podemos observar no tipo penal *sedutor de mulher virgem*:

> "(...) se o sedutor fosse fidalgo ou 'pessoa posta em dignidade ou honra grande' e o pai da moça 'pessoa plebéia e de baixa maneira ou oficial, assim como alfaiate, sapateiro ou outro semelhante' a pena era de degredo para a África. Mas, se fosse de menor condição que isso, pagava seu crime com a morte."[61]

Em outras leis, como na Pragmática de 24 de maio de 1749, procurava-se impor o luxo como exclusividade de livres ("pessoas brancas"), impedindo tal ostentação para forros e gerações futuras ("negros" e "mulatos") tendo o vestuário a função simbólica de demarcar diferenças sociais:

> "Por ser informado dos grandes inconvenientes, que resultam nas Conquistas da liberdade de trajarem os negros, e os mulatos, filhos de negro, ou mulato, ou de mãe negra, da mesma sorte que as pessoas brancas, proíbo aos sobreditos, ou sejam de um ou de outro sexo, ainda que se achem forros ou nascessem livres, o uso não só de toda a sorte de seda, mas também de tecidos de lã finos, de holandas, esguiões, e semelhantes, ou mais finos tecidos de linho, ou de algodão; e muito menos lhes será lícito trazerem sobre si ornato de jóias, nem de ouro ou prata, por mínimo que seja. Se depois de um mês da publicação desta lei na cabeça da comarca, onde residirem, trouxerem mais coisa alguma das sobreditas, lhes será confiscada; e pela primeira transgressão, pagarão de mais o valor do mesmo comisso em dinheiro; ou não tendo com que o satisfaçam, serão açoitados no lugar mais público da vila em cujo distrito residirem; e pela segunda transgressão, além das ditas penas, ficarão presos na cadeia pública, até serem transportados em degredo para a ilha de São Tomé por toda a sua vida".[62]

Esta estrutura social hierarquizante era modificada na prática cotidiana, como demonstrou Silvia Lara numa contenda entre um alferes e um comerciante de gado na Colônia:

> "Em 1768 no Rio de Janeiro, por exemplo, um comerciante de gado que costumava vender carne para o açougue da cidade entrou em conflito com um alferes, seu vizinho, aparentemente por uma longa rixa entre os dois. O alferes foi processado, acusado de ter xingado publicamente o comerciante de "cabrão, desavergonhado, velhaco, ladrão e salteador de casa" e a sua mulher de "cadela e desavergonhada", e de ter ameaçado os dois de morte. O conflito arrastou-se por pouco mais de dois anos na justiça, envolvendo também alguns escravos e agregados dos dois contendores. Na troca de acusações e nas réplicas, ambos reivindicam foros de nobreza, discutindo o modo como as injúrias verbais entre "pessoas mecânicas, plebéias e sem qualidade de nobreza" deviam ser julgadas de modo distinto daquelas "entre pessoas nobres". O comerciante esforçou-se então para demonstrar que o fato de ser um homem pardo não tinha qualquer significado, pois "o acidente da cor não tira[va] nobreza a quem a tem por seus pais". No seu caso, ele reivindicava a condição nobre por herança do pai, o capitão Inácio Rangel de Azeredo Coutinho, e do avô, ilustres representantes de uma

---

[59] Diversos autores já chamaram atenção para o impacto das Ordenações Filipinas a partir de sua promulgação em 1603, sendo este o código de leis com a maior longevidade do período Colonial. Em verbete no Dicionário do Brasil Colonial, Maria de Fátima Gouvêa aponta para a vigência das Ordenações no Brasil, "ainda que residualmente", até pelo menos 1917. pp.436-437.

[60] Cito a noção de equidade, tal como é discutida pelo historiador italiano Giovanni Levi: LEVI, Giovanni. *Reciprocidad Mediterránea.* Paper, p.22. Publicado originalmente em: *Hispania*, Madrid, nº204, pp. 103-126.

[61] *Ordenações filipinas*, livro V, título XVIII, pp. 1168-1170. Apud: LARA, Silvia. *Fragmentos setecentista: escravidão, cultura e poder na América portuguesa.* Tese de Livre Docência. Unicamp, Campinas, 2004. p.91.

[62] Pragmática de 24 de maio de 1749, p. 22. Apud: LARA, Silvia. *Fragmentos setecentista: escravidão, cultura e poder na América portuguesa.* Tese de Livre Docência. Unicamp, Campinas, 2004. p.108.

> "das principais famílias do Rio de Janeiro", que haviam sido almotacés e juízes em diferentes ocasiões, e enobrecidos por terem servido em "cargos da República".
> A sentença dada pelo juiz de fora da cidade em junho de 1769 deu razão ao comerciante, multando o alferes em mais de 70$000 réis. Seis meses depois, a Relação do Rio de Janeiro anulou esta decisão, acatando o argumento que não se podia atribuir "nobreza alguma" à "qualidade do injuriado". Mesmo assim, o fato é que em nenhum momento deste longo processo (...) a bastardia ou a cor parda do comerciante foi utilizada como epíteto. Ao contrário, a sentença dada no nível local, talvez mesmo sob influência do poderio de seus familiares, chegou a reconhecer que, apesar do "acidente da cor", o ofendido podia ser considerado nobre e, como tal, gozar de privilégios processuais."[63]

A autora aponta para diferenças entre a visão política de atores que viviam na América e na Europa. Contudo, as diferenças entre reino e conquistas não estariam na negação da hierarquia entre os homens, mas no grau de mobilidade ascendente permitida aos grupos sociais. Este documento, então, pode ser lido tanto a partir das permanências, quanto das mudanças que evidencia. Interessa-me, discutir essa relação mais a fundo, para tanto focarei o que passo a chamar de *paradigma da diferença*.

Desenvolvimento

Início do século XVII: No compromisso da Misericórdia de Lisboa de 1516, buscava-se organizar o trabalho de "cem pessoas da irmandade"[64], eram atribuídas algumas qualidades aos cem membros que deveriam ser eleitos anualmente para dar cabo as atividades: Ser de "boa fama", "Sã consciência" e "honesta vida, tementes a Deus e guardadores dos seus mandamentos, mansos e humildes a todo serviço de Deus e da dita confraria".

Uma análise superficial poderia afirmar que nenhuma hierarquia estaria presente na seleção dos irmãos de Santa *Elysabel,* e que fundamentalmente questões morais e religiosas tomariam a frente de outras no preenchimento das cem vagas anuais. Mas, uma olhada mais detida no compromisso de 1516, deslinda uma hierarquia típica de Antigo Regime na irmandade.

É na folha quatro que a concepção hierárquica aparece com mais ênfase no compromisso, mais especificamente, na separação entre oficiais mecânicos e pessoas de "melhor condição".

A hierarquia está nítida. Os oficiais mecânicos que comporiam a irmandade não poderiam esperar "prêmio algum temporal", ou seja, jornais/pagamentos da irmandade. Apenas

---

[63] "Autos crime de injúrias: Antonio Rangel, autor contra o alferes Vicente Gomes da Silva, réu, 1768-1770", AGCRJ, cod. 45-1-1. Apud: LARA, Silvia. *Fragmentos setecentista: escravidão, cultura e poder na América portuguesa.* Tese de Livre Docência. Unicamp, Campinas, 2004. pp.151-152.

[64] Compromisso da Confraria da Misericordia, Lisboa, Valentim Fernandes e Hermão de Campos, 1516. P.245. Capítulo 2, folhas 2-3.

receberiam "prêmio e gualardam de Deus todo poderoso a quem servem".[65] Certamente não seriam todos os mecânicos que teriam dias a dispor somente a Deus, trabalhando para a irmandade, havia aqueles que não tinham recursos suficientes para si, que dirá para outros, mesmo que, obrando para outros, fossem compensados por Deus. Fazer parte da irmandade convertia-se em prestígio e em algum tipo de pagamento imaterial.

A hierarquia pode ser notada também de outra forma. Como aponta Carlos Engermann, a prática da caridade já pressupõe pelo menos uma hierarquia, a existente entre quem doa – e, portanto tem condições para tanto – e quem recebe. Uma hierarquia absolutamente adequada a uma sociedade tida como de Antigo Regime, como explica o autor.[66]

Isabel dos Guimarães encontra uma hierarquia interessante na prática caritativa da Misericórdia de Goa. Cinco tipos de pobres podem ser hierarquizados como receptores da caridade no Império português: enjeitados e pobres doentes, prisioneiros, cativos (no caso a caridade seria o resgate de cativos), pobres envergonhados e moças que receberiam doações para o seu dote.

No nível mais baixo, teríamos os pobres mais necessitados, enjeitados e doentes, num nível médio, os prisioneiros e o resgate de cativos, e, num nível mais elevado, os pobres envergonhados e o dote, posto que mais caros.[67] Como visto, hierarquizava-se os pobres pelo custo de sua pobreza, mas numa típica noção de Antigo Regime, não recebia mais caridade os mais necessitados, mas sim os mais necessitados de acordo com a sua condição.

Para compreender a caridade numa sociedade corporativa de Antigo Regime, não se pode dissociar a prática caritativa da hierarquia. Hierarquia que pode ser notada tanto no Compromisso de 1516 quanto no de 1577, no qual aparece a pureza de sangue como impedimento (na verdade, a falta de) para participar da irmandade.[68]

Agora viajemos para São Tomé: numa representação do Senado da Câmara e *homens bons* da cidade e Ilha de 4 de março de 1699, denunciava-se o "mau governo" de Manoel Antonio Pinheiro. Na denúncia, a diferença entre os homens, ou o desrespeito aos privilégios de acordo com ela, aparecia como ofensa a Deus e ao Rei:

---

[65] Idem, Capítulo 4, folha 6.
[66] ENGEMANN, Carlos. *Da comunidade escrava e suas possibilidades, séculos XVII-XIX*. In FLORENTINO, Manolo. *Tráfico, Cativeiro e Liberdade. Rio de Janeiro, séculos XII-XIX*. Rio de Janeiro, Civ. Brasileira, 2005. pp. 169-206. p.173.
[67] GUIMARÃES SÁ, Isabel dos. *Charity and Discrimination. The Misericórdia of Goa. In: International Journal on the History of European Expansion and Global Interaction.* Itinerario 2, Volume XXXI, 2007. pp.51-52.
[68] GUIMARÃES SÁ, 2007. Op.cit.

> "O Senado da Câmara, e Homens Bons desta Cidade, e Ilha de São Tomé, Representam a Vossa Real Majestade, em como é tão grande o aperto em que hoje se considera esta terra em geral que nos obriga a buscar o recurso na inteireza de Vossa Majestade para que na sua piedade ache satisfação as muitas tiranias que o Governador que hoje nos governa Manoel Antonio Pinheiro em todo este tempo se tem havido; (...) [Possui] emoções tão descompostas que a menor é dar pancadas como chegou a fazer em um vereador estando servindo, metendo-o juntamente em uma golilha, e o mesmo obra com todos sem mais causa que buscar meios para os destruir, (...) não havendo coisa que não execute tudo fundado em mera ambição, sem atender ao temor de Deus e de Vossa Majestade (...)."[69]

Uma das maiores tiranias do Governador seria a de não reconhecer a condição social do vereador espancado, pois além das bofetadas teria usado uma golilha, uma argola de ferro usada para prender escravos pelo pescoço. Neste caso, o sentido de "destruir" a todos estaria ligado ao desmoronamento da honra daqueles *homens bons*, que tratados como se tratavam escravos, não estavam sendo reconhecidos os privilégios e tipos de tratamento que o grupo merecia. Adiante na queixa, os *homens bons* enumeraram as tiranias do Governador e, dentre elas, a de número quatro dizia que "até os postos milicianos e ofícios da República tem provido em pessoas tão ínfimas" que alguns "envergonhados largaram logo as insígnias". O Governador teria chegado a prover um escravo ao posto de Capitão:

> "Cativo de um morador chamado João Alzi da Cunha a que o chamam também de João Alzi de Carvalho, isto pelo dito cativo ter carta(?) de ficar com os bens do dito seu senhor depois de sua morte, a respeito dos quais todo seu empenho não é mais que buscar meios para se engrandecer botando boatos que o dito preto quer concertar a Fortaleza para que a este respeito lhe dê Vossa Majestade um prêmio, (...) e só o que se tem feito é querer o Governador pagar-lhe com mercês reais as continuadas ofertas que tem recebido; e está recebendo tanto assim que sendo a fortaleza a muitos anos conveniente morada de todos os Governadores, a deixou e se passou para a casa do dito preto e nela reside a mais de um ano só por mais o lisonjear; (...).[70]

Temos, na visão dos *homens bons*, uma sociedade hierarquizada onde conviviam pessoas ínfimas, sem condições de receber certas mercês, e outras aptas a recebê-las. Em 1702, os homens que compunham a Câmara da Ilha de São Tomé mudaram completamente o discurso em relação ao novo Governador:

> "Foi Vossa Majestade servido mandar governar esta Ilha a José Correa de Castro, tão amado do povo dessa pelo seu bom modo (...) pois não faltando o serviço de Deus, nem o de Vossa Majestade se acham hoje os pobres com amparo; e os delinquentes com castigos; e os beneméritos com prêmios, fortuna que poucas vezes se costuma lograr destas bandas: (...); assim postos aos pés de Vossa Majestade lhe pedimos queira dilatar-lhe o domínio deste governo por mais algum tempo para consolação deste povo que fica pedindo a Deus aumento, e vida de Vossa Real Majestade que Deus guarde dilatados anos. Câmara de São Tomé, 20 de junho de 1702."[71]

---

[69] AHU - S.Tomé - cx 3 - doc. 157. 4/3/1699.
[70] Idem.
[71] AHU - S.Tomé - cx 4 - doc. 4. 20/6/1702.

José Correa de Castro agradava os camaristas porque estava seguindo a mesma noção de desigualdade e privilégios dos *homens bons*: prêmios aos beneméritos, castigo aos delinquentes. Certamente que a noção de mérito utilizada aqui tem a ver com a condição social e não com meritocracia. O que os dois discursos permitem apontar é a circulação de valores de desigualdade, permeando as relações sociais no final do século XVII e início do século XVIII. Cabe perguntar como estas questões operaram no período deste estudo, ou seja, entre a segunda metade do século XVIII e a primeira do século XIX.

A noção de diferença entre 1750 e 1850

O paradigma do modernismo foi gestado a partir das ideias do iluminismo[72] na Europa, impondo um processo de ruptura de uma concepção antiga de sociedade e preconizando valores novos[73], como a igualdade e a liberdade. Carlos Engemann, ao trabalhar com grandes *plantations* no Brasil com documentos que alcançaram a segunda metade do século XIX, apontou que seria um erro olhar as negociações entre senhores e escravos através de paradigmas iluministas. Em suas palavras:

> "(...) Poucas, muito poucas vezes mesmo, ao longo da história, a igualdade entre os homens ascendeu como valor e, muito menos ainda, se manteve como tal. Arriscamos dizer, com risco de errar, que nunca se estabeleceu como uma prática social de larga escala, ou seja, para além de grupos numericamente limitados" [e em nota de rodapé o autor completa: "Quiçá, nem nestes".]
> Nos séculos XVII e XVIII, a ideia de igualdade emerge das páginas de autores como Jonh Locke, para as discussões intelectuais e daí para os discursos públicos e até as revoluções, mas como uma prática cotidiana ela pouco se deu. (...)"[74]

O que Engemann postula é que a tradição da desigualdade era ainda aceita e vista como natural pelos homens e, mais do que homens em sua concepção individual, por grupos relacionados mesmo no século XIX no Brasil. Concepções de Antigo Regime, assim, teriam permanecido até mesmo na sociedade imperial, sendo fundamental atentar que: "No caso das sociedades chamadas de Antigo Regime, os laços de solidariedade e de submissão desempenham um papel decisivo no posicionamento dos indivíduos na sociedade."[75]

---

[72] FONTANA, Josep. *A História dos Homens.* São Paulo, EDUSC, 2004. Ver o capítulo sobre "Iluminismo".
[73] FALCON, Francisco José Calazans. *Iluminismo*. São Paulo: Ática, 1989; HOBSBAWM, E. "O mundo na década de 1780". In: *A Era das Revoluções (1789-1848)*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001 (13ª ed.), p. 23-42.
[74] ENGEMANN, Carlos. Da comunidade escrava e suas possibilidades, séculos XVII-XIX. In FLORENTINO, Manolo. Tráfico, Cativeiro e Liberdade. Rio de Janeiro, séculos XII-XIX. Rio de Janeiro, Civ. Brasileira, 2005. pp. 169-206.pp.172-173.
[75] Idem, p.173.

A leitura de Engemann é interessante pois compreende a escravidão como uma relação. Dada esta concepção, o autor demonstrou a interferência de laços de solidariedade e submissão – valores definidos como de Antigo Regime pelo autor – para seguir na hipótese da permanência desses traços no século XIX. Esta permanência não anula, entretanto, o aparecimento de novidades oitocentistas.

A forma como os atores sociais lidavam com a noção de diferença, e as mudanças e permanências operadas, no decorrer do tempo, só podem ser recuperadas com fontes qualitativas que me permita recuperar os discursos dos atores sociais. O impacto desta dimensão sociológica só poderá ser confirmado se verificarmos em fontes qualitativas a apropriação dos discursos de terceiros pelos atores sociais, aplicando ideias gerais, sociais – ou tentando fazê-lo. Metodologicamente, este trabalho seria o cruzamento das informações qualitativas entre as fontes que Adeline Daumard classificou em seu estudo sobre a Burguesia Parisiense de 3º, 4º e 5º tipos. Nessa classificação, entrariam – 3º tipo – monografias e biografias que podem ser recuperadas, por exemplo, em testamentos, – 4º tipo – monografias excepcionais que não se integram em uma série, como correspondências, lembranças, em suma, documentos que deslindam aspectos da vida mental e não são passíveis de quantificação e, – 5º tipo – testemunhos contemporâneos diversos como os deixados pela imprensa e em obras literárias pelos agentes sociais coevos. [76] Comecemos por este último.

Em dezembro de 1782, Tomás Antônio Gonzaga descarregava suas malas em Vila Rica. Aos 38 anos de idade assumiria o cargo de ouvidor-geral, corregedor e provedor das fazendas dos defuntos, ausentes, capelas e resíduos.[77] Naquele tempo, o Governador da capitania era Dom Rodrigo José de Meneses, com quem teria bom convívio. Os problemas surgiriam com o novo Governador, Luís da Cunha Menezes, que substituiria Dom Rodrigo em outubro de 1783.[78] Supostamente, Gonzaga se referia a ele no governo da capitania mineira quando o poeta Critilo conta a Doroteu ao longo das 10 cartas e 310 versos das *Cartas Chilenas*, as injustiças, violências e desordens promovidas por Fanfarrão Minésio no governo do Chile.[79] Chile, Minésio e Critilo seriam, pseudônimos de Minas Gerais, Menezes e Gonzaga.

Na 3ª carta, Critilo conta a Doroteu as injustiças e violências ocorridas na construção de uma cadeia:

---

[76] DAUMARD, Adeline. *Hierarquia e Riqueza na sociedade burguesa.* Ed. Perspectiva. São Paulo, 1985. pp.79-82.
[77] GONÇALVES, Adelto. *Gonzaga: Um poeta do iluminismo.* Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1999. p.91.
[78] Idem. Tudo o que foi dito acima foi retirado da segunda parte do livro. pp. 88-316.
[79] Consultei uma edição completa das Cartas Chilenas, nesta edição, está incluído uma outra obra de Gonzaga. GONZAGA, Tomás Antônio. *Marília de Dirceu.* pp.13-175. *Cartas Chilenas.* pp. 177-210. Editora Martin Claret, Coleção Obra-Prima de cada autor, São Paulo 2002.

> Pretende, Doroteu, o nosso chefe
> erguer uma cadeia majestosa,
> que possa escurecer a velha fama
> da torre de Babel e mais dos grandes,
> custosos edifícios que fizeram,
> para sepulcros seus, os reis do Egito. (...).[80]

Critilo recrimina os gastos do Senado da Câmara repassados ao "triste povo" para a edificação de majestosa cadeia.[81] Além disso, o poeta não vê necessidade na pompa da construção, pois a mesma serviria para a reclusão de "uns negros, que vivem, quando muito, em vis cabanas, fugidos dos senhores, lá nos matos."[82]

É interessante que ao se referir aos escravos que povoariam a cadeia, Gonzaga faz clara distinção entre dois tipos de escravos fugitivos:

> (...) Voa o cabo,
> agarra a um e outro, e num instante
> enche a cadeia de alentados negros.
> não se contenta o cabo com trazer-lhe
> os negros que têm culpas, prende e manda
> também, nas grandes levas, os escravos,
> que não têm mais delitos que fugirem
> às fomes e aos castigos, que padecem
> no poder de senhores desumanos (...).[83]

Sevícias praticadas por senhores desumanos faziam com que escravos fugissem, sem que, na visão do autor das *Cartas*, os mancípios tivessem culpa. Ela estava na crueldade senhorial em mal alimentar e castigar excessivamente seus escravos. Neste sentido, transparece no texto a visão de um membro da sociedade que entendia diferenças entre escravos que *têm culpas*, e os que não as tinha, somente os primeiros deveriam encher as cadeias. Por outro lado, existiriam *senhores desumanos* e escravos que fugiam de *fomes* e *castigos.* Ao reconhecer esta fuga como justa o que o intelectual setecentista está afirmando é que castigar injustamente e

[80] Idem, C3:185.
[81] Idem, C3:186.
[82] Idem, Ibidem.
[83] Idem, C3:187.

não alimentar os escravos devidamente era algo não aceito na comunidade. Quiçá por saber que a comunidade tinha esta noção, um senhor de escravos da cidade do Rio de Janeiro em 1830 anunciava não a fuga, mas o desaparecimento ou o furto de seu cativo, deixando bem claro que não havia dado motivo, pois o mesmo *não teve causa para fugir.*[84]

O tempo influenciava as ações sociais numa perspectiva política. A experiência de Gonzaga na Europa[85], quando dos seus estudos de Direito, colaborou para que sua visão sobre humanidade/desumanidade dos senhores ganhasse contornos novos. Curiosamente, o vocabulário da humanidade, que na França e na Inglaterra era usado para os avanços dos direitos civis, no Brasil, justificaria não o fim da escravidão e o acesso a direitos, mas a aceitação da fuga do escravo.

Na documentação do Arquivo Histórico Ultramarino em Lisboa, há boas indicações de como a hierarquia era vivenciada não só por vassalos "grandes", mas também pelos "pequenos" em São Tomé neste período.

No dia 2 de maio de 1814, Antonio Fernandes Pereira, Archangilo da Graça e Manoel Afonço Esautherio recorriam "aos pés de Vossa Alteza Real", o príncipe regente D. João, pedindo que fossem perdoados de um crime cometido na Ilha do Príncipe. O socorro, esperavam, era certo que viria, pois o Rei "como bom senhor, e pai" haveria de tratar os criminosos "com piedade e Misericórdia" dados os "continuados vexames e sevícias que eles recorrentes" estavam "experimentando". Destacavam que eram casados e contavam que sua última esperança,

> "(...) era a chegada da Real Escuna com a Decisão de VAR, segundo diz o mesmo Ilustríssimo atual Governador no dito despacho junto, porém com a chegada dela que foi em mês de janeiro próximo passado de mil oitocentos e quatorze nada se decidiu aos Recorrentes, mas sim vivendo na mesma consternação no prevento degredo nesta Ilha de São Tomé; ainda mais cresce a má vontade dos preditos moradores Europeus de acumular os recorrentes de crimes, e nome de Levantado que não deixam de atiçar ao dito Ilustríssimo atual Governador o conservarem a eles recorrentes nesta Ilha de São Tomé em desamparo de suas mulheres, sendo que eles tudo são casados, e com filhos, procurando sempre todo meio de fazer mal os recorrentes na presença de VAR, cuja inimizade não procede de outra causa mas que tão somente por terem a eles recorrentes manifestado a VAR na dita Representação a maldade dos ditos Europeus por dizer os recorrentes igualmente na mesma Representação que estas duas Ilhas pelas suas distancias é o mesmo que um Convento de Recolhimento que só serve de recolher todos os desertores que nesse Reino, Tropas, e Navios de Guerra fogem do Real Serviço por não haver a positiva Ordem de Vossa Alteza a proibimento de não

[84] "No dia 25 do corrente mês [de janeiro de 1830], desapareceu da casa n.16, do beco do Guindaste, um moleque novo de nação, por nome Francisco, idade de 8 para 9 anos, há alguma coisa fula, feições miúdas, levou vestidas calças de riscadinho azul, e camisa de pano de linho, *desconfia-se que fosse furtado, porque ele não teve causa para fugir, e nem sabe as ruas da cidade,* quem dele souber queira anunciar, que será bem recompensado."Biblioteca Nacional, Seção de obras raras. Jornal do Commercio, N.2, Rio de Janeiro, Segunda-feira, 4 de Janeiro de 1830. Grifo meu.

[85] Ver a este respeito: GONÇALVES, Adelto. *Um Poeta do Iluminismo*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1999.

> casar sem a Real Ordem de Vossa Alteza. Os Recorrentes esperam que Vossa Alteza Real há de vir no conhecimento por obra do Divino Espírito Santo de atender que qualquer proposição, ou commulação (sic) que os ditos Europeus quiserem malquistar aos Recorrentes perante VAR que é uma pura falsidade por quererem [se] vingar dos recorrentes a respeito da Denúncia que contra eles puseram os recorrentes perante Vossa Alteza por não haver a referida commulação antes da referida denuncia.
> Nestes termos [o] soberano senhor Deus Nosso Senhor enviou VAR ao mundo para amparo dos vassalos grandes, e pequenos, para castigar como Senhor, e perdoar como Pai, haja VAR de compadecer deles recorrentes pelas cinco chagas de Nosso Senhor Jesus Cristo, permitindo que os Recorrentes se recolham a dita sua Pátria, e de qualquer falta ou erro que nesta encontrar ser leve com piedade como bom senhor, e Pai, Santo Tomé, dois de Maio de mil Oitocentos e quatorze."[86]

Pelo menos três membros da sociedade estão representados na missiva: o próprio, o Governador de São Tomé e os "vassalos pequenos", que aguardavam decisão régia. O caso sugere que grupos subalternos reconheciam-se na hierarquia, tendo em vista sua posição desigual. A desigualdade permeava as relações até mesmo de grupos sociais ligados ao trato mercantil, como podemos perceber por meio da longa petição do Sargento Mor, navegante e negociante da praça da Bahia, então morador da Ilha do Príncipe escrita por volta de 1778.[87] José Gonçalves da Silva elaborou diversas justificativas e explicações de onde é possível compreender como um vassalo se posicionava na hierarquia e esperava, de acordo com a sua posição, o socorro de um membro superior.

> "Senhora
> Aquele reconhecimento, que sempre pela experiência tiveram os homens, de que dos Estados, que sucederam a Anarquia, foi o Monárquico o mais vantajoso pela pronta expedição, com que hum só, / em cuja soberana mão depositou Deus aquela parte da sua Autoridade que era necessária para o governo das coisas temporais e para que os Povos vivessem em paz, e tranqüilidade, fim para que foram instituídas as cidades / fez com que fossem com justíssima razão reputados mais venturosos os que tinham nascido debaixo de um Império de semelhante natureza, do que aqueles, que tinham pelo contrario conhecido ou a Aristocracia, ou a Democracia. Felizes os Portugueses! que desde os florentíssimos tempos em que este felicíssimo Império começou a erigir-se, constituindo a mais gloriosa época do Governo Lusitano na Potentíssima Casa dos Afonsos, Augustíssimos Predecessores de Vossa Majestade, que sempre viram igualmente que a Monarquia, a Benigna ***Proteção***, com que eles, como amantíssimos Pais de seus Vassalos, ocorreram sempre com prontidão; e eficaz remédio aos vexames, com que estes eram muitas vezes oprimidos, e consternados; sendo preciso uma semelhante ocasião para poder ter exercício a Piedade, que encerravam em seus Augustos Corações."[88]

Após os "Ausgustíssimos" elogios à monarquia, o Sargento Mor e Negociante José Gonçalves indica qual era um dos mais "venturosos" atributos daqueles que haviam nascidos "debaixo de um Império" como o português: a proteção do Rei.

[86] AHU – Cx. 49 – doc. 10.
[87] AHU – São Tomé, S/d - Cx 16 - doc. 19.
[88] Idem, ibidem.

> Esta proteção se funda nos inalteráveis Princípios do Direito Público Universal, que são os mesmos da Razão, e da Justiça, em que também se fundam os Direitos Natural e das Gentes: Pelos quais o Vassalo, que se vê oprimido, tem Direito, para pedir ao seu Rei, e Senhor Temporal que o livre da opressão calamitosa, em que se acha; ou seja esta causada dentro do Império pelos mesmos concidadãos, ou fora do Reino pelos Estrangeiros: sendo por isso mesmo este um dos Direitos de que goza o Nacional, e Cidadão Português bem como muitos eram os de que gozavam nos antigos tempos os Cidadãos Romanos.
>
> Estas são as justíssimas, e sólidas razões, em que como em base bem segura, se funda o presente requerimento: No qual humildemente representa a Vossa Majestade o sargento Mor José Gonçalves da Silva morador da Ilha do Príncipe, e negociante da Praça da Cidade de Salvador Bahia de Todos os Santos, e como tal Nacional deste Reino: Que carregando, e surtindo na dita Cidade da Bahia a Sumaca por invocação Nossa Senhora da Conceição e São José / de que é senhorio/ de tabaco, telha, tijolo, e mais gêneros, com que se costumam surtir e carregar as embarcações que se conduzem ao fim da Negociação: E saindo do Porto dela com viagem direita ao da Cidade de Santo Antonio da Ilha do Príncipe, aí deixou vários degradados que levava, e ordens de Vossa Majestade que entregou, e a Equipagem da Embarcação, que tinha transportado daquela Ilha para a Cidade da Bahia o Ouvidor Caetano Bernardo Pimentel Castro de Mesquita, como também os ordinandos da Ilha de São Tomé, que se achavam por falta de embarcação detidos na dita Cidade da Bahia.

A petição é um exemplo de como um vassalo, no terceiro quartel do século XVIII, posicionava-se diante do Rei, mas também o que era importante para merecer algo além da proteção:

> E pretendendo passar adiante para os Portos de Resgate da dita Costa da Mina, por terem aí pouca saída os seus efeitos, despachou pela Alfândega dessa Cidade a dita Sumaca com a carga que nela ía, como se manifesta do documento nº 2º, e alcançou ao mesmo tempo Alvará de navegar livremente pelos Portos de Resgate da Costa da Mina, com escala pelo Castelo de S. Jorge, como se vê do documento nº 1º, para cuja concessão não só concorriam os *Privilégios*, que para semelhante fim Vossa Majestade tem concedido aos moradores da Ilha do Príncipe, mas também *o serviço que tinha feito em levar as ordens de Vossa Majestade, e degradados para a dita Ilha* e principalmente a utilidade, que nisso mesmo recebia o comércio, a que Vossa Majestade com justíssima razão tanto costuma atender. De sorte que *o suplicante não faltou a uma só circunstancia daquelas, a que era obrigado em razão do fim, a que se propunha: mostrando ao mesmo tempo suma obediência aos ordenamentos de Vossa Majestade e um grande conhecimento, e instrução no modo, e forma do comércio naquele continente*; pelo freqüente exercício, que disso tem tido:[89]

Os serviços do Sargento Mor e Negociante foram detalhados e apresentados como obrigações cumpridas, o que demonstrava sua obediência – ou como buscava manipular sentimentos dizendo ao Rei o que era necessário para obter êxito – e sua capacidade em prestar importantes serviços que ultrapassavam até mesmo a esfera da estrita mercancia. Em seguida,

[89] AHU – São Tomé, S/d - Cx 16 - doc. 19.

a petição versa sobre os "Holandeses" e as violências sofridas no Castelo de São Jorge da Mina, onde o suplicante perdeu diversos bens, inclusive sua Sumaca.[90]

> "Para Submissamente a Vossa Majestade que atendidos os motivos que justificam a queixa do Suplicante / que como vassalo obediente procura a sua Rainha Senhora como única defensora, que reconhece na Terra dada por Deus para acudir aos vexames dos seus Fiéis vassalos / queira por sua inata Piedade dar no presente Caso as providências, que forem mais do seu Real Agrado, com as quais reparada a injúria, que recebeu o comércio Português naquele continente, fique também ao mesmo tempo ressarcido o prejuízo ao Suplicante."[91]

O caso aponta para uma novidade já evidenciada em outros trabalhos, o fortalecimento dos negociantes como um grupo social que ganhava cada vez mais importância no Império português a partir do século XVIII.[92] Contudo, até mesmo um mercador utilizava valores do Antigo Regime em sua comunicação, como subalternidade e privilégios.

Estudando uma comunidade rural do Alto Minho, no longo período que vai de 1593 até 1850, Maria Glória Parra Santos Solé nota a "diferença de estatuto social entre os habitantes da freguesia".[93] Questões como proteção de um membro da elite ou a segurança de exercer uma atividade subalterna que garantisse estabilidade contavam para as escolhas. Ser um "criado" no Minho, por volta de 1830, era ainda "uma actividade segura, que lhes garante estabilidade econômica e até mesmo protecção dos seus patrões".[94]

Outro caso, envolvendo subalternos e elite na América portuguesa no século XIX, é um bom exemplo de como membros diversos da sociedade entendiam proteção e privilégios na esfera da desigualdade.

Discutindo a noção de trabalho no Brasil – estudo concentrado entre 1798 e 1850 –, Roberto Guedes Ferreira demonstrou que variava, de acordo com o agente social, a valorização ou não do trabalho, inclusive o manual. Documentos citados pelo autor ilustram a visão que os subalternos e as elites poderiam assumir sobre o trabalho.[95] Um caso emblemático, demonstra como pessoas posicionadas em grupos sociais distintos poderiam negociar e estabelecer acordos sem negar – ao contrário, a partir de – a hierarquia social vigente: ano de 1820, João Carlos Augusto de Oeynhausen, Governador da capitania de São Paulo escreve ao Capitão-Mor de

---

[90] "um Batelão, e várias canoas, ainda os próprios Baús do uso do Suplicante com todos os gêneros, alfaias, peças de ouro, prata, e bronze, escravos, recibos despachos, conhecimentos, carregações, e outros papéis de igual importância: Que tudo juntamente com o casco da dita Sumaca que também foi tomado". AHU – São Tomé, S/d - Cx 16 - doc. 19.
[91] Idem.
[92] Ver a este respeito: SAMPAIO, 2003. Op.cit.
[93] SOLÉ, Maria Glória Parra Santos. *Dinâmicas demográficas e sociais numa comunidade rural do Alto Minho: Meadela (1593-1850).* In: Noroeste, Revista de História, Congresso Internacional de História. Territórios Culturas e Poderes. Actas, Universidade do Minho, 2006. pp.111-128. p.121.
[94] Idem, ibidem.
[95] FERREIRA, 2005, op.cit. pp.98-99.

Porto Feliz, Antônio da Silva Leite. O conteúdo da carta aborda uma ordem de Oeynhausen para que os vadios de Porto Feliz sejam obrigados a reforçar as tropas de linha. A resposta de Silva Leite ao pedido do Governador é esclarecedora. Transcrevo da tese de Ferreira, o documento original:

> Ill^mo Ex^mo Snr
> Represento a V. Ex^a que com os vadios deste País é que se formam as tripulações das repetidas expedições que desta Vila partem para o Cuiabá, e por isto *esta gente de alguma maneira deve ser respeitada por sua habilidade no trabalho do Rio.* Contudo, se for do agrado de V. Ex^a que assim mesmo eu os vá enviando eu o farei logo que receber a definitiva resolução de V. Ex^a, e no [ilegível] eu *vou continuando a expurgar o distrito do meu comando os homens verdadeiramente ociosos e turbulentos*. Deus guarde a V. Ex^a Quartel de Porto Feliz 15 de Fevereiro de 1820.
> Ill^mo Ex^mo Senhor [Governador] João Carlos Augusto de Oeynhausen
> Antônio da Silva Leite Capitão-Mor.[96]

Do caso, Ferreira ressalta a diferença de tratamento entre os vadios e ociosos, pois o trabalho proporcionava aos primeiros alguma consideração.[97] Quero reforçar esta noção, pois havia uma diferença crucial entre "esta gente [que] de alguma maneira deve ser respeitada por sua habilidade no trabalho do Rio" e dos que "vou continuando a expurgar o distrito do meu comando os homens verdadeiramente ociosos e turbulentos".

Da carta do Governador ao Capitão-Mor, observa-se a hierarquia e a posição social de cada um dos grupos citados. O topo era ocupado pelo Rei, cujo dever era manter a ordem. Abaixo vinha o Governador Oeynhausen, representante do Rei e que tinha a tarefa de gerir o bem comum na localidade, promovendo as "coisas que cumprirem ao serviço do Rei e da sua fazenda"[98]. Mais abaixo, vinha Silva Leite, o Capitão-Mor responsável por "ter o comando militar"[99], organizando as tropas de sua localidade. Depois, os *vadios*, habilidosos no trabalho do Rio, sem o qual Porto Feliz sucumbiria economicamente, posto que ficaria intransitável a via de acesso à comercialização das expedições. Enfim *os homens verdadeiramente ociosos e turbulentos*.

O papel social esperado do Capitão-Mor era o de manter a vila em ordem. Tendo sucesso nesta matéria, ele ganhava prestígio. Para o sucesso dessa empreitada, ele precisava negociar com os subalternos, no caso com os vadios. Estes tinham a função de ajudar com seu trabalho no rio, cooperando para o sucesso comercial das expedições. Era justamente este o papel social dos vadios, pelo qual derivava um prestígio importante: o reconhecimento e a estima do Capitão-Mor. Por tal prestígio, era gerada uma compensação: a liberação do penoso serviço nas tropas de linha.

---

[96] AESP, OPF, Cx. 54, Pacote 2, doc. 15. Apud: FERREIRA, 2005. op.cit. p.98. Grifos nossos.
[97] Idem. pp.98-99.
[98] SALGADO, Graça (Org.). *Fiscais e Meirinhos.* Rio de Janeiro. Nova Fronteira, 1985. pp.144-145.
[99] Idem. p.128.

Os homens verdadeiramente ociosos e turbulentos eram, segundo Silva Leite, membros da sociedade que não ajudavam com nenhuma função, ao contrário, atrapalhavam o sossego público e, por conseguinte, o governo da capitania, por isso seu total desprestígio. Eram merecedores de punição, de serem "expurgados do distrito", quiçá reforçando as tropas de linha, como queria o Governador.

Este jogo entre papel social, prestígio e compensação existente na relação entre o Rei e o Governador, o Governador e o Capitão-mor, e, o Capitão-mor e os vadios era característico de sociedade com traços de Antigo Regime.

No "Regimento do Governo Econômico da Bandeira e Ofício de Sapateiro desta Cidade do Rio de Janeiro de 1817"[100] são sugestivas as orientações aos mestres, oficiais e aprendizes. Nelas, buscava-se garantir que a hierarquia fosse ditada por laços morais:

> "E qualquer oficial que dezenquietar (sic) aprendiz de outro a fim que não aprenda com ele, ou o recolher em sua casa, contra a vontade de seu Mestre, a fim de se servir dele, ou se lhe ensinar o mesmo ofício; pagará ao oficial em cuja loja estava todo o prejuízo, em lhe ter dezenquietado o dito aprendiz; o qual se liquidará na forma de Direito, e além desta Pena pagará da Cadeia dez cruzados, a metade para as obras da cidade, e a outra metade para quem o acusar; e o aprendiz será obrigado a voltar para a casa de seu Mestre até acabar o tempo, que contratou para aprender o dito oficio."[101]

Destaca-se, no Regimento de sapateiros do Rio de Janeiro em 1817, a representação de sociedades com membros de *qualidades* diferentes.[102] Para os irmãos de São Crispim e São Crispiniano, nenhuma pessoa de "qualquer qualidade, ou condição que seja" poderia vender ou fabricar sapatos exceto se este passasse por um exame.[103] A palavra *qualidade*, ainda aparecia em 1817 ligada a posição social. Em 1822, nem as discussões sobre a Constituição Imperial escaparam dessa longa tradição de desigualdade.

Preocupado com os debates da composição da Constituição de 1824, um letrado que escrevera ao Jornal *O Volantim*, em 1822, advertia que, naquele momento, havia diferentes "classes" no Brasil e a vindoura constituição deveria contar com isso[104].

O primeiro artigo saiu dia 8 de outubro de 1822; nele, o letrado começava saudando o "Soberano e Liberal Regente e Defensor Perpétuo do Brasil" com algumas lembranças sobre o que as cortes brasileiras deveriam legislar. O colunista utilizou mais de dez edições do periódico

---

[100] AGCRJ, Códice 773, Volume 1. Seção de Guarda: Sem DE, Fundo/Col: Mesa de Consciência e Ordens.
[101] Idem. Capítulo 36.
[102] Assim como apontado anteriormente nos compromissos da Misericórdia de Lisboa de 1516 e 1577, na queixa dos *homens bons* de São Tomé em 1699 e no elogio dos camaristas ao Governador em 1702, na pragmática de 1749, numa contenda jurídica envolvendo um comerciante de gado e um alferes no Rio de Janeiro em 1768.
[103] Idem, Capítulo 41.
[104] Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro. O Volantim. Nº 32, Terça-feira, 8 de outubro de 1822. p.126. nº 47

para reunir todos os assuntos que julgava importante: Donatarias[105], morgadios e sesmarias[106], capelas e clausurados[107], testamentos, testamenteiros e juízo dos ausentes[108], casamentos e divórcios[109], bastardia, seminário e educações[110], polícia[111], juros e dízimos[112], tributos e judicial[113], milícia e tropa de linha[114], defesa e fidalguia[115].

No dia 22 de outubro de 1822, o assunto era o povo, mais precisamente: "O povo em classes".[116] "Temos ainda no Brazil a infelicidade de dividir o povo em classes".[117] Persistia uma divisão hierárquica das pessoas, sendo atribuídas pelo autor quatro classes: "a classe primeira: Os Brancos", "a classe segunda: Os mulatos"[118], "a classe terceira: Os crioulos Pretos" e "a classe quarta: Os africanos escravos".[119]

Sobre os *Brancos*, o autor versou pouco, resumiu que vieram de Portugal, que os conquistadores tiveram que encontrar remédio para a exiguidade feminina nos ventres africanos; e que, desta mistura, surgiu a segunda classe: *Os mulatos*. Foi sobre a terceira classe – *Os crioulos Pretos* –, que o anônimo autor carregou nas tintas e para ela empregou funções sociais: "alfayate, çapateiro, carpina, pedreiro, e outros officios desta ordem são apenas, os que lhes cabem".[120] De suas palavras, emerge uma sociedade que guardava traços da hierarquia estamental, abordada por Maravall, como vimos no capítulo anterior, refiro-me, especificamente, ao posicionamento dos membros da sociedade em locais distintos de acordo com as suas "qualidades". Mas "a infelicidade de dividir o povo em classes" me faz ponderar sobre esta *infelicidade*.

Na primeira metade do XIX, *Termos de Bem Viver*, documentação policial que servia à Intendência de Polícia da Corte para controle dos excessos praticados por senhores e escravos, apontam na mesma direção, como conclui Roberto Guedes Ferreira:

---

[105] Idem, ibidem.
[106] Idem. nº33
[107] Idem. nº35.
[108] Idem. nº36.
[109] Idem. nº37.
[110] Idem. nº38.
[111] Idem. nº39.
[112] Idem. nº40.
[113] Idem. nº41.
[114] Idem. nº42.
[115] Idem. nº43.
[116] Idem. nº44.
[117] Idem, ibidem.
[118] Idem. nº46.
[119] Idem, nº47.
[120] Idem, ibidem.

> "(...) havia normas senhoriais de governo da escravaria sancionadas pela comunidade. (...) o domínio senhorial com base em sevícias seria socialmente reprovado. Para o poder senhorial se perpetuar era necessário um certo limite à sua arbitrariedade."[121]

Para chegar à semelhante conclusão, Ferreira demonstrou que, na primeira metade do século XIX, senhores sofriam a interferência de olhos e ouvidos externos naquela relação. Alguns casos só chegaram ao foro da Intendência de Polícia de Corte porque as sevícias foram, necessariamente nesta ordem, ouvidas ou observadas e denunciadas por vizinhos e pessoas próximas.[122]

No século XIX, outras questões tiveram impacto na vida de proprietário e propriedade. Após observar o comportamento de 257 escravos reunidos como réus e testemunhas informantes em processos crimes na conjuntura política do cativeiro pós 1850, Hebe Mattos afirmou que havia uma estratégia para senhores dominarem escravos.[123] O senhor jogava com os escravos, oferecendo a um seleto grupo uma mobilidade social limitada por meio da possibilidade de acesso à família, à roça própria e à liberdade. Desta forma, do desenraizamento às relações parentais, de propriedade de outrem a senhor de posses, do cativeiro à liberdade, o mancípio seria, como diz a autora, "tributário de relações hierárquicas". Por isso:

> "(...) a gestação de relações comunitárias entre escravos, no Brasil, significou mais uma aproximação com uma determinada visão de liberdade que lhes era próxima e que podia, pelo menos em teoria, ser atingida através da alforria, do que a formação de uma identidade étnica a partir da experiência do cativeiro. A família e a comunidade escrava não se afirmaram como matrizes de uma identidade negra alternativa ao cativeiro, mas em paralelo com a liberdade."[124]

As palavras de Hebe Maria Mattos apontam para a política senhorial tentadora e capaz de causar a dissensão na senzala. Enquanto controlasse as ferramentas necessárias aos escravos para que estes recebessem benesses, senhores teriam seu poder moral assegurado. Neste sentido, estava no poder senhorial a maior prerrogativa do sistema. A melhoria nas condições de vida dos escravos seria uma concessão, mas efetuada apenas se o proprietário concordasse. Situação que caracteriza a escravidão no Brasil no longo período tratado por este livro (1750-1850).

Segundo Mattos, quando este modelo de escravidão sucumbisse, a própria instituição entraria em colapso, pois teria dificuldade de subsistir ou comportar escravos que lutassem por direitos universais e não mais lessem as concessões pelas mãos da boa vontade senhorial.

---

[121] FERREIRA, Roberto Guedes. *Autonomia escrava e (des)governo senhorial na cidade do Rio de Janeiro da primeira metade do século XIX. in:* FLORENTINO, Manolo. (org.) *Tráfico, cativeiro e Liberdade.* Rio de Janeiro, Civilização brasileira, 2005. pp.228-283. pp.258-259.
[122] Idem. 255-264.
[123] MATTOS, Hebe Maria. *Das cores do silêncio: os significados da liberdade no sudeste escravista, Brasil, século XIX.* Rio de Janeiro:Arquivo Nacional, 1995. p.172.
[124] Idem, p.141.

Realidade esta que marcaria a escravidão nas últimas décadas de sua existência, após o limite temporal deste trabalho.

O que teria ocorrido é que, após o fim do tráfico atlântico de africanos, alguns fatores se correlacionaram modificando as bases da escravidão. O aumento no preço dos escravos fez com que boa parte dos senhores mais pobres não conseguissem manter-se como proprietários; por sua vez, seus escravos seriam vendidos para senhores mais abastados, os únicos em condições de comprá-los. Províncias nordestinas passariam a alimentar o sudeste com escravos, já que Rio de Janeiro e São Paulo expandiam no Vale do Paraíba e no Oeste paulista a fronteira agrícola com o café e o sempre cultivado açúcar.

Senhores com atividades agroexportadoras no sudeste tinham em suas propriedades códigos de conduta diversos dos negociados pelos escravos em suas regiões de origem, seja porque provinham de pequenos plantéis e/ou por terem alcançado benefícios ao servirem por anos seus proprietários anteriores em suas respectivas unidades produtivas. Por conta disso:

> "O sentido geral das transações, no mercado interno de escravos de pequenos para grandes senhores, de áreas antigas para novas, provocou tensões específicas nas últimas décadas da escravidão. Estes escravos traziam para seu novo cativeiro determinadas expectativas sobre as relações senhor-escravo, que nem sempre correspondiam a nova realidade (...)".[125]

Esta situação teria engendrado uma politização inédita no cativeiro. Se, antes do fim do tráfico, os escravos com maiores recursos comunitários teriam lutado por privilégios; após 1850, começavam a lutar por direitos.

> "A generalização do tráfico interno, a troca de experiências de cativeiro, especialmente no contexto de fazendas novas, onde tudo ainda estava para ser estabelecido, tendia a levar os escravos a proporem de forma até então inusitada um código geral de direitos dos cativos. Se admitido nestes termos, pelos senhores, esfacelava-se a própria essência da dominação escravista, que se encontrava exatamente na capacidade de transformar em privilégio toda e qualquer concessão à ausência absoluta de prerrogativas que, em termos legais ou ideais, definia o escravo. (...)"[126]

Como visto, de acordo com Mattos não havia muito ar para a escravidão respirar numa conjuntura em que escravos acreditassem em direitos universais. Os "direitos" dos escravos não eram absolutamente negados na primeira metade do século XIX, o que Mattos contextualiza é que um tipo específico de direito havia antes e outro aparece na "fala dos escravos", depois do impacto da Lei Eusébio de Queiroz (fim definitivo do tráfico de escravos para o Brasil, 1850) e da consequente modificação de componentes da sociedade em relação à escravidão.

---

[125] MATTOS, 1995. op.cit. p.133.
[126] Idem, p.181.

> "Com direitos não há escravos, e tento mostrar neste trabalho que não apenas os senhores, mas também os que se encontravam sob o jugo do cativeiro, sabiam disso. Antes da extinção do tráfico os cativos de maiores recursos comunitários pressionaram mais por privilégios que por direitos. É verdade que, de uma forma geral, eles leram as 'concessões senhoriais' e *as práticas costumeiramente sancionadas como 'direitos pessoais que os fazia, entretanto, do seu ponto de vista, um pouco menos escravos que os outros.* (...)"[127]

A diferença entre a primeira e a segunda metade do século XIX estava na politização dos direitos dos escravos. Na primeira metade, algumas *práticas costumeiramente sancionadas* seriam lidas pelos escravos como *direitos pessoais*, ou privilégios. Os escravos faziam uma leitura própria do que estava ocorrendo a sua volta e jogavam com as armas possíveis de acordo com o tempo. A escrava Izabel é um desses exemplos. No Rio de Janeiro, mais precisamente em 29 de Agosto de 1850 ela estava dizendo ao seu senhor, por meio de uma apelação cível, que ele não estava respeitando "seus direitos":

> "Diz Izabel crioula, representada por seu curador nomeado, o qual sendo escrava de Antonio Dias de Souza Castro tem a suplicante sofrido maus tratamentos, e atos de crueldade de sua senhora, M. do T. Castro, obrigando-a até a trabalhar continuamente sem atender ao lastimoso estado em que a suplicante se acha, de extrema magreza, com contusões pelo corpo, tosse, calafrios quotidianos, respiração difícil, dores de peito, e muitos sofrimentos constados do corpo delito a qual se procedeu, e que levaram a suplicante a uma infalível (Ilegível) como declaram os peritos, acrescendo a tudo isto que o suplicado falta a suplicante com o mínimo alimento para sua subsistência e que tais atos são inteiramente contrários a (Ilegível) e Religião e tornam insuportável o já tão desgraçado estado da escravidão que em todos os tempos mereceu a proteção das leis, e governos ainda mesmo dos absolutos (...) além de outras pretende a suplicante, visto que encontrou hum bem feitor, que está pronto a fornecer-lhe a quantia para obter a sua libertação fazem citar o suplicado [para que se nomeie avaliadores] (...) que avaliem a suplicante."[128]

A justiça evoluiu durante os séculos, e tratá-la apenas sob o ponto de vista das permanências seria um erro, mas processos com teor parecido foram trabalhados por Silvia Lara e Russel Wood, envolvendo senhores e escravos em meados do século XVIII.[129] Por outro lado; observa-se, no final do documento acima, que a conjuntura experimentada pela escravidão era bem particular.

No século XIX, certos componentes da sociedade já qualificavam a escravidão como *desgraçada e insuportável*,[130] letrados escreviam na mesma frase as palavras divisão em classes e infelicidade. Neste caso, para tratar da noção de diferença entre os homens na primeira metade do século XIX, aponto dois caminhos: primeiro há uma longa tradição de desigualdade que não

---

[127] MATTOS, 1995, op.cit. p.178.
[128] ANRJ, Apelação Cível, Cx 3683, n° 4975. Izabel, 1852.
[129] LARA, Silvia Hunold. *Campos da violência: escravos e senhores na capitania do Rio de Janeiro, 1750-1808.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988. RUSSELL-WOOD, A. J. R. *Vassalo e soberano: apelos extrajudiciais de africanos e de indivíduos de origem africana na América Portuguesa*. In: SILVA, Maria Beatriz Nizza da (Org.). *Cultura Portuguesa na Terra de Santa Cruz*. Lisboa: 1995. Estampa, pp. 215-233. p.218.
[130] Ver a este respeito: CHALHOUB, 1990, op.cit.; MATTOS, 1995, op.cit.

foi rompida no Brasil – e nem em São Tomé e Príncipe – com aparecimento das noções de liberdade e igualdade na Europa do século XVIII; segundo, tratava-se de um período quando os subalternos tiveram acesso a novos recursos que devem ser contabilizados nas práticas sociais. Dito de outra forma: A polícia da corte, por exemplo, teve um grande impacto na relação senhor-escravo na cidade do Rio de Janeiro. Interferia de forma pontual para salvaguardar a ordem, quando dos excessos e desgoverno senhorial.[131] Certamente foi uma questão do tempo, a qual não pode passar longe da pena do historiador, o fato de o poder do Intendente e de "seus" policiais passarem a escrever documentos em que ameaçavam senhores com prisão e degredo.[132]

Os escravos que viveram neste lugar passaram a computar este "aliado" quando tinham razão nas contendas; ou, mesmo alguns mais "capadócios", passaram a utilizar-se dessa questão do tempo para "não servir a algum deles", mesmo "que injustamente e sem razão" como quis crer[133] anos mais tarde Azeredo Coutinho.[134]

Conclusão

A desigualdade esteve inserida nas relações sociais no longo período tratado (1750-1850), afetando os comportamentos e as ações dos homens na sociedade. As escolhas eram formuladas a partir desta noção. Mais que isso, reconhecer-se na hierarquia como membro de uma família, de uma unidade produtiva, de uma irmandade etc. foi desejado e utilizado pelos atores sociais como estratégia para apaziguar a incerteza e garantir sobrevivência.

Trata-se de um paradigma da desigualdade, e espero que ele tenha sido construído para o leitor no emaranhado de fontes primárias e secundárias que demonstraram que bebia na fonte de tradições anteriores e que adentraria o século XIX repaginado com as mudanças do tempo, mas cujo pilar fora mantido. Na prática, a monarquia constitucional não atacou este pilar fundamental: a hierarquia e a diferença entre os homens. As ideias revolucionárias de liberdade e igualdade não se evidenciaram em práticas sociais de larga escala nem no Brasil, nem em São Tomé até 1850.

---

[131] FERREIRA, Roberto Guedes. *Autonomia escrava e (des)governo senhorial na cidade do Rio de Janeiro da primeira metade do século XIX*. in: FLORENTINO, Manolo. (org.) Tráfico, cativeiro e Liberdade. Rio de Janeiro, Civilização brasileira, 2005. pp.228-283.
[132] Idem. Pp256-258.
[133] E não mentiu, mas exagerou.
[134] COUTINHO, J.J. da Cunha Azeredo. *Obras Econômicas.* São Paulo, Cia Editora Nacional, 1966. p.304.

Referências

Fontes primárias

AGCRJ, Códice 773, Volume 1. Seção de Guarda: Sem DE, Fundo/Col: Mesa de Consciência e Ordens.

Arquivo Histórico Ultramarino - S.Tomé - cx 3 - doc. 157. 4/3/1699.

AHU - São Tomé - cx 4 - doc. 4. 20/6/1702.

AHU – São Tomé, S/d - Cx 16 - doc. 19.

AHU – São Tomé, Cx. 49 – doc. 10.

ANRJ, Apelação Cível, Cx 3683, n° 4975. Izabel, 1852.

"Autos crime de injúrias: Antonio Rangel, autor contra o alferes Vicente Gomes da Silva, réu, 1768-1770", AGCRJ, cod. 45-1-1. Apud: LARA, Silvia. *Fragmentos setecentista: escravidão, cultura e poder na América portuguesa.* Tese de Livre Docência. Unicamp, Campinas, 2004. pp.151-152.

Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro. O Volantim. Nº 32, Terça-feira, 8 de outubro de 1822.

Biblioteca Nacional, Seção de obras raras. Jornal do Commercio, N.2, Rio de Janeiro, Segunda-feira, 4 de Janeiro de 1830.

Compromisso da Confraria da Misericordia, Lisboa, Valentim Fernandes e Hermão de Campos, 1516. P.245. Capítulo 2, folhas 2-3.

GONZAGA, Tomás Antônio. *Marília de Dirceu.* pp.13-175. *Cartas Chilenas.* pp. 177-210. Editora Martin Claret, Coleção Obra-Prima de cada autor, São Paulo 2002.

Ordenações filipinas, livro V, título XVIII, pp. 1168-1170. Apud: LARA, Silvia. *Fragmentos setecentista: escravidão, cultura e poder na América portuguesa.* Tese de Livre Docência. Unicamp, Campinas, 2004.

Ordenações filipinas, livro V, titulo XXV. Cândido Mendes de Almeida (ed.), *Código philippino ou Ordenações e leis do Reino de Portugal recopiladas por mandado d'elrey d. Philippe I.* 14ª ed. Rio de Janeiro, Typographia do Instituto Philomathico, 1870, pp. 1174-1177. Apud: LARA, Silvia. *Fragmentos setecentista: escravidão, cultura e poder na América portuguesa.* Tese de Livre Docência. Unicamp, Campinas, 2004.

Pragmática de 24 de maio de 1749, p. 22. Apud: LARA, Silvia. *Fragmentos setecentista: escravidão, cultura e poder na América portuguesa.* Tese de Livre Docência. Unicamp, Campinas, 2004. p.108.

Fontes secundárias

COUTINHO, J.J. da Cunha Azeredo. *Obras Econômicas.* São Paulo, Cia Editora Nacional, 1966.

DAUMARD, Adeline. *Hierarquia e Riqueza na sociedade burguesa.* Ed. Perspectiva. São Paulo, 1985.

ENGEMANN, Carlos. *Da comunidade escrava e suas possibilidades, séculos XVII-XIX*. In FLORENTINO, Manolo. *Tráfico, Cativeiro e Liberdade. Rio de Janeiro, séculos XII-XIX*. Rio de Janeiro, Civ. Brasileira, 2005. pp. 169-206.

FALCON, Francisco José Calazans. *Iluminismo.* São Paulo: Ática, 1989; HOBSBAWM, E. "O mundo na década de 1780". In: *A Era das Revoluções (1789-1848)*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001 (13ª ed.), p. 23-42.

FERREIRA, Roberto Guedes. *Autonomia escrava e (des)governo senhorial na cidade do Rio de Janeiro da primeira metade do século XIX. in:* FLORENTINO, Manolo. (org.) *Tráfico, cativeiro e Liberdade.* Rio de Janeiro, Civilização brasileira, 2005.

FONTANA, Josep. *A História dos Homens.* São Paulo, EDUSC, 2004.

GONÇALVES, Adelto. *Gonzaga: Um poeta do iluminismo.* Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1999.

GUIMARÃES SÁ, Isabel dos. *Charity and Discrimination. The Misericórdia of Goa. In: International Journal on the History of European Expansion and Global Interaction.* Itinerario 2, Volume XXXI, 2007.

LARA, Silvia Hunold. *Campos da violência: escravos e senhores na capitania do Rio de Janeiro, 1750-1808.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

LEVI, Giovanni. *Reciprocidad Mediterránea.* Paper, p.22. Publicado originalmente em: *Hispania*, Madrid, nº204, pp. 103-126.

MATTOS, Hebe Maria. *Escravidão e Cidadania no Brasil Monárquico*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2000.

MATTOS, Hebe Maria. *Das cores do silêncio: os significados da liberdade no sudeste escravista, Brasil, século XIX.* Rio de Janeiro:Arquivo Nacional, 1995.

RUSSELL-WOOD, A. J. R. *Vassalo e soberano: apelos extrajudiciais de africanos e de indivíduos de origem africana na América Portuguesa*. In: SILVA, Maria Beatriz Nizza da (Org.). *Cultura Portuguesa na Terra de Santa Cruz*. Lisboa: Estampa, 1995.

SALGADO, Graça (Org.). *Fiscais e Meirinhos.* Rio de Janeiro. Nova Fronteira, 1985.

SOLÉ, Maria Glória Parra Santos. *Dinâmicas demográficas e sociais numa comunidade rural do Alto Minho: Meadela (1593-1850).* In: Noroeste, Revista de História, Congresso Internacional de História. Territórios Culturas e Poderes. Actas, Universidade do Minho, 2006.

XAVIER, Angela Barreto & HESPANHA, António Manuel. *A Representação da sociedade e do Poder*. in: MATTOSO, José (Dir.) *História de Portugal. O Antigo Regime (1620-1807).* Quarto Volume. Coordenador: Prof. Doutor António Manuel Hespanha. Editorial Estampa, 1993. pp. 113-140. p.114.

PEDAGOGIA

Como citar: SILVEIRA, Andressa. *A importância do pedagogo na formação de futuros leitores: a prática de contação de histórias em creches*. In: Revista Digital Simonsen; ISSN 2446-5941; 15ª edição; Rio de Janeiro, dezembro de 2021.

A importância do pedagogo na formação de futuros leitores: a prática de contação de histórias em creches

Por: ***Andressa Silveira***[135]

[135] Graduanda no curso de Pedagogia pela UniCBE; Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental.

INTRODUÇÃO

O presente artigo aborda um estudo sobre a importância da prática de contação de histórias na formação de futuros leitores tendo como foco o trabalho em creches.

A contação de histórias é uma prática de grande valor para o desenvolvimento cognitivo e intelectual. É na primeira infância que essa criança constrói experiências que posteriormente, integrarão a formação de sua personalidade. Nesse sentido, a contação de histórias contribui para a formação de saberes que estarão presentes ao longo da vida do ser humano. Segundo CARDOSO (2016, p.8):

> Além disso, a história permite o contato das crianças com o uso real da escrita, levando-as a conhecerem novas palavras, a discutirem valores como o amor, família, moral e trabalho, e a usarem a imaginação, desenvolver a oralidade, a criatividade e o pensamento crítico, auxiliam na construção de identidade do educando, seja esta pessoal ou cultural, melhoram seus relacionamentos afetivos interpessoais e abrem espaço para novas aprendizagens nas diversas disciplinas escolares, pelo caráter motivador da criança.

O objetivo desse artigo é abordar a importância da contação de histórias para formação leitores sobre a influência e os efeitos que tal prática pedagógica poderá desenvolver na criança. Justificando-se socialmente, pois o trabalho em creches ainda é visto como forma de assistencialismo. Dessa forma, é importante frisar o impacto positivo que o trabalho feito nessas instituições de ensino proporcionará na vida escolar dessas crianças, se estenderá até a vida adulta. Uma vez que a creche é direito da criança.

Justifica-se academicamente que o ato de contar histórias foi por muito tempo utilizado como forma de entretenimento para a criança ou como uma prática pedagógica obrigatória, esse projeto apresentará que esse é um fator importante para o incentivo da criança no mundo da leitura, despertando o gosto pela leitura e formando seres cientes de seus direitos e deveres e na sua formação cognitiva, uma vez que a linguagem tem um papel importante no desenvolvimento mental e social da criança (VYGOTSKY, 1988).

Portanto, este estudo tem como objetivo geral apresentar a importância do papel da creche na vida das crianças, investigando o perfil do professor como influenciador na formação de futuros leitores. Pois, por meio de atividades como contação de histórias apresentadas de forma lúdica pelos professores, é possível desenvolver a formação de futuros leitores, estimulando o desenvolvimento cognitivo da criança e motivando a uma cultura letrada.

Para que se possa alcançar o objetivo geral da pesquisa, foram traçados os seguintes objetivos específicos: Entender como se dá a formação de leitores no Brasil; investigar as políticas públicas de apoio ao livro e formação de um perfil leitor; compreender o currículo de

Educação Infantil - creche e sua mudança ao longo dos anos; apresentar a arte de narrar histórias como prática pedagógica e influenciadora de futuros leitores; identificar a importância do pedagogo na formação de leitores;

Assim, o presente artigo, tem por objetivo ampliar informações acerca da contribuição da contação de histórias para a formação de futuros leitores, buscando respostas para as seguintes indagações: Como a contação de histórias na educação infantil irá colaborar com a formação de um perfil de jovens leitores? Como o trabalho do pedagogo em creches pode influenciar no hábito e prazer pela leitura? Como o pedagogo pode auxiliar no desenvolvimento linguístico da criança pelo ato de contar histórias? Como incentivar a formação de um professor leitor?

No intuito de responder a essas perguntas, a metodologia em que o presente artigo é desenvolvido é a de uma pesquisa bibliográfica de cunho exploratório e com uma abordagem qualitativa com contribuições de leituras e análises de textos de Abramovich (1997), Carvalho e Baroukh (2018), Corrêa (2018), Dos Santos e Silva (2016), Vygotsky (2010), Piaget (2010), Fiore (2016) e entre outros. Os respectivos autores abordam em seus livros a importância e contribuições da contação de histórias na formação de leitores, buscando compreender como tal prática pode contribuir à Neuroeducação, na aquisição linguística e no gosto pela leitura. Nessa perspectiva, é importante que o professor valorize o momento das histórias e o insira na rotina escolar da criança de forma intencional.

DESENVOLVIMENTO

Quem nunca se encantou por uma história que ouviu durante a sua infância e a guardou por anos? A contação de histórias na Educação Infantil tem um importante papel na formação de futuros leitores. Martine Galhart cita Souza, “Todo ser humano nasce imerso numa história. A história do encontro entre duas pessoas, a história do seu nascimento, a história do lugar onde nasceu, onde cresceu, e as histórias que ouve contar” (SOUZA, 2002, p. 121 *apud* MARTINS, GALHART, 2015, p.4). Neste artigo, iremos abordar a necessidade de avaliar e refletir sobre a formação do leitor e a valorização da leitura literária no Brasil. É na infância que o ser humano constrói as primeiras experiências que posteriormente auxiliarão na formação da sua personalidade. Nesse sentido, a criança precisar ser inserida o quanto antes a uma cultura que a proporcione questionar, se expressar e interagir com o ambiente ao seu redor. A formação de leitores implica oferecer condições ao sujeito para circular com autonomia pelas leituras, compreendendo a função social dos textos, entendendo-os e formando uma opinião a partir daquilo que lê. (CARVALHO, BAROUKH, 2018, p. 14)

2.1 A formação de leitores no Brasil em números.

Atualmente, muito tem se discutido sobre a importância da formação de leitores na escola, principalmente nos anos iniciais. Entretanto, é importante salientar que essa formação necessita de vários fatores para que sejam significativos na construção do sujeito literário. Para tal, é necessário investigar como se da á formação de leitores no Brasil, a fim de analisar a melhor estratégia para que o contato com os livros seja significativo na construção desse sujeito, desde a educação infantil e não somente nos anos iniciais com o intuito da alfabetização.

Segundo KRUG (2015, p.2) "Tão importante quanto ensinar a ler, é formar um bom leitor". Por esse motivo, é importante o incentivo da prática de contar e ler histórias como uma ferramenta fundamental no processo de formação do leitor literário, desde a creche onde muitas crianças iniciam sua trajetória escolar.

De acordo com a 5ª edição pesquisa "Retratos da leitura no Brasil", realizada pelo Instituto Pró-Livro (IPL) de 2019 – que tem por finalidade pesquisas sobre a leitura no país – 42% dos brasileiros maiores de 5 anos não leem por motivos como dificuldade de compreensão da leitura, enquanto 44% se quer leram um trecho de livro. Em 2019, o índice de leitores caiu para 4,6 milhões comparada com os números de 2015, contando atualmente com 52% de leitores.

> Um fato importante é que, no Brasil, mais de 11% de nossa população olham para um livro e não conseguem ver nenhuma aventura, nenhum grande personagem se definindo, nem se aproximar de uma reflexão instigante... Ele é apenas uma máquina estranha repleta de códigos indecifráveis, parada, sem vida alguma. Não conseguem ver porque mesmo a máquina mais simples exige-lhes um básico domínio do alfabeto que uma boa parte do nosso povo mais pobre ainda não possui. (PNLL, 2010, p.5).

A pesquisa Retratos da Leitura No Brasil (2019, p.5) define como Leitor aquele que leu inteiro ou em partes, pelo menos um livro nos últimos 3 meses e não leitor é aquele que declarou não ter lido nenhum livro nos últimos 3 meses, mesmo que tenha lido nos últimos 12 meses. O processo de formação de leitores envolve uma mudança no modo de ver o mundo partindo dos conhecimentos concebidos a partir desse universo literário, ou seja, o leitor ou ouvinte de histórias torna-se mais crítico e argumentador com base nos diversos tipos de textos experimenta.

O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) – o maior estudo sobre educação no mundo – comparou com outros 78 países participantes da avaliação, uma baixa proficiência em leitura no Brasil. Em sua edição de 2018, o Brasil ocupou o 55° e 59º lugar comparado aos demais países, obtendo uma média de 413 pontos, sendo 74 pontos abaixo da média dos estudantes dos paísesda Organização para a Cooperação e Desenvolvimento

Econômico (OCDE). Os resultados apresentados no PISA sugerem que a cada quatro estudantes um não foi capaz de concluir as tarefas básicas de leitura, deixando assim o país na posição de segundo pior do ranking sul-americano. Cerca de 50% dos brasileiros não alcançaram o mínimo de proficiência que todos os jovens devem ter até o final do ensino médio, revelando assim, que os estudantes brasileiros estão a dois anos e meio abaixo dos países da OCDE.Países como a Finlândia, Canadá e Coréia o índice é de 15%.

Esses dados nos levam a preocupação com a falta do hábito de leitura e interesse pelos estudos dos brasileiros tornando evidente que o Brasil precisa se empenhar na formação de leitores. É importante que se inicie na educação infantil e não somente com a preocupação da alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental. Quanto antes á criança entender a importância das letras no seu cotidiano, mais interesse ela terá pelo universo letrado.

2.2 PNE: Políticas públicas de incentivo a formação de leitores no Brasil.

Os dados apresentados anteriormente, nos alarmam para a necessidade de políticas públicas que estimulem a leitura no país. O Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL) foi instituído em 10 de agosto de 2006 (por meio da Portaria Interministerial nº 1.442) pelo MEC, cujo objetivo principal é o desenvolvimento de uma sociedade leitora no Brasil, tendo quatro eixos principais que orientam a organização do plano de incentivo a leitura: "Democratização do acesso; Fomento à leitura e à formação de mediadores; Valorização do livro e comunicação; Desenvolvimento da Economia do Livro." (PNLL, 2006, p.12). Ainda de acordo com o PNLL:

> É dever do Estado não apenas propiciar o aprendizado da escrita e da leitura, via acesso à escola e materiais didáticos - mas disponibilizar os instrumentos que faltam para a prática social de uma leitura em sentido mais pleno, sem a qual a cidadania fica incompleta. (PNLL, 2006, p.6).

O Plano Nacional de Educação (PNE) Lei nº 13.005/2014, e que estará em vigor até 2024, tem como Meta 5" alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o 3º (terceiro) ano do ensino fundamental" e Meta 9 "elevar a taxa de alfabetização [...] erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.". Para aprender a ler e escrever, parte fundamental da alfabetização, é necessário à prática constante da leitura de diversos textos.

Como forma de incentivo a literatura, foi criado o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (Decreto n° - 9.099, de 18 de julho de 2017), compreende a distribuição de livros e outros materiais de apoio à prática educativa, destinados aos alunos e professores das escolas públicas de educação básica do País. Segundo o PNLD (2017):

> Art. 2º São objetivos do PNLD:
> I - aprimorar o processo de ensino e aprendizagem nas escolas públicas de educação básica, com a consequente melhoria da qualidade da educação;
> II - garantir o padrão de qualidade do material de apoio à prática educativa utilizado nas escolas públicas de educação básica;
> III - democratizar o acesso às fontes de informação e cultura;
> IV - fomentar a leitura e o estímulo à atitude investigativa dos estudantes; V - apoiar a atualização, a autonomia e o desenvolvimento profissional do professor; e
> VI - apoiar a implementação da Base Nacional Comum Curricular.

A Lei de nº 13.696/2018 que institui a Política Nacional de Leitura e Escrita (PNLE) tem como estratégia permanente a promoção do livro, da leitura, da escrita, da literatura e das bibliotecas de acesso público no Brasil, **"**Art. 1° Fica instituída a Política Nacional de Leitura e Escrita como estratégia permanente para promover o livro, a leitura, a escrita, a literatura e as bibliotecas de acesso público no Brasil.".

> Art. 3º São objetivos da Política Nacional de Leitura e Escrita:
>
> I - democratizar o acesso ao livro e aos diversos suportes à leitura por meio de bibliotecas de acesso público, entre outros espaços de incentivo à leitura, de forma a ampliar os acervos físicos e digitais e as condições de acessibilidade;
>
> II - fomentar a formação de mediadores de leitura e fortalecer ações de estímulo à leitura, por meio da formação continuada em práticas de leitura para professores, bibliotecários e agentes de leitura, entre outros agentes educativos, culturais e sociais;
>
> III - valorizar a leitura e o incremento de seu valor simbólico e institucional por meio de campanhas, premiações e eventos de difusão cultural do livro, da leitura, da literatura e das bibliotecas; [...] (PNLE, 2018).

Assim, a Política Nacional de Alfabetização (PNA), instituída pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, busca elevar a qualidade da alfabetização no país com programas como o "Conta pra mim", da Secretaria de Alfabetização lançado em dezembro de 2019 pela Portaria do Ministério de Educação e Cultura (MEC) n° 421, de 2020. O programa tem como objetivo o incentivo à Literacia Familiar (literatura em família) disponibilizando 40 livros em formato digital de obras literárias, contos de fadas clássicos e biografias. O projeto tem como meta estimular o hábito de leitura em família, a consciência fonológica, desenvolvimento da oralidade e experiências linguísticas.

Quando contamos uma história para uma criança, possibilitamos uma interação social, ampliamos o vocabulário com diversas experiências narrativas, incentivamos a criatividade e a formação de um ser crítico. Para tal, é importante salientar que a "hora da história" não deve ser tratada como forma de "passa tempo" para a criança, pois conforme iremos observar, a educação infantil mudou ao longo dos anos assumindo um caráter educacional e não apenas de cuidado.

2.3 Um breve histórico da Educação Infantil.

Desde os tempos coloniais, a educação brasileira foi alvo de descaso público e até os dias atuais podemos ver as marcas na história. A ideia de Jardim de infância foi proposta pelas concepções da Escola Nova que tinha como proposta uma compreensão nova das necessidades da infância e a inserção das pessoas na ordem social.

O surgimento das creches no Brasil está associado às transformações na sociedade e/ou estrutura familiar, acompanhado pela crescente mudança da sociedade e o papel da mulher. De acordo com Oliveira (2005), as creches eram planejadas como instituição de saúde, vistas como um mal necessário que visava exclusivamente ao cuidado com a saúde da criança.

Sempre esteve presente na creche, desde sua institucionalização, o modelo assistencialista no qual a função da creche se baseava apenas no cuidar voltado à higienização e à ocupação do tempo das crianças sem nenhuma intencionalidade pedagógica. Esse modelo assistencial praticado no passado pelas creches não tinha a preocupação de inserir profissionais que auxiliassem na formação das crianças de forma integral. De acordo com Silva e Silva (2014, p.3):

> A ideia de instituições especializadas no cuidado com a criança surge como uma das grandes mudanças sociais e econômicas causadas pelas guerras e pela Revolução Industrial em todo o mundo, provocando uma mudança na organização familiar e doméstica.

Com a Constituição da República Federativa do Brasil (1988), a educação passa a ser dever do estado e direito da criança de zero a seis anos de idade, reconhecendo que esse atendimento deve ser ampliado e qualificado visando o pleno desenvolvimento, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação integral. Em 1990, foi aprovada o Estatuto da Criança e do Adolescente–Lei n° 8.069/90, que estabelece ao mundo dos direitos humanos o direito da criança.

Após a promulgação da lei n° 9.394/96 LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, conforme ratifica o seu artigo 30: “a educação infantil será oferecida em: I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade”. É por meio das instituições de educação infantil que se abrem ambientes próprios para o desenvolvimento da criança de forma integral em seus aspectos físicos, psicológico, intelectual e social, rompendo com a visão exclusiva de assistencialismo, mas de um lugar que promova o desenvolvimento pleno da criança (RCNEI, BRASIL, 1998.). Sendo assim, a Educação Infantil torna-se parte integrante da Educação Básica assim como o Ensino Fundamental e Médio.

Com as mudanças na educação são apresentados alguns documentos para contribuir na implementação de políticas públicas para crianças de 0 a 6 anos: a Política Nacional de

Educação Infantil (2006) em parceria com o Comitê Nacional de Educação Infantil apresenta em seu documento diretrizes, objetivos, metas e estratégias para a educação infantil e os Parâmetros curriculares nacionais (2006) que são diretrizes elaboradas pelo Governo Federal que orientam a educação no Brasil.

> Educar com cuidado significa aprender a amar sem dependência, desenvolver a sensibilidade humana na relação de cada um consigo, com o outro e com tudo o que existe, com zelo, ante uma situação que requer cautela em busca da formação humana plena. (DCN, 2010, p.18).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI, (BRASIL, 2010) define como Educação Infantil a primeira etapa da educação básica, concedida em creches e pré-escolas, às quais se constituem como espaços institucionais não familiares caracterizando como organizações educacionais, sendo eles públicos ou privados, que simultaneamente dão assistência e cuidado a crianças de zero a cinco anos de idade.

Em 2014, é aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE) Lei n° 13.005/2014 com vigência de 10 anos que estabelecem diretrizes e metas para o desenvolvimento nacional, estadual e municipal da educação.

Com a Lei n° 13.306/2016 (ECA) que altera a Lei n° 8.069/90, o atendimento em creche e pré-escola passa a ser de zero a cinco anos, fixando assim a idade máxima para o atendimento na educação infantil. A educação então passa a ser um direito da criança e do adolescente, como dizia Anísio Teixeira, “Educação não é privilégio, é um direito de todos.”.

2.4 A mudança no currículo da Educação Infantil: A creche como lugar de educar e cuidar.

Desde a LDBEN de n°9.394/96, até os últimos documentos oficiais curriculares (LDBEN N°14.191/21), vem se consolidando a concepção de educar e cuidar na Educação Infantil, sendo indissociável essa relação nas creches (BNCC, 2018). Nessa perspectiva, a creche vem servindo como espaço para a promoção de ideais e valores que promovem uma prática de ensino voltado ao caráter pedagógico. Segundo ANTUNES (2007):

> Houve um tempo em que era extremamente nítida a separação entre o brincar e o aprender. Os momentos de uma atividade e os momentos de outra eram separadas por rígidos abismos e não se concebia que fosse possível aprender quando se brincava. (*apud* SILVA; SILVA, 2014, p.5).

As DCNEI (2010) reforçam o reconhecimento da creche enquanto espaço pedagógico, afirmando que essas instituições de ensino devem ter por objetivo o desenvolvimento integral da criança possibilitando à criança não só o cuidar, mas também o acesso à

apropriação/articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o acesso e direito à saúde, proteção, liberdade, confiança, respeito, igualdade, brincadeira, convivência e a socialização com outras crianças.

Segundo as DCNEI, a criança é definida como sujeito histórico e de direitos que em suas relações, interações e vivências cotidianas, constrói sua identidade individual e coletiva, brinca, fantasia, narra, questiona, aprende, observa e cria sentidos sobre seu papel na sociedade sendo assim, produtor de cultura (DCN,2010). No artigo 9° das DCNEI, os eixos que estruturam a Educação Infantil são as interações e brincadeiras, devendo ser assegurados seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, sendo eles: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Possibilitando assim, condições para que as crianças possam construir um aprendizado e desenvolvimento pleno por meio de suas interações e ações com o ambiente ao seu redor.

De acordo com esses eixos estruturantes, seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento garantem condições para que a criança da Educação Infantil vivencie experiências que possibilitem um preparo para as situações futuras onde possam desempenhar um papel crítico e ativo diante dos desafios, construindo a visão do eu e do outro. Um dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil é expressar-se por meio de diferentes linguagens como um sujeito criativo que tem emoções e sentimentos, curioso, crítico e questionador. Abramovich (1997), fala sobre a importância de ler histórias para a formação da criança sendo essa prática o inicio da aprendizagem para ser um futuro leitor.

> Ah, como é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias... Escutá-las é o inicio da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo... (ABRAMOVICH, 1997, p.16).

Como afirma Abramovich (1997), é importante para o desenvolvimento da criança que a contação de histórias seja uma prática estimuladora de aprendizado e compreensão do seu papel social. Para isso, é fundamental que o professor trabalhe o momento de histórias durante a sua rotina com as crianças, como ferramenta pedagógica possibilitando o gosto pela leitura.

2.5 - A arte de contar histórias

Somos feitos de histórias, sejam elas nossas ou de outras pessoas. E quem nunca se encantou por um conto principalmente aquele que ouvimos na infância e guardamos? Não podemos negar que vivemos rodeados de histórias desde séculos passados e isso mantem nossa essência como um ser social. De acordo com TAHAN (1966, p.24 *apud* Fiori, 2016, p.110.)

“até os nossos dias, todos os povos civilizados ou não tem usado a história como veículo de verdades eternas, como meio de conservação de suas tradições ou da difusão de ideias novas.”.

As histórias foram uma forma que a sociedade achou como inspiração para narrar um acontecimento importante, entreter pessoas, ensinar valores, crenças culturais e princípios éticos e morais presentes em nossa sociedade. Mesmo após tantos anos, ainda hoje paramos para ouvir e contar uma boa história.

De acordo com BERNARDINO, SOUZA, 2011:

> O homem descobriu que a história além de entreter, causava admiração e conquistava a aprovação dos ouvintes. O contar histórias tornou-se o centro da atenção popular pelo prazer que suas narrativas proporcionavam. (*apud* FARIA, FLAVIANO, GUIMARÃES, FALEIRO, 2017, p. 32).

Os contos tem uma função muito importante no desenvolvimento do ser humano. Com o hábito de narrar e ouvir histórias, proporcionamos a criança o desenvolvimento em campos como o da imaginação, afetividade, oralidade e transmissão de valores. Estimulando funções cognitivas como a atenção, percepção, memória, a linguagem e a função executiva (SANTOS 2016.).

Assim, segundo ABRAMOVICH, 1997:

> É ouvindo histórias que se pode sentir (também) emoções importantes, como a tristeza, a raiva, a irritação, o bem-estar, o medo, a alegria, o pavor, a insegurança, a tranquilidade, e tantas outras mais, e viver profundamente tudo o que as narrativas provocam em quem as ouve – com toda a amplitude, significância e verdade que cada uma delas fez ou não brotar... Pois é ouvir, sentir e enxergar com os olhos do imaginário! (ABRAMOVICH, 1997, p. 17).

O contato diário com histórias proporciona a criança o gosto pela leitura e a conduz por um mundo imaginário que quando bem explorado, a possibilita uma infinidade de descobertas sobre si e sobre o mundo. Para tal, é importante salientar que a arte de contar histórias no âmbito educacional, não tem a função apenas do lúdico sem intencionalidade pedagógica, mas também de uma atividade pedagógica que contribui para um trabalho multidisciplinar. De acordo com ABRAMOVICH (1997, p.17) “Ler histórias para crianças, sempre, sempre... É poder sorrir, gargalhar com as situações vividas pelas personagens [...]“.

2.6 - A contação de histórias e a formação de pré-leitores: DCNEI / RCNEI /BNCC.

O reconhecimento de creches enquanto espaço de desenvolvimento pedagógico pelas DCNEI (2010), possibilitou que dentro dessa modalidade de ensino, práticas como a contação de histórias faça parte da rotina como forma de estimular o desenvolvimento intelectual da mesma, dando outro significado ao lugar que antes servia apenas de acolhimento, para um local

de contribuição na formação da criança, em especial do estímulo a esse futuro leitor. De acordo com as DCNEI, “Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;” (DCNEI, 2010, p.27).

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998) tem como objetivo para o desenvolvimento da linguagem oral de crianças de 0 a 3 anos de idade, organizar práticas que promovam as seguintes capacidades:

> Participar de variadas situações de comunicação oral, para interagir e expressar desejos, necessidades e sentimentos por meio da linguagem oral, contando suas vivências; Interessar-se pela leitura de histórias; Familiarizar-se aos poucos com a escrita por meio da participação em situações nas quais ela se faz necessária e do contato cotidiano com livros, revistas, histórias em quadrinhos etc. (RCNEI, 1998, p.130)

Para garantir que cada faixa etária tenha acesso ao desenvolvimento essencial, a BNCC – Base Nacional Comum Curricular e os currículos têm o papel de assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa sabendo que para se materializar, necessitam estar em conjunto, caracterizando assim o currículo em ação. “Dessa maneira, reconhecem que a educação tem um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica.” (BNCC, 2018, p.16).

Partindo desse pressuposto abordado na BNCC, a organização curricular da Educação Infantil está organizada em cinco campos de experiências nos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

O campo de experiência “Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação”, é um chamado da BNCC para a prática de contação de histórias desde a Educação Infantil. Esse campo aborda que desde o nascimento, as crianças estão vivenciando em sua rotina, situações que estimulam a comunicação. Sendo elas a interação com o meio pela experimentação de variadas expressões e outros recursos que ganham significado com a interpretação do outro.

> Na Educação Infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social. (BNCC, 2018, p. 42).

Progressivamente, essa interação com o meio vai enriquecendo seu vocabulário, dessa forma, é importante que seja apresentado à criança um ambiente alfabetizador onde ela possa ter experiências que de forma lúdica e natural a estimulem. Em função desse contato e convívio

com o mundo literário, as crianças vão construindo seu saber sobre o mundo escrito compreendendo que ele é uma forma de representação da língua e criando possibilidades onde possa desenvolver o hábito de ler. O RCNEI (Vol. 3, 1998, p. 143), aponta que “A leitura de histórias é um momento em que a criança pode conhecer a forma de viver, pensar, agir e o universo de valores, costumes e comportamentos de outras culturas situadas em outros tempos e lugares que não o seu.”.

2.7- Contribuição da contação de histórias para o desenvolvimento da linguagem.

Por meio da contação de histórias, a criança passa a ter um maior contato com as palavras, imagens e sons que estimulam a imaginação de forma lúdica, auxiliando na ampliação do vocabulário pelo contato constante com o campo linguístico que a cerca. Segundo Santos e Silva (2016, p. 21) “Tomar contato com palavras, sons e imagens ativa a imaginação, auxilia na ampliação do vocabulário e no desenvolvimento da competência linguística.”.

A aquisição da linguagem no período pré-operatório, segundo Jean Piaget, é fundamental para o desenvolvimento da inteligência da criança. O processo da aquisição de linguagem conta com a interação constante com o meio, tendo em seu sentido de forma ampla o desenvolvimento de habilidades de expressão e de interação social por meio de uma língua (Corrêa, 2018, p.29). Por volta dos dois anos de idade, a criança já começa compreender formas de linguagens.

> O advento da capacidade de representação vai possibilitar o desenvolvimento da função simbólica, principal aquisição deste período, que assume as suas diferentes formas — a linguagem, a imitação diferida, a imagem mental, o desenho, o jogo simbólico — compreendidas como diferentes meios de expressão daquela função. (CAVICCHIA, p.10)

Para isso, é preciso que seja proporcionado a essa criança um ambiente leitor e possibilidades de interação com materiais literários. Partindo do pensamento de Vygotsky, a criança se desenvolve por meio da troca e das relações com o outro. Apesar de a criança desenvolver a linguagem de forma espontânea, os estímulos são partes fundamentais para que ela assimile o uso dos elementos de linguagem. “Para o desenvolvimento da criança, principalmente na primeira infância, os fatores mais importantes são as relações com os adultos, pois eles se apresentam como portadores da cultura produzida pela humanidade.” (SANTOS e SILVA, 2018, p. 27). A RCNEI (1998) também traz a importância dessa troca de experiências, como podemos ver na citação a seguir:

> A criança aprende a verbalizar por meio da apropriação da fala do outro. Esse processo refere-se à repetição, pela criança, de fragmentos da fala do adulto ou de outras

> crianças, utilizados para resolver problemas em função de diferentes necessidades e contextos nos quais se encontre. (RCNEI, 1998, Vol.3, p.125).

O momento das histórias, no qual ocorre a interação de quem conta com quem ouve, possibilita a ampliação do vocabulário, estimula o senso crítico e principalmente o gosto pela leitura. Contribuindo assim, com a autonomia linguística da criança e a formação de um leitor sócio histórico cultural em nossa sociedade.

2.8 - A formação de um professor leitor: formando futuros leitores.

Por meio da Neurociência, o pedagogo reafirma que a contação de histórias estimula o interesse pela leitura, a aquisição linguística e a construção de processos mentais. O ato de contar histórias influência de forma direta no desenvolvimento de habilidades, competências sociais e cognitivas da criança.

> A Neurociência comprovou que, durante o processo de desenvolvimento da aprendizagem, o cérebro é influenciado não apenas pela herança genética mas também pelas condições ambientais, incluindo o tipo de criação, cuidados, ambiente e estímulos recebidos pela criança. (FIORE, 2016, p. 116).

Diante disso, é importante a qualificação desse profissional para que adquira conhecimentos que auxiliem nesse processo e incentive ao professor a busca de uma formação acadêmica que irá lhe proporcionar um conhecimento de forma mais ampla sobre a importância de tal prática para a vida das crianças.

> O docente possui uma determinada formação literária e exerce a função de mediador entre a criança e o livro. E para que este contato seja bastante enriquecedor o professor precisa também ser um leitor, pois se ele não lê como poderá incentivar as crianças nesse sujeito leitor? (RIBEIRO e BORBUREMA, 2019, p.70)

A contação de histórias é uma forma de criar laços afetivos, uma vez que ao contar histórias o professor cria um momento de interação com a criança assumindo papéis como ouvinte e leitor. Alguns fatores são importantes influenciadores desse momento, tais como o tom de voz, o conhecimento sobre a história, os recursos lúdicos e visuais (fantoches, fantasias...) e entre outros. Diante disso, ABRAMOVICH (1997) ressalta que:

> Para contar uma história – seja qual for – é bom saber como se faz. Afinal, nela se descobrem palavras novas, se entra em contato com a música e com a sonoridade das frases, dos nomes... Se capta o ritmo, a cadência do conto, fluindo como uma canção... Ou se brinca com a melodia dos versos, com o acento das rimas, com o jogo das palavras... Contar histórias é uma arte... e tão linda!!! É ela que equilibra o que é ouvido com o que é sentido, e por isso não é nem remotamente declamação ou teatro... Ela é o uso simples e harmônico da voz.(ABRAMOVICH, 1997. p. 18)

De acordo com a pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, os professores são apontados como responsáveis pelo gosto da leitura, em que 52% dos entrevistados dizem ter interesse por causa da escola ou de um professor. Conforme os dados apresentados na pesquisa, uma das

principais motivações para ler um livro é o gosto pela leitura. Reforçando assim, a importância de estímulos à leitura desde a educação infantil para que a criança adquira com o passar do tempo o gosto pelos livros e a cultura letrada.

> O que quer que percebamos do mundo é percebido de maneira estruturada, isto é, como um padrão de estímulos. Nós reagimos e nos adaptamos a esses estímulos externos e, na realidade, todo o nosso comportamento equivale essencialmente a alguma acomodação mais ou menos adequada às diversas estruturas do mundo exterior. (LURIA, 2010, p. 86).

Nessa perspectiva, o papel do professor que atua na creche é essencial. Pois mesmo a criança não sabendo ler, o contato diário com o livro estimula a curiosidade e o gosto pela leitura. Mas, essa leitura só terá um sentindo real, se o professor for um leitor fluente.

3 - Pesquisa sobre o profissional que atua em creches.

Foi realizada uma pesquisa de campo sobre o profissional que atua em creches[136] com o intuito de melhor compreender o atual perfil desse professor e como a prática de contar histórias é utilizada atualmente. Os sujeitos da pesquisa foram trinta e dois (32) professores que atuam em creches da Zona Oeste do Rio de Janeiro, com turmas de bebês e crianças bem pequenas, através de um formulário da plataforma do google forms.

É possível observar que apenas 21,9% dos entrevistados possuem curso superior completo, 31,3% não possuem ensino superior mas demonstram um interesse futuro e 40,6% não completaram, o que nos remete a meta do PNE que tem como estratégia, "promover a formação inicial e continuada dos (as) profissionais da educação infantil, garantindo, progressivamente, o atendimento por profissionais com formação superior;" (PNE, 2014, meta 1.). Ainda de acordo com o PNE, meta 15:

> Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Diante dos dados aqui apresentados, é possível observar o quanto estamos atrasados para o cumprimento da meta 15, pois ainda 6,3% dos entrevistados não veem necessidade de cursar o ensino superior no momento. Cabe aqui ressaltar a importância da formação superior uma vez que a mesma possibilita a ampliação de saberes, reflexão da prática pedagógica e mais clareza para o desenvolvimento com crianças.

[136] Pesquisa realizada no período de 06 de outubro de 2021 a 09 de outubro de 2021 pela plataforma do Google forms.

Quanto à prática de contar de histórias, foi perguntado sobre como esses professores trabalham na sala de aula, e mesmo diante de tantas mudanças no currículo da educação infantil, ainda existe um porcentual de 28,1% que vê a contação de histórias como "calmante" na rotina da criança. O que nos leva aos 25% que não leram sequer um livro inteiro nos últimos três meses[137]. De acordo com GARCIA;SILVA (2015, p.15) "Pensamos ser crucial que nossos professores se apropriem, verdadeiramente, da leitura com prazer e gosto; caso contrário, será difícil que consigam desenvolver esta mesma capacidade em nossos aluno" (*apud* RIBEIRO;BORBUREMA, 2019, p.70.).

Se o docente, ao exercer a função de mediador entre a criança e o livro, não tiver a consciência do que a formação literária pode proporcionar ao desenvolvimento da criança, não será possível a construção desse sujeito leitor. Os dados aqui apresentados tem o intuito de dar ênfase que a prática de contar histórias em longo prazo, possibilita não só a formação de futuros leitores como também prepara essa criança pra posteriormente ter um melhor contato com a escrita. RITTER (2009, p.75) afirma que: "[...] só formaremos leitores se acreditarmos na importância de tal façanha. E só acreditaremos, visceralmente, se formos leitores." (*apud* SILVA; SILVA; BARBOSA, 2014, p.20).

4. Considerações Finais

Narrar histórias, auxilia no desenvolvimento de uma postura mais crítica auxiliando na formação psicossocial da criança e proporcionando diversos benefícios para o neurodesenvolvimento. De acordo com DOS SANTOS (2016, p.120) "Os conteúdos dos contos de fadas e a sua arquitetura simples facilitam o acesso da criança à sua compreensão, motivando e enriquecendo o seu aprendizado.". Embora não tenha o papel de alfabetizar, é útil para promover o desenvolvimento de habilidades no processo de alfabetização, como fala raciocínio e desenvolvimento psicomotor.

Para tal, as histórias precisam estar presentes no cotidiano da criança sendo ela uma importante ferramenta para formação de futuros leitores. E é por meio de dados de pesquisa sobre a formação do leitor brasileiro que observamos o quanto o Brasil precisa investir nessa área, começando pelo aprimoramento do corpo docente e finalizando com a estrutura física da escola. "Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos." (DCNEI, 2010, p. 27).

[137] Referente aos meses de julho, agosto e setembro de 2021.

Crianças que vivem em ambientes alfabetizadores, nos quais as pessoas que fazem parte dele estimulam e desafiam o desenvolvimento da criança pelo contato constante com diversos materiais literários, têm mais facilidade de adquirir o gosto pela leitura, trocando experiências diárias. Já os que não têm acesso a esse tipo de prática, precisam do apoio redobrado da escola para a inserção no mundo literário. Nessa perspectiva, a creche tem um papel fundamental no incentivo da formação desses futuros leitores, pois é nela que se inicia a vida escolar de muitas crianças e onde a maioria tem o primeiro contato com a leitura nos momentos de histórias.

O contar histórias precisa ser visto como um recurso educacional que auxilia no processo de ensino aprendizagem, no qual a interação leitor e ouvinte proporcionam as mais variadas emoções. Diante disso, torna-se relevante direcionar estudos que reforcem a contação de história como uma prática estimuladora do desenvolvimento linguístico e leitor da criança.

REFERÊNCIAS

_____. Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o **Plano Nacional de Educação** - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 25.

_____. Decreto-lei Nº 91.542, de 18 de agosto de 1985. Institui o **Programa Nacional do Livro Didático,** dispõe sobre sua execução e dá outras providências. Diário Oficial da União, 20 ago. 1985.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE. **Programas do livro: histórico**. Brasília, DF, 2018.

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices.** São Paulo: Scipione, 1997. – (Pensamento e ação no magistério.).

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. BRASIL.

BRASIL. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o **Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266>. Acesso em: 08 de out. de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **Conta pra Mim: Guia de Literacia Familiar.** - Brasília: MEC, SEALF, 2019. ISBN 978-65-81002-01-5. Disponível em: <https://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/conta-pra-mim-literacia.pdf> Acesso em: 08 de out. de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Brasília. DF, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil : pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação.** Brasília: MEC, SEB, 2006. 32 p. <https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/br_0573.pdf> Acesso em: 08 de out. de 2021.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1998.

CARVALHO, Ana Carolina; BAROUKH, Josca Ailine. **Ler antes de saber ler: oito mitos escolares sobre a leitura literária**. Panda Educação, 2018.

CAVICCHIA, Durlei de Carvalho et al. O desenvolvimento da criança nos primeiros anos de vida. **IN Caderno de Formação: Formação de Professores Educação Infantil-Princípios e Fundamentos**, v. 1, p. 13-27, 2010. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/224/1/01d11t01.pdf> Acesso em: 09 de out. de 2021.

CÔRREA, Leticia Maria Sicurio. Conciliando processamento linguistio e teoria de língua no estudo da aquisição da linguagem. **Aquisição da linguagem e problemas do desenvolvimento linguístico**. [recurso eletrônico] in Letícia Maria Sicuro Corrêa organização. – 2. ed. – Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2018.

DE SOUSA MELO, Acreciana et al. A contação de história e seus contributos para a interação e desenvolvimento linguístico da criança. **Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp**, v. 8, n. 3, p. 1-18, 2020.

FIORE, Mirian. A importância da história na sala de aula na perspectiva da neuroeducação: A atuação do professor! in Fábio Cardoso dos Santos, Ana Maria Antunes de Campos (Org.). **A contação de histórias: contribuição à Neuroeducação.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANISIO TEIXEIRA. **Pisa 2018 revela baixo desempenho escolar em leitura, matemática e ciências no Brasil.** Disponível em: < http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/pisa-2018-revela-baixo-desempenho-escolar-em-leitura-matematica-e-ciencias-no-brasil/21206 > Acesso em: 09 de out. de 2021.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da Leitura no Brasil. 5ª ed. São Paulo, 2019.**

IVIC, Ivan. Lev **Semionovich Vygotsky** / Ivan Ivic; Edgar Pereira Coelho (org.) – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4685.pdf> Acesso em: 08 de out. de 2021.

KRUG, Flavia Susana. A importância da leitura na formação do leitor. **Revista de Educação do IDEAU**, v. 10, n. 22, 2015. Disponível em: <https://www.bage.ideau.com.br/wp-content/files_mf/4644be6704aa0facbf42315e890d07f6277_1.pdf> Acesso em: 08 de out. de 2021.

MARTINS–UFPR, Iloine Maria Hartmann; GALHART-UFPR, Anna Carolina. O PROFESSOR UM CONTADOR DE HISTÓRIAS NA FORMAÇÃO DE LEITORES. **EDUCERE – XII Congresso Nacional de Educação,** 2015. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19734_9487.pdf> Acesso em: 07 de Out. de 2021.

Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental.** Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010b.

PLANO Nacional do Livro e Leitura. Publicação do Caderno do PNLL. Edição Atualizada 2010. Supervisão Geral de José Castilho Marques Neto e Coordenação Executiva de Luciana do Vale. Brasília, DF, 2010.

RIBEIRO, Amélia Escotto do Amaral. BORBUREMA, Claudia de Souza Flores. Sobre os modos de pensar a formação de leitores nos anos iniciais. O que revelam trabalhos apresentados no congresso de leitura do Brasil. **Educação e leitura formar leitores, formando-se.** in AMARILHA, Marly. TAVARES, SUELI, Diva. FREITAS, Alessando Cardozo de. (Org.) - Natal: EDU FRN, 2019.

SANTOS, Fábio Cardoso dos. SILVA, Luciana Uhren Meira. A linguística no processo do contar histórias: Uma contribuição para a neuroeducação. in Fábio Cardoso dos Santos, Ana Maria Antunes de Campos (Org.). **A contação de histórias: contribuição à Neuroeducação.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016.

SILVA, Claudiane Maria da; SILVA, Edivani Ferreira; BARBOSA, Khatia Maria de Melo. **A influência da contação de histórias na Educação Infantil para a formação de leitores.** UFPE, 2014. Disponível em: < https://www.ufpe.br/documents/39399/2407

PEDAGOGIA
Como citar: TOMAZINI, Alex Sandro. *O Ensino da Matemática na Educação Infantil*. In: Revista Digital Simonsen; ISSN 2446-5941; 15ª edição; Rio de Janeiro, dezembro de 2021.

O ENSINO DE MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

´Por: Alex Sandro Tomazini[138]

[138] Dr. Hc. Me. Educação, UNIBRASIL. Contato: alextomazini@bol.com.br

RESUMO: Esta pesquisa foi realizada a partir das diversas dificuldades por nós encontradas em entender e desenvolver matemática, tem como objeto de estudo melhor compreender e orientar o trabalho didático em relação aos eixos da educação infantil em especial à matemática. Visando colaborar para o enriquecimento das práticas pedagógicas ao se trabalhar com números e formas geométricas em sala de aula com as crianças. Com base em autores como Constance Kamii e outros, vem justificar a importância da construção do conhecimento em matemática na educação infantil. Baseia-se na hipótese de que quanto mais cedo à criança tiver contato com as diversas formas do cálculo, seu cognitivo será favorecido para o raciocínio lógico sem grandes barreiras para o desenvolvimento das múltiplas inteligências e sem traumas ao realizar a matemática futuramente.

Palavras-chaves: Matemática; Raciocínio Lógico; Cognição; Educação Infantil.

ABSTRACT: This research was carried out based on the several difficulties encountered by us in understanding and developing mathematics. Its purpose is to better understand and guide didactic work in relation to the axes of children 's education, especially in mathematics. Aiming to collaborate for the enrichment of pedagogical practices by working with numbers and geometric forms in the classroom with the children. Based on authors such as Constance Kamii and others, it justifies the importance of knowledge construction in mathematics in early childhood education. It is based on the hypothesis that the earlier the child has contact with the various forms of calculus, his cognitive will be favored for logical reasoning without great barriers to the development of multiple intelligences and without traumas when performing mathematics in the future.

Keywords: Mathematics; Logical Reasoning; Cognition; Child Education.

INTRODUÇÃO

A pesquisa sobre o tema “O ensino de matemática na Educação Infantil” tem como ponto de partida as observações dos conteúdos trabalhados nas aulas de matemática, e não saber como resolver questões ou não saber encontrar os caminhos para se chegar a uma solução ou a compreensão de um problema, é um fator complicador no processo de formação dos futuros professores. É necessário, por isso, buscar estudos comprometidos com a matemática na formação básica da criança, para que ela não siga com traumas ou lacunas nas ciências exatas durante a sua formação escolar.

Os professores que não se sentiam preparados, não direcionavam atividades voltadas para um dos eixos, a matemática. A insegurança e até mesmo a falta de compreensão da importância dessa ciência na vida das crianças, levam os docentes a menosprezá-la.

Assim, a partir dessas observações, surgiu a seguinte questão: Na Educação Infantil como se constrói o conhecimento em matemática? Será importante o eixo Matemática na educação infantil? O pensamento que nos guia é de que se a criança for bem orientada nessa área desde o início, no ensino infantil, ela terá maiores chances de sucesso no seu aprendizado em matemática nos anos seguintes.

Então, como resposta hipotética pode-se dizer que o conhecimento em matemática na educação infantil, constrói-se através do desenvolvimento das estruturas do pensamento lógico-matemático. Para KAMII (1993), o pensamento lógico matemático é fruto de construções internas que se dão na mente de cada um, e não tem como serem treinadas ou transmitidas. Buscar resultados matemáticos expressa uma maneira particular de raciocinar e essa particularidade permite chegar a uma determinada conclusão, a um determinado resultado.

Para compreender e realizar as etapas da pesquisa foi necessário buscar as fundamentações teóricas relevantes sobre o tema. Essa pesquisa foi realizada com base em autores como: Constance Kamii, Celso Antunes, Ivana Valéria Aranão, Délia Lerner, Jean Piaget, entre outros.

De maneira geral, os autores pesquisados consideram que o conhecimento matemático não se constitui num conjunto de fatos a serem memorizados, é preciso um contexto, uma história, uma referência significativa que ligue o aprendizado a realidade do aprendiz.

As ideias matemáticas que as crianças constroem na Educação Infantil são de grande importância em toda a sua vida escolar e cotidiana, pois segundo as pesquisas e a própria realidade que nos conduz, apontam a matemática fazendo parte da prática do dia a dia e fundamental para a sobrevivência na atual sociedade capitalista que vivemos.

REVISÃO DA LITERATURA

I - A INTRODUÇÃO DA MATEMÁTICA NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Em 1996 com a aprovação da LDB – Lei 9394/96, onde passa a constar a educação infantil e a formação do profissional da educação, prevê também a formação plena dessa criança para as séries seguintes. A LDB se mostra um documento vasto e completo de direitos e deveres sobre a educação no nosso país que cita diretamente as questões ligadas à Educação Infantil, fazendo referências diretas a esse atendimento agora de direito:

> **Art. 4º** O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:
> **IV** - atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade;
> **I** - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)
> **a)** pré-escola; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)
> **II** - educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade; (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

A LDB 9394/96, dispõe no seu artigo 27 sobre os conteúdos curriculares da Educação Básica que abrangem a Educação Infantil. É específica ao retratar a criança de seis anos, no que compete quanto a sua formação os aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, com o complemento da ação familiar e comunidade escolar.

Com essas novas considerações, é preciso atentar quanto a formação e preparo do professor que são indispensáveis, pois conduzem todas as atividades da criança.

Para isso requer do profissional de educação preparo e competência para o planejamento dessas atividades que devem ser direcionadas sem a intenção de apenas ser cuidador. Trabalhando calendário, espaço físico, divisão do tempo, organização de todas as atividades e cuidados, o acesso ao brincar e aos brinquedos, passando pelas relações com o outro, com a família e com a própria rotina da instituição.

Ao assumir esses compromissos e responsabilidades o professor deverá seguir alguns critérios de organização e estratégias de avaliação sempre através das observações e registros sem fins de classificação ou promoção, mas visando a plena integridade e desenvolvimento das crianças em cada etapa da sua vida.

Em cumprimento a todas essas questões juntamente com a LDB, posteriormente em 1998, foi criado o RCNEI (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil). Nele, a criança é vista como ser único, sujeito do seu próprio aprendizado, que pensa e elabora suas hipóteses sobre os fatos e coisas.

O Referencial Curricular para a Educação Infantil é um norteador de diretrizes, contendo observações e objetivos a seguir nesse processo de desenvolvimentos das capacidades das crianças. Trabalha diferente do Ensino Fundamental que sistematiza os conhecimentos através dos componentes curriculares, na formação das crianças o RCNEI chama esses conteúdos de Eixos, dessa maneira orientando as práticas didáticas na educação infantil.

Para o RCNEI, a *Educação Infantil* tem como principal objetivo criar condições para o *desenvolvimento integral*de*todas as crianças*, considerando, também, as possibilidades de aprendizagem que apresentam nas *diferentes faixas etárias.* Mas, para que isso ocorra, faz-se necessário uma atuação que propicia o desenvolvimento de capacidades, envolvendo aquelas de *ordem física, afetiva, cognitiva, ética, estética, de relação interpessoal e inserção social.*

Por isso a *estrutura funcional do RCNEI or*ganiza-se por idades, crianças de *zero a três ano*se crianças de *quatro a seis anos,* e se concretiza em dois âmbitos de experiências: Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo, que são constituídos pelos seguintes eixos de trabalho: Identidade e autonomia, Movimento, Artes visuais, Música, Linguagem oral e escrita, Natureza e sociedade, **e Matemática.**

A matemática está para o Ministério da Educação (1998), situada na referência de Conhecimento de Mundo citado no Referencial Curricular, onde abrange outras áreas do conhecimento de extrema importância no processo de desenvolvimento e formação da criança.

No Brasil, passados mais de 500 anos, ainda lutamos para vencer as consequências de um processo de colonização desfavorável àformação cidadã. É o que Carvalho (2002) chama de "peso do passado". O documento PNAIC traz essa citação do autor que se mostra inconformado com o descaso dos nossos colonizadores em relação à educação brasileira.

O PNAIC foi criado em 2012 e entrou efetivamente em ação formativa em 2013, com o objetivo de atender as crianças com a alfabetização até os oito anos de idade, uma alfabetização voltada para todos. Esse Programa de formação para professores alfabetizadores em Matemática e Português foi implementado pelo Governo Federal e Ministério da Educação e Cultura (MEC), e hoje, se encontra em ação em todo o país.

O PNAIC, com ideias que dialogam com o RCNEI vem atender todos os dispostos legais para a formação cognitiva da criança, une-se a intencionalidade do cuidar com o desenvolvimento psíquico motor e intelectual do infante, respeitando suas fases de crescimento. De acordo com o documento a criança ao aprender Matemática tem direito a:

> I. Utilizar caminhos próprios na construção do conhecimento matemático, como ciência e cultura construídas pelo homem, através dos tempos, em resposta a necessidades concretas e a desafios próprios dessa construção.
> II. Reconhecer regularidades em diversas situações, de diversas naturezas, compará-las e estabelecer relações entre elas e as regularidades já conhecidas.

> III. Perceber a importância da utilização de uma linguagem simbólica universal na representação e modelagem de situações matemáticas como forma de comunicação.
> IV. Desenvolver o espírito investigativo, crítico e criativo, no contexto de situações-problema, produzindo registros próprios e buscando diferentes estratégias de solução.
> V. Fazer uso do cálculo mental, exato, aproximado e de estimativas. Utilizar as Tecnologias da Informação e Comunicação potencializando sua aplicação em diferentes situações (PNAIC, 2014, p. 41).

É visando atender todos esses itens, com as crianças inseridas em um ambiente facilitador e propício ao desenvolvimento de suas capacidades e habilidades, que esses alunos estarão sendo preparados e orientados, dentro dos eixos educacionais para o que os esperam nos anos seguintes de alfabetização e letramento. Considerar a matemática como propulsora de saberes e diagnósticos rápidos de respostas e conteúdo que formam futuros estrategistas, é umas das condições propostas pelos planejamentos escolares das escolas de Educação Infantil.

Como nos eixos da matemática na educação infantil é preciso prever essas condições e conteúdo a serem ministrados, os símbolos, os signos, os códigos, as tabelas, os gráficos e os desenhos são representações que atribuem significação às operações do pensamento humano.

A divisão, também por eixos, uma organização interna do ensino de matemática, também conduz a distribuição dos temas nos cadernos deformação dos professores do PNAIC de Matemática, daí a importância de consultá-los e desenvolvê-los na prática didática.

São eles: 1º eixo: Números e operações - Pensamento Algébrico; 2º eixo: Espaço e forma - Geometria; 3º eixo: Grandezas e Medidas e 4º eixo: Tratamento da Informação - Estatística e Probabilidade. É importante salientar que cada um desses eixos apresenta progressão no desenvolvimento cognitivo da criança e no seu preparo para a alfabetização e letramento.

Ressaltamos, também, que embora o PNAIC seja um material voltado para formação de Professores de Ensino Fundamental, a todo tempo os estudos se voltam para a Educação Infantil que é considerada a base para as discussões com os alunos de 1º ano e de sua compreensão de alguns conteúdos ministrados no decorrer do 1º Ciclo.

Na educação infantil as atividades voltadas para as crianças entre quatro e cinco anos de idade, deverão sempre se apresentar de modo que não sejam cansativas e tão pouco, obrigatórias. Para isso autores como Constance Kamii e Délia Lerner apresentarão conteúdos voltados para os jogos e as brincadeiras, que atendem aos objetivos de desenvolvimento da criança nessa idade.

Os conteúdos cotidianamente dever-se-ão apresentar de forma lúdica, agradável e contextualizada, onde números, formas, tamanhos, medidas, conjuntos entre tantos outros, servirão de ferramentas pedagógicas nesse processo de ensino aprendizagens sem fins

classificatórios ou avaliativos, mas como conteúdo de formação, observação e registro do futuro cidadão crítico e atuante dos seus direitos e deveres.

Antes de qualquer ação do educador, é preciso a consciência que estamos lidando com pessoas e pensamentos diferentes, atentar para essas especificidades e respeitá-las é primordial no avanço do desenvolvimento cognitivo da criança, outra perspectiva é quanto a responsabilidade de estarmos formando futuros cidadãos com opiniões e comportamentos que afetarão a humanidade, sem esquecermos que somos nós, os formadores de opinião, e, contudo, não menos importante, que trata-se de crianças e que crianças brincam aprendendo.

II - A INTRODUÇÃO DA MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA IMPORTÂNCIA PARA OS ANOS SEGUINTES

Para a criança, segundo alguns teóricos comportamentais e pedagógicos concordam ao afirmarem que o meio influencia no desenvolvimento do infante, logo, quando essa criança está interagindo com um universo educacional, o que teremos é uma criança sendo iniciada no mundo da alfabetização.

Segundo os Referenciais Curriculares da Educação Infantil (RCNEI), o objetivo é proporcionar oportunidades em que as crianças possam desenvolver suas capacidades, seja de estabelecer a aproximação como outro ou desenvolver seus movimentos psicomotores e linguísticos. Em relação à matemática, é preciso estabelecer também a aproximação com as noções da ciência do cálculo presentes no seu cotidiano, pode parecer inusitado, mas a criança em idade de educação infantil está em contato com a matemática o tempo todo, ainda que de maneira lúdica na maioria das vezes, mas ela está sim, sempre presente.

A contagem, as figuras geométricas e as relações espaciais, são conteúdos embutidos no universo escolar da criança na educação infantil. O profissional de educação que atua na educação infantil, sabe que aprender matemática é um processo contínuo no qual as crianças estabelecem relações a partir da observação e da prática, ou seja, exercitando suas possibilidades e hipóteses.

Comunicar-se, desenhar, ler, escrever, movimentar-se, cantar ou qualquer outra ação que interfira no aprendizado e desenvolvimento da criança, oportunizará a ela, essas noções de quantidade, de tempo, de espaço através dos jogos, brincadeiras e músicas juntamente com seu professor.

Essas atividades desenvolvidas na escola levam em consideração as diferenças, a pluralidade cultural, o contexto dessa criança, a fim de que elas reconheçam a utilidade desse aprendizado.

Entretanto, sabemos que essa mesma criança não estará apenas sendo alfabetizada, mas uma vez inserida no universo educacional, todas as possibilidades de aprendizado serão inerentes ao seu comportamento, inclusive o conhecimento matemático, resultando no aceleramento do seu processo cognitivo e comportamental, possibilitando uma maior assimilação dos conteúdos sistematizados nos anos seguintes do ensino fundamental.

Todo o universo da criança deve, obrigatoriamente hoje, num espaço escolar, ser introduzido de maneira lúdica. Fazer parte do universo infantil é extremamente importante para estabelecer comunicação coma criança, conquistar a sua confiança a partir do comportamento do professor e suas ações com a turma, são primordiais para alcançar o sucesso nessa primeira etapa.

Os conteúdos de forma sistematizada e com todas as suas complexidades não são a melhor forma de iniciar um mundo de educação para a criança da educação infantil, assim, todo o cenário da escola de educação infantil é baseado nas festas, nas comemorações, nas datas folclóricas, nas brincadeiras, nos jogos, nas competições sadias, nas encenações, todos esses eventos direta ou indiretamente oportunizam os trabalhos para as especificidades das ideias matemáticas.

As modificações no espaço a construção de diferentes circuitos de obstáculo com cadeiras, mesas, pneus e panos por onde as crianças possam engatinhar ou andar-subindo, descendo, passando por dentro, por cima, por baixo. As brincadeiras de construir torres, pistas para carrinhos e cidades, com blocos de madeira de encaixe, possibilitam representar o espaço numa outra dimensão. O faz de conta das crianças pode ser enriquecido organizando-se espaços próprios com objetos e brinquedos que contenham números, como telefone, máquina de calcular, relógio, etc.

> Para as crianças, os aspectos relevantes da numeração são os que fazem parte de suas vidas cotidianas. Pesquisar os diferentes lugares em que os números se encontram, investigar como são organizados e para que servem, é tarefa fundamental para que possam iniciar acompreensão sobre a organização do sistema de numeração. (RCNEI Vol. III, 1998, p. 208).

A situação de festa de aniversário pode constituir-se em momentos ricos de aproximação com a função dos números. O professor pode organizar junto com as crianças um quadro de aniversariantes, contendo a data do aniversário e a idade de cada criança.

As crianças por volta dos dois anos já podem, com ajuda do professor, contar quantos dias faltam para seu aniversário. Pode-se organizar um painel com pesos e medidas das crianças para que elas observem suas diferenças. O folclore brasileiro é fonte riquíssima de cantigas e

rimas infantis envolvendo contagem e números, que podem ser utilizadas como forma de aproximação com a matemática oral.

Logo percebemos que toda prática didática nas escolas de educação infantil, serão desenvolvidas para o melhor desenvolvimento das capacidades e habilidades da criança, respeitando sua fase, tempo e características pessoais.

As crianças de quatro a cinco anos, conseguem reconhecer e valorizar os números, as operações numéricas, as contagens orais e noções espaciais como ferramentas necessárias no seu cotidiano.

Comunicar ideias matemáticas, hipóteses, processos utilizados e resultados encontrados em situações-problemas relativas a quantidades, espaço físico e medida, utilizando a linguagem oral e matemática. Ter confiança em suas próprias estratégias e na capacidade para lidar com situações matemáticas novas, utilizando o seu conhecimento prévio.

Levando em consideração essa concepção de ensino, é possível ensinar variados conteúdos de Matemática na Educação Infantil de uma maneira mais leve e de acordo com a capacidade de absorção dos conhecimentos que os alunos apresentam o que não impossibilita trabalhar atividades enriquecedoras e desafiadoras com os pequenos.

Quando a escola propõe os eixos da educação infantil que devem ser desenvolvidos junto às turminhas, é visando sempre o seu melhor desenvolvimento psicomotor e cognitivo. Para a matemática além de desenvolver a capacidade de pensar e resolver problemas práticos do dia a dia há os objetivos específicos como: oferecer a criança condições de assimilar a compreensão sobre a grandeza (pequeno, grande); posições (direita, esquerda); direção e sentido (frente, traz); tempo (antes, depois); capacidade e volume (cheio, vazio); massa (leve, pesado), entre outros.

A matemática na pré-escola vai explorar e manipular o ambiente, como um todo à sua volta e em seus elementos. Pensar e desenvolver o raciocínio lógico, reconhecer e verbalizar as quantidades dos elementos que lhe serão imediatos, vivenciar experiências que envolvam os conceitos desenvolvidos, classificar figuras geométricas, formar conceitos e adquirir vocabulário específico relativo à orientação temporal, espacial e quantitativo. Desenvolver o raciocínio para ser capaz de solucionar situações problemas simples. Reconhecer, relacionar a quantidade, ler e traçar os numerais. Distinguir número antecessor e sucessor dos numerais. Resolver as operações de adição e subtração (por contagem).

Números e sistemas de numeração, Grandezas e medidas, Espaço e forma e Tratamento da Informação. A contagem é realizada de forma diversificada pelas crianças, com

um significado que se modifica conforme o contexto. Propor para as crianças problemas relativos à contagem de diversas formas. Os procedimentos indispensáveis para a compreensão do significado da notação numérica para a criança é ler os números, compará-los e ordená-los.

Para as crianças, os aspectos relevantes da numeração são os que fazem parte de suas vidas cotidianas. As crianças podem pesquisar as informações numéricas de cada membro de seu grupo: idade, número do sapato, número da roupa, altura, peso, etc. O cálculo é, portanto, aprendido junto com a noção de número e a partir do seu uso em jogos e situações-problemas. Pode-se propor para as crianças de cinco e seis anos situações em que tenham de resolver problemas aritméticos e não contas isoladas.

> Pode-se propor para as crianças de cinco e seis anos situações em que tenham de resolver problemas aritméticos e não contas isoladas, o que contribui para que possam descobrir estratégias e procedimentos próprios e originais. As soluções encontradas podem. Ser comunicadas pela linguagem informal ou por desenhos (representações nãoconvencionais). Comparar os seus resultados com os dos outros, descobrir o melhorprocedimento para cada caso e reformular o que for necessário permite que as criançastenham maior confiança em suas próprias capacidades. (RCNEI Vol. III, 1998, p. 225).

Exploração de diferentes procedimentos para comparar grandezas. Introdução às noções de medida de comprimento, peso, volume e tempo, pela utilização de unidades convencionais e não convencionais. Marcação do tempo por meio de calendários. Experiências com dinheiro em brincadeiras ou em situações de interesse das crianças.

Explicitação e representação da posição de pessoas e objetos, utilizando vocabulários pertinentes nos jogos, nas brincadeiras e nas diversas situações nas quais as crianças considerarem necessário essa ação. Exploração e identificação de propriedades geométricas de objetos e figuras, como formas, tipos de contornos e objetos, bidimensionais, tridimensionais, faces planas, lados retos, etc. Identificação de pontos de referência para situar-se e deslocar-se no espaço. Descrição e representação de pequenos percursos e trajetos, observando pontos de referência.

Na contagem podem ser usados os jogos de esconder ou de pega, nos quais um dos participantes deve contar, enquanto espera os outros se posicionarem; brincadeiras e cantigas que incluem diferentes formas de contagem.

Na notação e escrita numéricas, os números podem ser lidos, comparados e ordenados, através de histórias, quando fazem a leitura do índice e da numeração das páginas, os numeraissão incluídos. Histórias em capítulos, coletâneas e enciclopédias são muito interessantes nesse processo. Em álbuns de figurinhas, pode ser pedido que antecipem a localização da figurinha no álbum ou, se abrindo em determinada página, que folhem o álbum para frente ou para trás.

O uso de calendários, marcando os dias ou escrevendo a data na lousa; fazer contagem para datas importantes como aniversário das crianças, a data de passeio, etc. Pesquisa das informações numéricas de cada membro do grupo, como idade, número de sapato e roupa, peso, altura, etc., fazendo uma tabela e criando problemas de comparação. Jogos de baralho, de adivinhação ou que utilizem dados, considerando o antecessor e o sucessor.

Nas operações pode ocorrer a realização de estimativas, propiciando que as crianças comparem, juntem, separem, combinem grandezas ou transformem dados numéricos. Com as grandezas e medidas, o professor pode propor situações-problemas em que a criança possa ampliar, aprofundar, e construir novos sentidos para seus conhecimentos. Atividades de culinária envolvem diferentes unidades de medida, como o tempo de cozimento e a quantidade dos ingredientes.

Comparação de comprimento, pesos e capacidades, marcação de tempo e a noção de temperatura. As medidas podem ser feitas pelos meios convencionais, como balança, fita métrica, régua, ou por meios não convencionais, como passos, pedaços de barbante ou palitos. O dinheiro possui várias finalidades didáticas, como fazer trocas, comparar valores, fazer operações, resolver problemas e visualizar características da representação dos números naturais e dos números decimais.

No espaço e formas, colocar desafios que dizem respeito ás relações habituais das crianças com o espaço, como construir, deslocar-se, desenhar, etc. Trabalho de formas geométricas por meio da observação de obras de arte, de artesanato de construções de arquitetura, pisos, mosaicos, vitrais de igrejas, ou ainda formas da natureza, como flores, folhas, casas de abelha, teias de aranha, etc.

Destaca-se também o trabalho de observação de pontos de referência que as crianças adotam, a sua noção de distância, de tempo, propor jogos em que precisem se movimentar ou movimentar um objeto no espaço.

> O desenho é uma forma privilegiada de representação, na qual as crianças podem expressar suas ideias e registrar informações. É uma representação plana da realidade. Desenhar objetos a partir de diferentes ângulos de visão, como visto de cima, de baixo, de lado, e propor situações que propiciem a troca de ideias sobre as representações é uma forma de se trabalhar a percepção do espaço. (RCNEI Vol. III, 1998, p. 232).

Desenhar objetos a partir de diferentes ângulos de visão, como visto de cima, de baixo, de lado, e propor representações tridimensionais, como construções com blocos de madeira, maquetes, painéis.

Toda intervenção do educador com seus alunos para assimilar as competências matemáticas, será direcionada a fim de alcançar os objetivos propostos pelos referenciais, sempre educando sem perder a intencionalidade do cuidar.

Valorizar o pensamento, os caminhos percorridos, e a forma como a qual o aluno traçou um caminho para a resposta, é um dos maiores desafios do professor hoje em sala de aula. Dar ênfase a essas novas metodologias de ensino aprendizagem facilitará o processo da educação da matemática, essa que não deverá mais ser única e sem valor.

Segundo o documento que versa a valorização do ensino da matemática nas escolas, o PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa), é preciso alçar novos conceitos e práticas na sala de aula que enfatizem os pensamentos e caminhos percorridos pelas crianças para se alcançar uma resposta, como principalmente destacar a história da matemática como processo fundamental para esse objetivo.

> [...] A história da matemática nos mostra a importância dos dedos para contar das mãos e dos pés para medir; porque então na escola insistimos em proibir as crianças de usarem os dedos para calcular? Sempre na ansiedade do fazer mais rápido e de uma maneira que julgam "mais adulta", alguns professores acabam dificultando e tornando mais árdua uma aprendizagem que poderia ser prazerosa (PNAIC APRESENTAÇÃO, 2014, p. 20).

É importante que o tempo vivido na escola não seja visto como um tempo "de reclusão", como se a vida estivesse "lá fora", é importante salientar que não há necessidade de atividades sofisticadas e que demandem um excessivo tempo do professor para seu planejamento e execução. Atividades simples possuem grande potencial pedagógico desde que contribuam para aproximar situações do cotidiano a situações da sala de aula.

> A brincadeira cria para as crianças uma zona de desenvolvimento proximal que não é outra coisa senão a distância entre o nível atual de desenvolvimento, determinado pela capacidade resolver independentemente um problema, e o nível atual de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de um problema sob orientação de um adulto ou com a colaboração de um companheiro mais capaz. (VYGOTSKY, 1998, p. 97)

Recursos como, jogos, brincadeiras e outras práticas sociais nos trazem um grande número de possibilidades de tornar o processo de alfabetização matemática na perspectiva do letramento significativo para as crianças, são e devem ser utilizados como atividades primordiais nesse processo, uma vez que sua prática entre muitos resultados alcançados resulta no aprendizado na matemática coletiva e individual.

A formação PNAIC ainda é oferecida pelo MEC apenas aos professores de Ensino Fundamental. Seus Cadernos de Formação ficam à disposição de todo professor pesquisador para baixá-los no site oficial do programa. Vislumbra-se a necessidade de se estender essa

formação para o professor de educação Infantil, pois há uma íntima ligação entre os trabalhos dos docentes dessas duas fases escolares.

O que se espera, no entanto, é que os professores sintam-se encorajados a fazer uso dessas ações que estão presentes em nossos afazeres diários, em nossa vida social e explorem situações matemáticas possíveis e desejáveis de serem levadas para dentro das salas de aula.

Para tanto, no próximo capítulo, traremos dicas de boas atividades que ensinam tanto alunos de Educação Infantil quanto os de 1º Ano do Ensino Fundamental, em níveis diferentes de discussão, mas que servem de exemplo para aproximar o trabalho dos professores de diferentes faixas-etárias.

III - A PRÁTICA DO PROFESSOR À LUZ DA TEORIA

Quando se proporciona a criança em desenvolvimento cognitivo a aprendizagem aliada ao lúdico, o professor a está envolvendo num processo significativo dessa aprendizagem, além de proporcionar à criança uma maneira diversificada de aquisição do conhecimento.

O lúdico nesse instante toma forma e corpo, pois a criança se apropria da sua história e a toma como verdade. É preciso que o educador introduza seus objetivos pretendidos para que o aluno cresça em relação aos conhecimentos podendo nesse momento associar o abstrato à realidade.

Segundo a autora, "[...] priorizam-se determinados campos de conhecimento em detrimento de outros: em uns, saberes históricos e filosóficos sociológicos e antropológicos ou organizacionais entre outros" (KISHIMOTO, 2002, p.108).

O universo infantil é um mundo à parte, onde somente as crianças lidam com ele de forma natural, no entanto, o professor como conhecedor desse mundo deve aproveitá-lo para enriquecer as práticas escolares. A criança se sentirá mais atraída e à vontade para aprender matemática no mundo dela, e aos poucos será transportada para o mundo real sem traumas e sem maiores dificuldades.

A matemática na vida escolar de uma criança é tão importante como qualquer outra ciência, no entanto, é preciso inseri-la desde os primeiros passos da criança, no ambiente escolar para que ela possa ir se familiarizando e se apropriando de suas formas e estruturas para futuramente entendê-la.

A aula pode ser oferecida de várias maneiras, o mais importante, entretanto, é induzir o aluno a questionar, a problematizar as situações, dar e criar condições para que ele formule caminhos, construa situações para chegar às respostas. Todas essas situações de conflitos internos, provocados na criança, a ajudará desenvolver o raciocínio lógico, ou seja, diante de

situações ou opções onde ela terá que buscar estratégias e caminhos para resolver seus conflitos e se virá obrigada a tomar uma atitude para sair daquela situação.

O estudo da matemática pode se dar através de brincadeiras e jogos, sobre isso Oliveira afirma que:

> Muitas propostas pedagógicas para creches e pré-escolas baseiam-se na brincadeira. O jogo infantil tem sido defendido na educação infantil como recurso para aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Os que trabalham com a educação de crianças a partir de6 anos falam em jogo simbólico (2002, p.230).

De acordo com o autor, o uso de jogos é um material alternativo para o desenvolvimento das aprendizagens em matemática na educação infantil.

Toda a prática pedagógica do professor deve começar, primeiro, pela organização da sala de aula, onde a caracterização do espaço físico por si só, ofertará a criança a curiosidade de manusear, saber o que é, para que serve e como usar.

As atividades distribuídas de forma organizada e colocadas em locais estratégicos de fácil alcance para as crianças, proporcionará um ambiente acolhedor para os alunos e convidativo para o ensino do eixo matemática.

Diante de um espaço intencionalmente organizado (planejado) para a prática do desenvolvimento da matemática o professor a partir dos conhecimentos prévios de seus alunos deverá através das atividades propostas introduzirem a linguagem da matemática para que eles aprendam a codificar essa linguagem e entendê-la quando for solicitada.

No brincar, a criança consegue separar pensamento (significado de uma palavra) de objetos, e a ação surge das ideias, não das coisas. Por exemplo, em uma brincadeira ela pode utilizar uma garrafa de plástico como um carrinho.

> A criação de uma situação imaginária não é algo fortuito na vida da criança; pelo contrário, é a primeira manifestação da emancipação da criança em relação às restrições situacionais. O primeiro paradoxo contido no brinquedo é que a criança opera com um significado alienado numa situação real. O segundo é que, no brinquedo, a criança segue o caminho do menor esforço – ela faz o que mais gosta de fazer, porque o brinquedo está unido ao prazer – e ao mesmo tempo, aprende a seguir os caminhos mais difíceis, subordinando-se a regras e, por conseguinte renunciando ao que ela quer, uma vez que a sujeição a regras e a renúncia a ação impulsiva constitui o caminho para o prazer do brinquedo (VYGOTSKY, 1998, p. 130).

Com isso, é possível entender que o brincar auxilia a criança nesse processo de aprendizagem. Irá proporcionar situações imaginárias em que ocorrerá o desenvolvimento cognitivo e proporcionar, também, fácil interação com pessoas, as quais contribuirão para um acréscimo de conhecimento.

A brincadeira e o jogo trazem novas oportunidades de aprendizagem para a criança no raciocínio lógico, logo a forma tradicional na qual fomos ensinados a fazer matemática não se

aplicará a essa nova metodologia das escolas contemporâneas, onde armar e efetuar, por exemplo, já não são mais caminhos tão eficazes para auxiliar acriança no seu processo de ensino aprendizagem.

A forma tradicional de se ensinar a resolver uma conta de matemática pode se tornar mais difícil do que aparenta se o professor não apontar outros caminhos para seu aluno, ou por não considerar o caminho desenvolvido por ele.

O jogo, portanto, é o resultado das relações sociais e das experiências e vivências das crianças. A partir delas, a criança emerge enquanto sujeito lúdico em constante processo de interações e mediações. Enquanto joga, vivencia papéis (re)construindo a sua realidade, experienciando sentimentos, comportamentos e representando o mundo que a cerca. Assim, imitando as relações sociais, novas explorações e relacionamentos interpessoais se estabelecem.

Em idade escolar, o jogo proporciona à criança sentir-se desafiada, testar hipóteses, questionar-se e questionar o parceiro com o qual interage. Por isso, o jogo deve ser interessante e permitir que a criança desenvolva sua autonomia e a capacidade de participação e cooperação para que possa, de fato, construir seu conhecimento a partir do que o jogo está ensinando. Segundo Vygotsky,

> (...) para uma criança em idade escolar, o brinquedo torna-se uma forma de atividade mais limitada (...) que preenche um papel específico em seu desenvolvimento, e que não tem o mesmo significado do brinquedo para uma criança em idade pré-escolar. Na idade escolar, o brinquedo não desaparece, mas permeia a atitude em relação à realidade. Ele tem sua própria continuação interior na instrução escolar e no trabalho (atividade compulsória baseada em regras). A essência do brinquedo é a criação de uma nova relação entre o campo do significado e o campo da percepção visual - ou seja, entre situações no pensamento e situações reais. (2000, p. 136-137).

Não há dúvida de que o jogo é um excelente mediador de conhecimentos no processo de ensino-aprendizagem da matemática. A criança é livre para descobrir relações por ela mesma, construindo o conhecimento de forma mais divertida e prazerosa. Ao professor cabe produzir materiais para que as crianças possam assimilar as realidades intelectuais e desenvolvê-las naturalmente brincando.

Observando as atividades lúdicas que facilitam o diálogo do professor com os alunos, tratam-se de brinquedos e brincadeiras, que é a linguagem natural das crianças, destacamos que se todos professores de educação infantil considerarem essas e outras tantas práticas lúdicas, os alunos aprenderão brincando e construirão seu conhecimento matemático com base em experiências concretas, o que impedirá sérias lacunas de saberes no decorrer dos anos letivos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos que a educação infantil é a etapa escolar inicial da criança na escola, porém não sua única escola de formação de valores e personalidade, é de casa que o aluno forma seus conceitos e vivências, é a partir desses pressupostos que o professor busca conhecer o perfil de cada criança para construir as atividades adequadas, sempre na tentativa de tornar tudo mais simples e significativo para o aluno.

Aprender matemática significa, fundamentalmente, utilizar a capacidade de pensar, refletir sobre o real vivido e o concebido, transformar este real em fantasia ou realidade novamente, utilizando em sua ação, como ferramenta, o conhecimento construído em interações com as necessidades surgidasna sala de aula. Na Educação Infantil, a sala de aula deve ser um lugar de exploração das informações da realidade que cerca os alunos.

O educador precisa estar sempre preocupado em despertar nas crianças a curiosidade e o interesse pela interpretação das atividades que são propostas, afinal, ensinar brincando não é uma missão impossível e tediosa. Assim, indicar a experimentação e descoberta pode ser uma maneira muito produtiva e interessante de aprender. Para que isso aconteça, a criança deve ter a oportunidade de atuar sobre sua realidade. Desse modo, produzir para acriança situações diferentes e desafiadoras, que provoquem a necessidade de resolver um problema concretizado é muito importante para o processo de ensino e aprendizagem.

O papel do professor é de grande importância nesse processo, uma vez que, além de deixar a criança livre para manusear e experimentar os materiais, também proporcionará para elas observar os acontecimentos e seus resultados.

As situações de jogos, as resoluções de problemas e as atividades lógicas são possibilidades para efetivar a prática educativa na construção do conhecimento em matemática na educação infantil.

O que irá garantir um aprendizado é que a criança possa ser o autor desse processo, ou seja, um ser ativo, que busca resolver o que lhe é proposto e procura respostas para as questões reais do seu cotidiano.

Tendo como base a educação infantil de quatro e cinco anos, para o primeiro das competências em se ensinar e aprender matemática, consideramos um passo de grande importância para compor o raciocínio e desenvoltura desses alunos para os anos seguintes, acreditando que quando bem preparado na sua fase inicial escolar, dificilmente encontrará “grandes” barreiras para compreender a ciência dos cálculos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANÃO, Ivana Valéria D. **A matemática através de brincadeiras e jogos**. – 7ª ed. – Campinas, São Paulo: Papirus, 2011.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília,1988.

_____. Lei 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

_____. Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

FARIA, Sonimar carvalho. **História e políticas de educação infantil**. In: FAZOLO, Elaine et AL. Educação Infantil em Curso. Rio de Janeiro: Ravil, 1997.

HADDAD, Lenira. **A creche em busca da identidade**. 2ª. Ed. São Paulo: Loyola, 1993.

KISHIMOTO, T. M. **O brincar e a emergência da linguagem (letramento**). In: GERALDI, C. M. G; RIOLF, C. R; GARCIA, M. F. (Org). Escola viva: elementos para a construção de uma educação de qualidade social. Campinas: Mercado de Letras, 2004. P. 355 – 370.

KAMII, Constance**. A criança e o número: implicações educacionais da teoria de Piaget para a atuação junto a escolares de 4 a 6 anos**. 4ª.ed. Campinas: Papirus; 1986.

KRAMER, Sonia. **A política da Pré-Escola. A arte do disfarce**. 8ª. Ed. Rio de Janeiro: Cortez, 2006.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. **A história da educação infantil no Brasil; avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. 33, 2009.

Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: Apresentação / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2014. 72 p.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 6ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

PEDAGOGIA

Como citar: VIRGULINO, Keila. *Interação Social – O caminho percorrido para aquisição da Livras – Língua Brasileira de Sinais*. In: Revista Digital Simonsen; ISSN 2446-5941; 15ª edição; Rio de Janeiro, dezembro de 2021.

INTERAÇÃO SOCIAL – O CAMINHO PERCORRIDO PARA A AQUISIÇÃO DA LIBRAS – LINGUA BRASILEIRA DE SINAIS

Por: Keila Virgulino[139]

[139] Graduada e Pedagogia com ênfase e Administração Escolar na instituição de ensino Centro Universitário Augusto Motta - Unisuam; Pós-Graduada em Administração Escolar com Coordenação Pedagógica na instituição Veiga de Almeida – U.V.A; Pós-Graduada em Tradução e Interpretação em Libras na instituição de ensino Centro Universitário Celso Lisboa. professorakeiladias@gmail.com;

RESUMO: A proposta de educação bilingue para os surdos vem sendo amplamente discutida. Nesta, o sujeito deve adquirir a língua de sinais, como a primeira língua, de uma forma natural, e uma segunda língua, a língua da sociedade em que está inserido. Neste texto são discutidos alguns aspectos importantes sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras), e sua aquisição pela comunidade surda e qual caminho a ser percorrido para a ocorrência da interação social. Almeja-se levar a sociedade a pensar sobre a importância que a Língua Brasileira de Sinais tem na identidade do Surdo, levando ao entendimento da sociedade o Surdo como um sujeito de direitos.

Palavras Chaves: Linguagem de Sinais; Educação; Interação Social

Introdução

Entre uma infinidade de assuntos que a sociedade tem depositado plena atenção e despertado novo olhar, tem-se a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), tendo como marco de notoriedade recente o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) do ano (2017), teve por tema da redação "*Os desafios para formação de Surdos no Brasil*". Antes pouco notória a sociedade a libras, entre conflitos e contradições, também deixa claro as limitações quanto a inclusão, mobilidade e para o reconhecimento pleno da comunidade surda, que, somente no Brasil são cerca de 10 milhões, equivalendo a quase 5% da população Brasileira.

O objetivo deste artigo é levar a sociedade a refletir sobre a pergunta: Quais os desafios para a interação linguística entre pessoas que usam línguas de modalidades diferentes, dentro do mesmo espaço?

O olhar da sociedade sobre a língua e identidade dos surdos vem mudando rapidamente nos últimos anos. Atualmente, vemos a sociedade mais envolvida, interessada em aprender e aceitando as diferenças. Vemos na linha de frente as janelas de interpretações políticas, e o surgimento de cursos de LIBRAS, se multiplicarem pelo país tornando cada vez mais comum entre os educadores, políticos, psicólogos, linguistas, fonoaudiólogos, a sociedade como um todo. Essa forma de linguagem ganha valor nos espaços públicos e privados. No entanto, há dois pontos importantes que precisamos aprofundar e ampliar nosso entendimento sobre a surdez: a língua e a identidade.

Superando as dificuldades inerentes para reconhecimento de uma cultura e língua própria, a comunidade surda, junto com o reconhecimento jurídico da Libras, vem promovendo a inclusão desse saber nas diferentes instituições sociais, por exemplo: no teatro, cinema, consultórios médicos, bancos, entre outros, tendo destaque nas igrejas. Tais mudanças levam a sociedade entender a surdez como diferença, e não como deficiência e a refletir sobre a presença do multiculturalismo.

Hoje, o cenário para pessoas Surdas mudou. Antes eram castigadas, eram vistas como pessoas enfeitiçadas, abandonadas e até mesmo sacrificadas. Atualmente, a sociedade não encontra tantas dificuldades para ver o Surdo efetivamente como "um sujeito de direitos". Porém, as diferenças linguísticas e identitária dos Surdos implicam no ponto de vista da nossa construção do que é normalidade e deficiência. O livro "*The Signs of Language*" viria consolidar a descoberta de Stokoe de que línguas de sinais como a ASL – American Sing Language, estavam estruturadas de acordo com os mesmos pilares das línguas naturais orais: a arbitrariedade/convencionalidade do signo e a dupla articulação.

No âmbito religioso, em sua particularidade, no campo cristão, considerando as especificidades históricas dos Surdos, busca a consolidação da surdez como particularidade ético-linguística, não deixando de analisar a variação linguística. "*E naquele dia os surdos ouvirão as palavras do livro, e dentre a escuridão e dentre as trevas os olhos dos cegos as verão* (Isaías 29:18)."

Neste cenário, nasce um grupo de especialistas, os profissionais Tradutor/Intérprete de Língua Brasileira de Sinais, os quais possuem um papel importante nesta fase de interação linguística entre os indivíduos de línguas diferentes.

Breve história da educação do Surdo

Desde a antiguidade, os Surdos sempre foram discriminados e considerados incapazes. No século IV a.C., por exemplo, Aristóteles afirmava que todos os processos de aprendizagem só eram eficazes por meio da audição e que, por isso, os Surdos tinham menos chances de aprenderem se comparados aos cegos. Naquela época, era muito forte a concepção de que a linguagem falada era a única forma de comunicação possível. Neste período, os Surdos eram vistos com piedade e compaixão, como pessoas castigadas pelos deuses ou como pessoas enfeitiçadas. Por isso mesmo, eram abandonadas ou sacrificadas, a ideia de que não poderiam ser educados persistiu até o século XV. De acordo com Reis (1992), Fornari afirma que Cardano foi o primeiro a afirmar que o surdo deveria ser educado e instruído, afirmando que era crime não instruir um surdo-mudo.

A matéria prima da história são os fatos históricos, acontecimentos que possuem repercussão social, para os quais se busca uma explicação de suas causas e efeitos. A morte do presidente do Brasil, Getúlio Vargas, em 1954, é um exemplo de fato histórico. Já o fato social é um acontecimento corriqueiro na vida de uma sociedade, que possui pequeno impacto imediato, como a morte das pessoas ou a crise financeira de alguém da comunidade.

No século XVI, o Padre Pedro Ponce de León (1520-1584) estabeleceu uma escola para surdos no Mosteiro de San Salvador em Oña Burgos. Seus poucos alunos eram todas crianças surdas, filhos de aristocratas ricos que tinham recursos, seu trabalho foi considerado de grande relevância por seus contemporâneos. A maioria dos europeus no século XVI, acreditava que os Surdos eram incapazes, que não poderiam ser educados como cristãos. Porém, Ponce utilizava, para educar seus alunos, um alfabeto bi-manual – utilizando ambas as mãos e alguns sinais simples. Os alunos aprendiam a soletrar letra por letra qualquer palavra, mas não a se comunicar.

Em 1750, na França, surge o “Pai dos Surdos”, o Sr. Abade Charles Michel de L'Epée (1712 – 1789), que aprende com as pessoas Surdas a língua de sinais, criando os "Sinais Metódicos". L’Epée decidiu então, dedicar-se à salvação dos Surdos e, em meados da década de 1750, fundou um abrigo, que ele próprio sustentava a nível particular e privado. Em consequência das teorias filosóficas que emergiam na época, L’Épée acreditava que os Surdos eram capazes de possuir linguagem. Concluindo assim, que eles poderiam receber os sacramentos e evitariam ir para o inferno.

Somente 130 anos depois, no ano de 1880, aconteceu o temido Congresso de Milão, no qual, aconteceria por intermédio de votação, porém, com o direito de votar negado aos professores Surdos, sendo a votação absoluta de professores ouvintes, ficou decidido que a Língua de Sinais seria abolida da Educação de Surdos, prevalecendo o uso da Língua Oral. Foi um período que abrangeu meados dos séculos XVIII e todo o século XIX, no qual se deu a hegemonia do oralismo.

No início do século XX, boa parte das escolas em todo o mundo deixaram de usar a língua de sinais. A oralização passa a ser o principal objetivo da educação das crianças Surdas e, para aprenderem a falar, passavam a maior parte do seu tempo nas escolas recebendo treinamento oral. Até que William Stokoe publicou um artigo demonstrando que a Língua de Sinais se constituía em uma língua com as mesmas características das línguas orais. Na década de 70, surge assim a filosofia Bilíngue, que desde a década de oitenta vem se espalhando por todos os países.

Em 1855 com a chegada do educador francês Hernest Huet, com o apoio de D. Pedro II, é fundado o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos no Rio de Janeiro. Com os avanços tecnológicos e com novos conhecimentos, a nomenclatura do Instituto foi sendo mudada: 1856 a 1857 – Collégio Nacional para Surdos-Mudos, 1857 a 1858 – Instituto Imperial para Surdos-Mudos, 1858 a 1865 – Imperial Instituto para Surdos-Mudos, 1865 a 1874 – Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, 1874 a 1890 – Instituto dos Surdos-Mudos, 1890 a 1957 – Instituto Nacional de Surdos Mudos, e de 1957 até os dias de hoje – Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). O Instituto mantém a proposta de ensino de Huet, com as disciplinas de: Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História do Brasil, Estrutura Mercantil, Língua articulada, doutrina Cristã e Leitura de lábios.

Em 1994 foi criada a sigla Libras – Língua Brasileira de Sinais e finalmente em 2002 a regularização da Língua, pela Lei número 10.436/2005, foi inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores. Em 2010, foram estipuladas as obrigações

dos intérpretes em sala de aula. Em 2012, a inclusão escolar do deficiente auditivo na escola regular foi legitimada pelo Governo Federal do Brasileiro.

O papel dos agentes religiosos na interação linguística.

Inicialmente, a intenção é lembrar alguns fatos importantes da história da linguística no processo de fundamentação de métodos. A curiosidade pela construção da linguagem é muito antiga, marcada por lendas, cantos, rituais ou por pesquisadores eruditos que buscam conhecer essa capacidade humana. No século IV a.c., os primeiros estudos foram por razões religiosas que levaram os hindus a estudarem sua língua, para que os textos sagrados reunidos no veda não sofressem modificações no momento de serem pronunciados.

> "Havendo, pois, o Senhor Deus formado da terra todo o animal do campo, e toda a ave dos céus, os trouxe a Adão, para este ver como lhes chamaria; e tudo o que Adão chamou a toda a alma vivente, isso foi o seu nome.
> E Adão pôs os nomes a todo o gado, e às aves dos céus, e a todo o animal do campo; mas para o homem não se achava ajudadora idônea." (Gênesis 2:19-20).

A admiração que a linguagem exerce sobre o homem vem desde a criação do universo, associando a palavra - a linguagem verbal - ao poder mágico de criar, que permite não só nomear/criar/transformar o universo real, mas também a imaginar as diversas oportunidades e a troca de experiências. A linguagem verbal é o veículo da comunicação social. Como realidade material-organização de sons, palavras, frases, a linguagem é autônoma. Como expressão de emoções, ideias, propósitos, no entanto, ela é orientada pela visão de mundo, pela realidade social, histórica e cultural. Entretanto, também devemos pensar nas chamadas Línguas Naturais, que em especial são diversas, ou seja, são manifestações de algo mais geral, a linguagem.

Diante deste cenário tem-se dois importantes conceitos: Linguagem e Língua. A linguagem é o sistema que o homem utiliza para expressar ideias, pensamentos, por fala ou escrita, podendo ser verbal ou não verbal. Linguística é o nome da ciência que se dedica ao estudo da linguagem, e a Língua é sistema linguístico empregado por uma determinada comunidade para a comunicação entre eles. Os membros das comunidades conhecem as regras e os elementos que formam os sistemas.

Por se tratar de comunidades, é possível pensar em suas particularidades. E como fazer a inclusão em um país em que as diferenças entre a população são inúmeras como: raça, cultura, origem geográfica, idade, classe econômica e até mesmo necessidades especiais? Tratando-se da comunidade Surda que é o foco, Libras é sua linguagem, e da mesma forma que existe a ciência que estuda a língua, Libras também tem sua própria estrutura para ser estudada, de

acordo com Rinaldi (1998), no final do século XV, ainda não existiam escolas especializadas para Surdos, e as pessoas ouvintes tentavam ensinar os Surdos a falar e a escrever.

O pioneiro nas tentativas foi Geralamo Cardomo (médico italiano, interessado em estudar o caso do seu filho surdo) que usava a linguagem escrita e os sinais, junto com o beneditino Pedro Ponce de Leon (monge, primeiro professor para surdos), utilizando também o treino da voz, leitura labial e sinais com os Surdos. Assim, estabeleceu uma escola para Surdos no Mosteiro de San Salvador em Oña Burgos. Vale frisar, que os esforços para educação de Surdos durante a Idade Média foram realizados por iniciativas religiosas, e destinavam-se a restrito grupo.

> "Seu trabalho não apenas influenciou os métodos de ensino para surdos no decorrer dos tempos, como também demonstrou que eram falsos os argumentos médicos e filosóficos e as crenças religiosas da época sobre a incapacidade dos surdos para o desenvolvimento da linguagem e, portanto, para toda e qualquer aprendizagem." (LODI, 2005, p.411)

A igreja foi o primeiro ambiente a proporcionar esse tipo de ensino aos Surdos, já que a sociedade local não oferecia qualquer tipo de atividade de inclusão linguística para eles. Em 1985, os padres da Pequena Missão para Surdos chegaram ao Brasil, especificamente em Londrina-PR, para trabalhar e desenvolver projetos com as pessoas surdas. Desde então, existe a forte presença de religiosos na trajetória do Surdo, A Igreja Cristã Maranata está entre tantas outras denominações em que o espiritual e o social andam de mãos dadas para alcançar a população com o Evangelho.

Assim como os ouvintes sentem a necessidade de uma orientação moral e espiritual, os Surdos também precisam desse tipo de orientação. "Ao que lhe replicou o Senhor: Quem faz a boca do homem? Ou quem faz o mudo, ou o surdo (Êxodo 4:11)."

Com objetivo principal de evangelizar, não só os Surdos, mas também em especial seus familiares, amigos e vizinhos, as igrejas, formaram grupos de estudos de Libras (Oficinas de Libras). A princípio acontecia em poucas regiões do Brasil, sempre nas igrejas que tinham membros Surdos. Quanto mais entendiam a cultura Surda, o desejo de conhecer cada vez mais esse universo aumentava a cada dia, e a descentralização das oficinas de libras, mostrava o respeito pelo regionalismo da língua, sendo visto como desdobramentos das iniciativas para inclusão. Neste novo cenário de envolvimento entre a comunidade Surda e as igrejas, surgiram também os mediadores e facilitadores na interação entre a comunidade Surda e a comunidade ouvinte dentro da igreja, os chamados "intérpretes".

O intérprete que atua em igrejas é chamado de intérprete religioso, ele deve ter profundo conhecimento bíblico e de sinais relativos à congregação, pois existem diferenças

regionais, para que assim a atuação seja bem-sucedida. O conhecimento é importante para estes que interpretam/traduzem. A modalidade gestual-visual-espacial pela Libras é produzida e percebida pelos Surdos leva, muitas vezes, a pensarem que todos os sinais são meros desenhos no ar do referente objeto, é claro que decorrente de sua natureza linguística, a realização de um sinal pode ser motivada pelas características do dado da realidade a que se refere, mas isso não é uma regra. A grande maioria dos sinais da Libras é arbitrária, não tem semelhança alguma com o que se refere.

Os estudos das línguas orais mostram que estas, expressam diferentes relações gramaticais, modificando as palavras já existentes. Por conta deste processo, uma mesma palavra pode assumir diferentes formas, por conta do acrescimento de um afixo ou radical, por exemplo, a palavra "cama" – acamado – sofá cama. Já na Língua de Sinais, também encontramos o mesmo processo, porém sem a criação de novas palavras, por exemplo: a palavra "gostar" – "gostar-não".

É importante também para os intérpretes lembrar que a função do Surdo não é se sentar no banco e ser um mero expectador da interpretação, visto que a tradição eclesiástica e a história dos estudos da interpretação no contexto religioso apontam para a "cura e a transformação dos individuo".

As igrejas são, historicamente, consideradas berço dos profissionais intérpretes, pois tudo iniciou dentro de uma igreja com o Padre Ponce Leon.

Santos (2006) escreve que "*em seus primórdios, a formação do intérprete de Libras não tinha preocupação com a profissionalização, mas sim a filantropia, as associações, as comunidades de Surdos e igrejas atuavam no sentido de que os Surdos tivessem intérpretes a disposição para lhes acompanhar a consultas médicas, audiências em tribunais, consultas a advogados ou entrevistas em órgãos públicos*."

O Tradutor/Intérprete de Línguas de Sinais – TILSP é o profissional responsável pela mediação entre dois mundos culturalmente diferentes, que é norteado por um código de ética.

> "No convívio com os surdos, o abade L'Épée percebe que os gestos cumpriam as mesmas funções das línguas faladas e, portanto, permitiam uma comunicação efetiva entre eles. E assim inicia-se o processo de reconhecimento das línguas de sinais. Não apenas em discurso, mas em práticas metodológicas desenvolvidas por ele. (QUADROS, 2006, p.23)

O profissional de Tradutor Intérprete, surge quando dois grupos com línguas diferentes não se compreendem, necessitando de um mediador que tenha conhecimento linguístico dos dois grupos, que tenha pleno domínio da gramática e cultura das duas línguas. Em 2000 é

publicada a lei da acessibilidade (lei 10.098), falando sobre as necessidades de derrubarmos as barreiras comunicacionais, como citado na referida lei, capítulo VII. (Brasil, 2000)

> Art. 17. O Poder Público promoverá a eliminação de barreiras na comunicação e estabelecerá mecanismos e alternativas técnicas que tornem acessíveis os sistemas de comunicação e sinalização às pessoas portadoras de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação, para garantir-lhes o direito de acesso à informação, à comunicação, ao trabalho, à educação, ao transporte, à cultura, ao esporte e ao lazer.
>
> Art. 18. O Poder Público implementará a formação de profissionais intérpretes de escrita em braile, linguagem de sinais e de guias-intérpretes, para facilitar qualquer tipo de comunicação direta à pessoa portadora de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação. Regulamento
>
> Art. 19. Os serviços de radiodifusão sonora e de sons e imagens adotarão plano de medidas técnicas com o objetivo de permitir o uso da linguagem de sinais ou outra subtitulação, para garantir o direito de acesso à informação às pessoas portadoras de deficiência auditiva, na forma e no prazo previstos em regulamento.

No entanto, só dois anos depois é que surge a lei que reconhece a LIBRAS como Língua oficial da comunidade surda, lei 10.436 de 24 de abril de 2002. Desde 1990, lutamos pela promoção da educação bilíngue para as pessoas com surdez. De acordo com o modelo de educação, a primeira língua que os surdos aprendem é Libras e o português fica como segunda língua.

Conclusão

Este trabalho teve como objetivo levar a sociedade a refletir sobre: Quais os desafios da interação linguística entre pessoas que usam línguas de modalidades diferentes, dentro do mesmo espaço? focado especificamente no ambiente religioso. Diante da identificação das dificuldades enfrentadas pelos surdos/ouvintes quanto a interação social no ambiente religioso, surgindo a curiosidade de conhecer historicamente como tudo começou.

A metodologia deste estudo está amparada em revisões de bibliografias realizadas por pesquisadores citados ao longo do artigo e relatos dos desdobramentos da evangelização de Surdos na Igreja Cristã Maranata - RJ, para a busca das bibliografias utilizo as palavras chaves: História do Surdo, Inclusão, Libras, formação de sinais, agente religioso, teoria lexical. Após esta etapa foi feita a leitura na integra das bibliografias encontradas, na busca de respostas para a pergunta objetivo deste artigo. Como resultado das revisões bibliográficas, concluo, que o termo “Integração social com início no contexto religioso” ganhou ampla aceitação entre nos estudiosos, que, o ato de integrar corresponde a um processo cognitivo pelo qual se trocam mensagens (orais ou sinalizados), ao mesmo tempo, representa uma tomada de decisões sintáticas, semânticas e pragmáticas realizadas em duas línguas que impõem sempre novas

interpretações, todas realizadas pelo interprete, e que Surdos/Ouvintes encontram dificuldades linguísticas, o desconhecimento sobre a LIBRAS e suas diferenças em relação à língua portuguesa, além do fato de uma, ser visual-espacial e a outra oral-auditiva, faz grande diferença na interpretação/compreensão. Vale ressaltar, que a pesquisa não finaliza nesta página, pois muito tem a acrescentar e a melhorar.

Referência Bibliográfica:

BRITO, L.F. - Integração Social e Educação de Surdos. Rio de Janeiro: BABEL Editora, 1993.

BARBOSA, Priscila Costa Lemos. Análise de Discurso sobre Educação de Surdos no Século XIX – Um Gesto de Leitura. Campinas: Pontes Editores, 2020.
BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Disponível em: < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em 19/03/2021.
BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil,1988.
BRASIL. Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien) – 1990.
BRASIL. Entenda a importância de um currículo escolar diferenciado na formação do aluno. Disponível em: <www.novosalunos.com.br/entenda-a-importancia-de-um-curriculo-escolardoferenciado-na-formacao-do-aluno/>. Acesso em: 18/03/2021.
BRASIL. LEI 13.005, de 25 de Junho de 2014.
BRASIL. LEI 9,394, de 20 de Dezembro de 1996.
CARVALHO, V. O. ; NÓBREGA, C. S. R. A história de educação dos surdos: o processo educacional inclusivo. In: II Seminário Potiguar: Educação, Diversidade e Acessibilidade – uma questão de efetivação de direitos, 2015, Mossoró-RN.
FERREIRA, Felipe. Educação Inclusiva: quais os pilares e o que a escola precisa fazer? Disponível em: <www.proesc.com/blog/educação-inclusiva-o-que-a-escola-precisa-fazer/>. Acesso em: 18/03/21.

CAGLIARI, L. C. - Alfabetização e Linguística. São Paulo: Scipione, 1989.

IGREJA CRISTÃ MARANATA. Diretrizes e Orientação Trabalho de Assistência ao Surdo e ao Surdocego.Comissão de Doutrina, Fé e Ética.Vila Vilha/ES, 2018.

JANNUZZI, G.S.M. Educação do Deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI. 1 Ed. Campinas: Autorres Associados. 2004. 243p.

MOURA, Maria Cecilia Moura. A língua de sinais e educação da criança surda. PUCSP:1993.

QUADROS, Ronice Müller de. KARNOPP, Lodenir Becker. Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

STOKOE. Willian C. SignLanguageStructure. Silver Spring: Linstok Press, 1960.

PEDAGOGIA

Como citar: PEREIRA, Yasmin Alves de Souza. *Maria Montessori: contribuição no processo pedagógico na Educação Infantil.* In: Revista Digital Simonsen; ISSN 2446-5941; 15ª edição; Rio de Janeiro, dezembro de 2021.

MARIA MONTESSORI: CONTRIBUIÇÃO NO PROCESSO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Por: Yasmin Alves de Souza Pereira[140]

[140] Graduada em Pedagogia pela Faculdades Integradas Simonsen. E-mail:yas.minalves@hotmail.com

RESUMO: O presente artigo tem como finalidade provocar no leitor a reflexão sobre a grande contribuição da médica e pedagoga Maria Montessori, no processo pedagógico desenvolvido com crianças na Educação Infantil, visto perceber nas ideias de Montessori elementos para a reflexão da prática pedagógica na atualidade. Este trabalho possibilita um conhecimento em relação ao método montessoriano, que se desenvolve a partir da observação e evolução do comportamento de crianças em ambientes estruturados e não estruturados, dando suporte ao desenvolvimento infantil de forma eficaz. Seu objetivo é ajudar o desenvolvimento da vida da criança de forma integral e profunda, incluindo os aspectos cognitivos, sociais, emocionais, de conteúdo e desenvolvimento cerebral.

Palavras-chave: Montessori. Crianças. Estruturados. Desenvolvimento. Infantil.

Abstract: This article aims to provoke in the reader a reflection on the great contribution of the doctor and pedagogue Maria Montessori, in the pedagogical process developed with children in early childhood education, as she sees in Montessori's ideas elements for the reflection of pedagogical practice today. This work provides knowledge about the Montessori method, which develops from the observation and evolution of children's behavior in structured and unstructured environments, effectively supporting child development. Its objective is to help the development of the child's life in an integral and profound way, including the cognitive, social, emotional, content and brain development aspects.

Keywords: Montessori. Kids. Structured. Development. Childish.

1.INTRODUÇÃO

A razão pela escolha desta temática, resumidamente se define no conhecimento adquirido no curso de Pedagogia, quando nos é apresentada as contribuições de Maria Montessori para a educação, a mesma auxiliou no tratamento de crianças especiais na clínica psiquiatra. Pesquisando sobre os teóricos da educação, observei que Maria Montessori tem um diferencial na sua metodologia. Como auxiliar de uma clínica psiquiatra adquiriu conhecimentos para o melhor desenvolvimento da criança, como por exemplo, explorar o meio ambiente, deixando objetos específicos para seu manuseio. Percebi que um ambiente planejado, permite que a criança faça uso das suas habilidades cognitivas e sociais.

O tema é relevante porque a metodologia de Maria Montessori, oferece ferramentas para o desenvolvimento da criança, como um ser independente, onde aprende com os estímulos recebidos através de um orientador (professor) e do ambiente que o cerca.

Dentro desse contexto a educação oferecida por Maria Montessori, e sua prática Pedagógica, tem como princípio a própria criança, observando suas habilidades sensoriais e também seu comportamento cognitivo, permitindo que a mesma explore em grupo ou individualmente suas características mais relevantes para o seu desenvolvimento. (MONTESSORI, 2017)

O tema é importante, pois fala sobre o respeito a faixa etária de cada criança, possibilitando explorar o conhecimento a sua volta, como o meio ambiente. Compreende que a criança é um ser criativo que dispõe de habilidade e necessita de estímulos para expandir sua aprendizagem, possibilitando seu desenvolvimento motor, cognitivo e sensorial. A metodologia de Montessori pode ser aplicada também em seu lar, de acordo com a disponibilidade dos seus responsáveis, pois tudo a sua volta pode e deve ser usado e explorado para o desenvolvimento infantil.

Montessori (2017) acredita que a única forma que temos para construir um mundo novo, é começando pelas crianças.

O objetivo geral da pesquisa é relatar a contribuição de Maria Montessori e sua prática pedagógica no desenvolvimento infantil escolar, destacando os benefícios da autonomia e estímulos para que a criança aprenda com mais liberdade as suas habilidades sensoriais como, tato, olfato e motora, como o manuseio de blocos entre outros.

Para que o objetivo geral seja alcançado foram traçados os seguintes objetivos específicos: Analisar as contribuições dos principais fundamentos de Montessori nos anos iniciais da criança; Descrever a influência do ambiente para a aprendizagem e compreender o método Montessoriano de educação e como ele funciona.

Neste sentido, podemos dizer que algumas questões fazem se considerar. Como aplicar o método Montessoriano, que tem o ambiente muito importante (pois ele é preparado para receber a criança dando acesso a ela em todos os lugares, como biblioteca, cozinha, brinquedos, tudo ao seu redor coopera para o estímulo e aprendizagem) como principal ferramenta para o desenvolvimento da Educação Infantil? Seria esse método ainda válido nos dias de hoje?

O referencial teórico utilizado foi com base nos seguintes autores: Maria Montessori, intitulado a descoberta da criança - pedagogia científica, da editora Kirion 1ª edição de setembro de 2017, Catherine L'Ecuyer, intitulado educar na curiosidade – a criança como protagonista da sua educação, da editora Fons Sapientiae 3ª edição de 2016 e Paula Polk Lillard, intitulado método Montessori – uma introdução para pais e professores, da editora Manole edição brasileira de 2017.

A metodologia utilizada na pesquisa foi à bibliográfica, na modalidade: análise de livros com autores especialistas no tema abordado, sobre a contribuição no processo pedagógico na educação infantil, baseado na teoria de Maria Montessori entre outros pesquisadores. A pesquisa é explicativa e os resultados serão qualitativos, a fim de induzir a reflexão sobre o tema que será realizado através de leituras sobre o método.

Este artigo tem o objetivo de pesquisar sobre função dos professores, usando o ambiente, a autonomia da criança para que seu desenvolvimento receba estímulos voltados para um aprendizado efetivo, buscando ajudar a criança a ser um ser apto, independente durante seu crescimento, consequentemente, formando pequenos cidadãos para buscar o seu lugar na sociedade atual.

2-DESENVOLVIMENTO

Nesta pesquisa será abordado o método de educação Montessoriano e sua contribuição no processo do desenvolvimento infantil, que é uma fase muito importante para acolher e educar crianças, buscando potencializar a criatividade, autonomia e autodisciplina.

2.1- Breve resumo da história de Maria Montessori

Maria Montessori, nasceu na Itália em 31 de agosto de 1870. Aos 3 anos de idade, mudou-se para Roma com seus pais, que a incentivavam a ser professora. Contudo, Montessori era uma feminista, decidida a não aceitar a imposição de ninguém, principalmente função feminina tradicional. Ela primeiro demonstrou interesse pela matemática e decidiu cursar

engenharia, frequentava uma escola técnica onde só estudavam meninos, acabou sendo atraída por biologia e finalmente, resolveu cursar medicina. Sua trajetória de vida foi marcada por suas experiências na direção do Instituto Ortofrênico em Roma, trabalhando com crianças com deficiências mentais, observando suas limitações, Montessori começou a desenvolver os princípios do seu trabalho educacional: educação sensorial, a base da educação intelectual. Suas experiências levaram o método Montessori a um crescimento marcante. (LILLARD PAULA, 2017). Em 1909 teve seu primeiro livro publicado e em 1929, ela mesma reconheceu:

> Não existe continente em que escolas Montessori não tenham sido organizadas – na Ásia, da Síria as Índias, na China, no Japão; na África, no Egito e no Marrocos, ao norte, até Cape Town no extremo sul; nas duas Américas, nos Estados Unidos e Canadá e na América Latina.' (MONTESSORI MARIA, P.9, 2017)

Maria Montessori buscou se especializar, formou-se em pedagogia e dedicou-se integralmente a educação. Apresentou em Turim a tese de que a principal causa do atraso na aprendizagem de crianças com deficiência mental era a ausência de materiais de estímulo para o desenvolvimento adequado, porém a decisão pela educação, como também as suas teorias não foi uma decisão enquanto nova, quando adolescente gostava muito de matemática e para realizar o desejo de estudá-la, houve a necessidade de se conversar com o Reitor da Universidade para que uma mulher pudesse fazer o curso. Maria Montessori foi a terceira mulher a se formar médica na Itália, em 1896. E começou a fazer parte da equipe da clínica psiquiátrica na Universidade de Roma. Em seu ofício, ela visitava crianças internadas em hospícios, e observou que uma educação especial para crianças com deficiências intelectuais, era de extrema importância. (LILLARD PAULA, 2017).

Por dois anos ela experimentou diversos materiais para estimular os sentidos das crianças, conseguindo estimular o desenvolvimento das crianças com deficiência de tal forma que algumas delas obtiveram melhores notas do que crianças que tiveram seu desenvolvimento normal, e isso a fez pensar que deveria também se preocupar com a educação das crianças sem deficiência.

Em 1907, Montessori resolveu aplicar suas teorias na construção da primeira Casa Dei Bambini (casa da criança), um ambiente preparado para que as crianças pudessem colocar em prática sua teoria. Na casa havia mobília de escritório, cuja as pernas Maria Montessori mandava cortar para se adequar ao tamanho da criança. Posteriormente, Montessori colocou prateleiras com todo o material acessível a criança, como livros, meses, cadeiras, estantes etc. estimulando sua autonomia e suas habilidades: educação sensorial a base da educação intelectual, nessas atividades, a teórica observava que sua teoria na prática contribuía para o

aprendizado e desenvolvimento da criança, permitindo que a mesma usasse sua liberdade para evolução do seu próprio crescimento. (MONTESORI, 2017).

A contribuição da teoria de Montessori era para crianças de 0 a 7 anos, que tinha como objetivo fazer com que as crianças aprendessem uma com as outras, observamos como cada uma se comunicava ou se movimentava no ambiente preparado e adequado para elas. (LILLARD, 2017).

As contribuições de Maria Montessori para o desenvolvimento da criança são importantes para seu crescimento. Os seus estudos aprofundados revelam que a criança tem potencial e habilidades que podem ser estimuladas através do ambiente, nele Montessori cria uma diversidade de oportunidades, com liberdade para que a criança desenvolva suas habilidades.

2.2 - O que é o método Montessori?

O método Montessori consiste em dar autonomia à criança para que a mesma identifique suas habilidades, sendo estimuladas num ambiente apropriado, possibilitando que seu desenvolvimento gere contribuição para seu aprendizado. O ambiente planejado por Montessori deve ser de acordo com o tamanho da criança, para que ela tenha espaço onde possa vivenciar atividades espontâneas, manipulando todo o ambiente ao seu redor com autonomia dada pelo professor apenas como um facilitador.

> Existem dois componentes principais no método Montessori: o ambiente, que inclui os materiais e exercícios educacionais, e os professores, que preparam esse ambiente. Montessori considerava a ênfase no ambiente um elemento básico de seu método. Ela descrevia esse ambiente como um lugar que nutria a criança, planejado para suprir suas necessidades de autoconstrução e revelar para nós sua personalidade e padrões de crescimento. Isso significa que o ambiente não deve conter apenas aquilo de que a criança precisa, no sentido positivo, mas que todos os obstáculos ao crescimento dela também devem ser removidos. (LILLARD PAULA, P.45, 2017.)

A didática usada no método Montessori, consiste em estímulos externos, onde a base é o ambiente sendo usado em favor da aprendizagem da criança, favorecendo e estimulando suas habilidades, permitindo que ela tenha autonomia, e dessa forma, e dessa forma a criança vai vivenciando uma educação onde a mesma pode ser livre para superar seus limites, reconhecendo cada parte do ambiente como sua ferramenta de aprendizagem.

O professor nesse ambiente é um facilitador desse conhecimento dado através do ambiente preparado de acordo com o método. O professor como facilitador, orienta a criança a pensar sobre as dificuldades que encontra na aprendizagem e com a autonomia dada a criança, ela vai identificando seus limites e vai superando suas dificuldades em relação ao conhecimento dado a ela através do ambiente.

2.3- A Metodologia Montessoriana: a prática

A prática pedagógica de Maria Montessori envolve a escola, família e capacitação do professor. O fundamental para que se obtenha êxito, é o ambiente que ofereça a criança a liberdade para manipular, manusear materiais, com o próprio mobiliário que é estrategicamente do seu tamanho para estimular sua educação sensorial, possibilitando o seu desenvolvimento motor, cognitivo e sensorial. Os recursos necessários além do ambiente preconizado são: a quantidade de objetos oferecidos a criança, além da ordem para serem manuseado. (L'ECUYER CATHERINE, 2016).

O material usado se refere a recipientes para organização de texturas, tintas, cores, giz, jogos, papéis, livros ilustrados e até alimentos para desenvolver receitas que tenham como objetivo ensinar a criança figuras geométricas, quantidades, texturas, enriquecendo a sua criatividade, se tornando um ser autônomo. (LILLARD PAULA, 2017).

> Se as crianças não se esforçam porque a perda da curiosidade cancelou e bloqueou o desejo delas, devemos ajudá-las a voltar a descobrir a curiosidade. Devemos imaginar novamente uma educação infantil que conte com a curiosidade. Devemos aprender a educar na curiosidade. E como se faz isso? Educar na curiosidade consiste em respeitar sua liberdade interior, contando com a criança no processo educacional; respeitar seus ritmos; fomentar o silêncio, a brincadeira livre; respeitar as etapas da infância; rodear a criança de beleza, sem saturar os sentidos... (L'ECUYER CATHERINE, PAG.67, 2016)

As habilidades e a curiosidade da criança é o centro da prática de Maria Montessori, o foco dela, e o contribuir no desenvolvimento da criança de uma forma positiva, desejando usar o que a criança já tem dentro de si, e dando liberdade a ela desperta o conhecimento por si só.

A prática pedagógica de Montessori se resume na criança e no seu potencial, aliada a um ambiente preparado com liberdade para manusear e ser responsável por cada objeto em sala de aula ou mesmo em sua casa. Maria Montessori em suas pesquisas observou que a criança num ambiente preparado para ela desenvolve habilidades com estímulos próprios, pois tudo a sua volta faz parte da sua realidade e sua responsabilidade.

Na escola o desenvolvimento da criança se dá através do ambiente preparado para a mesma, como já foi falado anteriormente, além do professor como mediador ou facilitador do seu conhecimento. No ambiente escolar o desenvolvimento acontece de forma rotineira, como a hora para chegar e ir embora, dentro dessa rotina a criança tem liberdade para desenvolver suas habilidades através de atividades que estimulam seu crescimento.

Maria Montessori desenvolveu seu método educacional para colocar em prática sua filosofia de que a criança aliada ao ambiente pode desenvolver aptidões e habilidades que levarão consigo para todas as fases da sua vida, disseminando conhecimento do concreto para

o abstrato. Embora o ambiente seja a base de seu método, a criança é sua principal preocupação, pois através de observá-las no ambiente, que entendeu o quanto a mesma poderia crescer em conhecimento uma aprendizagem com estímulos. (LILLARD PAULA,2017).

2.4 - O Educador segundo Montessori

A respeito da função do professor em sala de aula, Montessori o coloca como um facilitador, atuando como parte do ambiente para orientar e estimular a criança em seu desenvolvimento e aprendizagem com o auxílio do material adequado, o professor deve cooperar com as observações feitas pela criança sendo mediada entre o ambiente e seus estímulos, respeitando as diferenças e o tempo de cada indivíduo, de acordo com seu entusiasmo, o conhecimento é adquirido através de materiais concretos, cientificamente desenvolvidos para acrescentar o pensamento conceitual e abstrato. (LILLARD PAULA, 2017).

> O verdadeiro educador está sempre presente, mas apenas como facilitador, agindo quando indispensável, dando tempo à criança de experimentar, de ser. O verdadeiro educador é aquele que prepara o AMBIENTE, seja ele na família (II bambino in famiglia) ou na escola – a Casa da Criança -, que permite o desenvolvimento de atividades e a descoberta do seu, do nosso mundo, e também da sua comunidade, da sua cultura. (MONTESSORI MARIA, P.10, 2017.)

O educador em sala de aula se propõe a ser o mediador da criança possibilitando um ambiente que atenda às necessidades psicológicas e biológicas para cada uma. Montessori compreende que um ambiente preparado adequadamente, como, móveis, os materiais didáticos devem estar ao alcance da criança, para que ela tenha autonomia e o desenvolver de suas habilidades.

2.5 - Material Didático

O material dourado é um dos materiais criado por Maria Montessori. Ele tem como base as regras do sistema de numeração, é composto por: cubos, placas, barras, e cubinhos, facilitando a aprendizagem dos algoritmos da adição, subtração, divisão e multiplicação. Maria Montessori observou que a atividade com determinados materiais colabora na contribuição do desenvolvimento infantil, e o material dourado criado pela educadora foi uma das atividades relevantes para a aprendizagem da criança, dando a partir desse material, liberdade e autonomia para seu desenvolvimento. (MONTESORI, 2017).

A criança usa individualmente os materiais a medida de suas necessidades, desenvolvendo sua inteligência e socialização da mesma. Os professores são auxiliadores da aprendizagem, metodologia usada por Montessori desde suas descobertas.

Os materiais Montessori são projetados para a autoeducação. (LILLARD PAULA, 2017).

Além do material dourado, há também materiais que se constituem de peças sólidas de diversos tamanhos e formas: caixas para abrir e fechar e encaixar.

- Material Sensorial: utilização dos pés e mãos
- Material de Linguagem: introduzir palavras e letras
- Material de Matemática: reconhecimento das formas básicas, contas e calcular[141].

> Existem várias regras básicas no uso de materiais Montessori. Como eles foram criados com um objetivo sério - o desenvolvimento da criança -, exige-se que as crianças os tratem com respeito. Eles devem ser manuseados com cuidado e só depois de seu uso ser compreendido. Quando a criança realiza um exercício, ela pega todos os materiais necessários e os arruma cuidadosamente em uma mesa ou tapete de maneira organizada. Quando termina, devolve os materiais à prateleira, deixando-os em ordem para a próxima criança. (LILLARD PAULA, PAG. 58, 2017)

Os materiais didáticos sugeridos por Maria Montessori, fazem parte da aprendizagem da criança, pois os mesmos são usados para sua autoeducação. Quando manuseados em atividades, a criança tem a responsabilidade de guardá-los, assim também como a retirada deles. Essa proposta de Montessori tem como objetivo ensinar a criança de forma prática a ser responsável por tudo que a cerca no ambiente preparado para ela, e que desde pequena se torne um cidadão apto a pensar e conectar ideias.

2.6 - Contribuições de Maria Montessori no desenvolvimento da criança e seus fundamentos

Discorrendo sobre as contribuições de Maria Montessori, observa-se que ela tem como primícia o ambiente, pois fundamenta seus estudos tendo-o como base para o desenvolvimento infantil. Ela descreve que um ambiente preparado para a criança, de acordo com seu tamanho, cria estímulos para a criança desenvolver habilidades motoras sensoriais, coordenação motora fina, oportunizando também outras habilidades para seu crescimento e amadurecimento. As contribuições de Montessori revelam que na prática podemos educar e ao mesmo tempo possibilitar as crianças uma liberdade que pode transformá-las a serem independentes, contribuindo para que no futuro tenhamos cidadãos conscientes dos seus direitos e deveres, pois desde pequenos aprendem com ambientes que as cercam, dando a elas autonomia, limites, concentração, organização e senso de responsabilidade de acordo com o ambiente que vivem, tanto na escola, em casa ou na sociedade.

[141] As informações foram sobre o material dourado foram coletadas no site https://www.escolaprisma.com.br/

> Montessori destaca-se por deixar registradas suas contribuições para a educação especialmente acerca da Educação Infantil e os primeiros anos do Ensino Fundamental, onde a mesma acreditava que o espaço escolar teria que promover a liberdade da criança e que cada uma tinha capacidade de criar e conduzir seu aprendizado (CESÁRIO, 2007). Ela deixa claro sua preocupação em relação a educação de crianças que mais tarde tornarão adultos e por isso desde cedo a criança tinha que ser estimulada para desenvolver seu intelecto. (SOUSA, CÉLIA, apud. PAG.148, 2014).

A contribuição de Maria Montessori se sobressai por deixar registros da sua prática em diversos estudos feitos pela educadora, colaborando até os dias de hoje para o desenvolvimento infantil. A educação da criança e seu desenvolvimento na teoria de Montessori tem como base um ambiente preparado seja na escola ou em casa. A criança que tem oportunidade de receber um aprendizado desde a infância acolhe para si a autonomia, aprende que a liberdade é um estímulo para seu crescimento e desenvolvimento, e quando cresce leva consigo todo esse conhecimento, revelando através de seu comportamento equilibrado que em muito Montessori agregou em sua vida através de suas pesquisas e estudos.

> A curiosidade da criança pela beleza das coisas que a rodeiam é um processo que possui certa autonomia. A criança não é dependente do seu ambiente, está na expectativa dele. Não é necessário estimular a criança para que chegue à beleza, esta chegará sozinha. (L'ECUYER CATHERINE, PAG. 146, 2016).

O ambiente aliado a liberdade dada a criança, gera autonomia na mesma, ela compreende que pode tomar decisões a partir do que é apresentado a ela como ferramenta, dessa forma ela internaliza o conhecimento, permitindo que seu aprendizado deixado ao alcance da criança tudo que precisa, tornando-se assim independente e discernindo o conhecimento que recebe como algo natural e não imposto.

> Por meio da liberdade que recebe em um ambiente Montessori, a criança tem uma oportunidade única de refletir sobre suas próprias ações, determinar as consequências para si mesma e para outros, testar-se contra os limites da realidade, descobrir o que lhe dá um senso de realização e o que a faz sentir-se vazia e insatisfeita, além de descobrir tanto suas capacidades quanto seus pontos fracos. A oportunidade de desenvolver o autoconhecimento é um dos resultados mais importantes da liberdade em uma sala de aula montessoriana. (LILLARD PAULA, PAG.51, 2017).

Segundo Paula Lillard, Maria Montessori fez um estudo de observação com a criança e percebeu que haviam muitas limitações, e usou a liberdade como ferramenta para o desenvolvimento da criança, dando a ela o direito de pensar sobre suas ações, e nesse sentido ajudando a criança reconhecer suas falhas e por si consertá-las, dando a criança o direito do acerto, sendo estimulado nele e reconhecendo o erro a partir da liberdade dada a ela. Desta forma a criança desenvolve sua autonomia, e também autocontrole.

2.7 - O que podemos aprender com o ambiente Montessor

De acordo com a pesquisa feita sobre a autora, a primeira coisa é preparar o ambiente, não importa o tamanho, desde que a criança tenha acesso a tudo. Nesse ambiente é necessário que haja móveis onde a criança posso alcançar todos os objetos que precisa, como: livros, blocos, brinquedos, papéis, lápis de cor, materiais acessíveis para as atividades que vão realizar, possibilitando a criança a ter liberdade para fazer o uso de tudo, com organização e autonomia.

> Além de um ambiente de beleza, ordem e realidade, Montessori percebeu que a criança precisa de liberdade para desenvolver a criatividade, para selecionar o que atrai em seu ambiente, para se relacionar com isso sem interrupção e pelo tempo que desejar, para descobrir soluções e ideias e escolher uma resposta própria e para comunicar e compartilhar suas descobertas com outros conforme queira. (LILLARD PAULA, PAG. 41, 2017).

Dentro desse contexto, as crianças são orientadas a efetuar cada atividade orientadas por um responsável, tendo base à liberdade dada a criança de buscar seu material, que podem ser massinhas, tintas, jarras com água para a criança exercitar a coordenação motora fina ao manusear com suas mãos, enchendo a jarra vazia, exercitando também o equilíbrio. Jogos de encaixe, areia para sentirem textura, argila, slime... se houver uma área externa, levá-los para explorar esse ambiente dando a eles liberdade de tocar, sentir, sendo orientados por um adulto preparado a saberem o que estão realizando, como o nome de tudo que exploram. Terminado as atividades, orientar a criança a aguardar todo o material que foi usado em seus devidos lugares, lembrando que só devemos ajudá-las quando necessário e sempre estimulando-as com elogios que ajudam na sua autonomia.

2.8 - Como é o método e como ele funciona

O método Montessori tem como base o ambiente, mas a criança é o mais importante para praticar esse método. Maria Montessori tem como filosofia dar a criança liberdade no ambiente, para que ela desenvolva suas habilidades estimuladas pelo ambiente, que tem como princípio dar a criança autonomia em todo o seu entorno. A prática do método se dá através do ambiente adaptado e preparado com mobiliário, objetos, tudo com livre acesso para a criança. (LILLARD PAULA, 2017).

Segundo o site Lar Montessori[142] o método tem 6 pilares como base:

Autoeducação: Para a criança aprender sozinho é necessário que ela tenha a oportunidade de ver outras pessoas fazendo as coisas, a chance de testar, experimentar sem interrupções e sem ajuda de adultos, e também a oportunidade de reconhecer seus próprios erros

[142] Informações coletadas no https://larmontessori.com/

e de corrigi-lo de forma espontânea. Ao superar suas pequenas dificuldades do seu próprio tempo e ter a liberdade de escolher que trabalho fazer, a criança se auto educa constantemente.

Ambiente preparado: Para a criança viver livre é necessário um ambiente preparado. Tudo o que é importante deve estar acessível, as necessidades básicas como: beber água, dormir, ir ao banheiro, comer... devem ser atendidas sem a ajuda e autorização de um adulto. Tudo do ambiente pode servir de atividade para a criança, toda mobília, objetos de decoração que podem ser limpos, organizados e cuidados pela criança.

Adulto preparado: É um observador que confia na criança e que tenta oferecer meios para que ela supra suas necessidades e supere suas dificuldades. Esse adulto não ajuda mais que o necessário, mas garante que a sua presença seja sentida caso a criança necessite.

Criança equilibrada: Traz concentração e alegria. Conduz a criança a ter independência, prazer pelo esforço, autodisciplina, iniciativa, generosidade e confiança em si mesma.

Educação como ciência: A educação Montessori foi criada a partir da observação do desenvolvimento natural das crianças, é importante que antes de agirmos com as crianças, a gente pare e observe e tente compreender quais são as necessidades da criança no momento e qual a melhor forma de agir.

Educação Cósmica: É a forma de auxiliar a criança a compreender o mundo, estimulando sua imaginação e evidenciando que tudo no universo tem sua tarefa e o ser humano deve ser consciente de seu papel na preservação e melhora do mundo.

Esses pilares resumem a teoria de Maria Montessori, sua filosofia e sua pedagogia científica, em relação ao desenvolvimento da criança através de seu método. Nos dias atuais, há escolas fazendo uso do método Montessori, adequando o espaço em sala de aula, envolvendo a família para que a criança se desenvolva dentro e fora da escola.

3. CONCLUSÃO:

Considerando toda a pesquisa feita sobre Maria Montessori, seu método é considerado válido hoje e no futuro, pois ele oferece a possibilidade de dar a criança a liberdade de aprender e receber conhecimento no tempo dela, essa filosofia leva a um desenvolvimento que a capacita a ter uma conduta em sala de aula que a deixa livre para aprender e ser estimulada nas suas diversas habilidades.

Essa singularidade do Método Montessori auxilia a autoestima das crianças, ensinando-as desde a infância que todos nós temos intocáveis habilidades e que são essas que devemos

intensificar. Além disso, as crianças Montessori aprendem em um ambiente de liberdade e respeito, que a auxilia no futuro a se tornarem cidadãos que respeitem o direito de ir e vir de todos. Um dos valores mais interessantes é a contribuição de Maria Montessori no crescimento cognitivo sensorial, através de estímulos com uma aprendizagem de materiais específicos para o desenvolvimento da criança, com o objetivo de torná-la apta e capaz de obter liberdade e de se expressar, dando autonomia para desenvolver sua condição fisiológica, quanto psíquica.

Discorrendo sobre a contribuição de Maria Montessori no desenvolvimento da criança, podem-se observar dois pontos importantes, os estudos aprofundados que fez com as crianças deficientes, do Instituto ortofrênico em Roma, a levou a ampliar seu olhar para as crianças consideradas normais, pois as com dificuldade de aprendizagem conseguiam evoluir com as atividades apresentadas a elas. Assim, Maria Montessori ciou a casa Dei Bambini (literalmente o lar das crianças). O ambiente era preparado e adequado ao tamanho da criança, os materiais ficavam guardados em armários mais expostos, para que a criança tivesse livre acesso a tudo, despertando através dessa filosofia, a autonomia da criança.

De acordo com os autores abordados na pesquisa, concluímos que esse método Montessori continua a ser difundido nos dias de hoje, muitos pais buscam escolas onde a prática pedagógica montessoriana é a aplicada, esses pais e educadores veem como benefício a teoria dela para o desenvolvimento da criança, já que a criança é o alvo nesse método. Conclui-se que a teoria, o método, a prática pedagógica e sua metodologia é importante para identificar o caminho para uma aprendizagem no contexto da realidade da criança, permitindo que a mesma não tenha limites no seu desenvolvimento, pois o ambiente que a cerca tem recursos para seu crescimento e maturidade.

4. REFERÊNCIAS

L'ECUYER, Catherine. Educar na curiosidade: a criança como protagonista da sua educação. São Paulo: Fons Sapieniae. 2016

SALOMÃO, Gabriel. Lar Montessori. Disponível em:< https://larmontessori.com/o-metodo/#Principios_do_Metodo_Montessori> Acesso em: 15 de mai. de 2021.

MONTESSORI, Maria. A descoberta da criança: pedagogia científica. Campinas: Kirion Editora. 2017

LILLARD, Paula Polk. Método Montessori: uma introdução para pais e professores. Barueri: Manole. 2017

SOUSA, Raiane P.; FERNANDES, Maria Aparecida; SOUSA, Célia Camelo da. Maria Montessori: sua vida e contribuições para a educação. Disponível em:<http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/39740/1/2014_eve_ccsousa.pdf>.Acesso em: 14 de mai. de 2021.

Escola prisma. Materiais didáticos. Disponível em: < https://www.escolaprisma.com.br/materiais-didaticos/>. Acesso em: 01 de mai. de 2021.