

PENSAR ALÉM. V.8, n.1, 2024. Itaúna-MG: Faculdade Famart. il, 72 p.

Periodicidade: Semestral

ISSN 2764-5319

As opiniões, bem como todo o conteúdo emitido em artigos ou notas assinadas são de total responsabilidade de seus respectivos autores.



Revista Acadêmica Pensar Além está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/). Baseado no trabalho disponível em [Portal de Periódicos Eletrônicos da FAMART](https://portal.famart.edu.br/).

FACULDADE FAMART

DIRETOR EXECUTIVO

Wanderson Clayton Fontella Francisco

DIRETOR ADMINISTRATIVO

Paulo Henrique da Silva Junior

ACADÊMICO

Gabriela Araújo

Lucas Eustáquio de Paiva Silva

Luciano Borges Muniz

TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO

Felipe Augusto Pereira

CONSULTORIA E PROJEÇÃO DE MARKETING

Camila Aparecida Marques de Almeida

Marcelo Henrique Guimarães

CONSELHO EDITORIAL

Gabriela Araújo

Lucas Eustáquio de Paiva Borges

Luciano Borges Muniz

ASSESSORIA EDITORIAL

Marcelo Henrique Guimarães

ASSESSORIA CIENTÍFICA

Gabriela Araújo

Glaciane Moreira Franco Pereira

Karina Leão de Mello

Lucas Eustáquio de Paiva Silva

Luciano Borges Muniz

Mailson Santos de Queiroz

Pauliane Aparecida de Moraes

Tânia Alves Martins

Weslei Lopes da Silva

EDITORIAL

É com grande entusiasmo que apresentamos a 8ª edição da Revista Pensar Além, que se destaca por trazer uma série de artigos inovadores, todos eles contribuindo para a expansão das fronteiras do conhecimento em diversas áreas do saber. Neste volume, cinco artigos abordam temas diversos e intrigantes, cada um trazendo uma perspectiva única e enriquecedora para os debates contemporâneos.

O primeiro artigo, "A importância da autonomia da criança e a influência da rotina nas creches para o desenvolvimento infantil", aborda a relação entre a autonomia da criança e a rotina nas creches. Utilizando pesquisa bibliográfica, analisa-se a importância da autonomia na creche e como a rotina impacta no processo de aprendizagem das crianças, destacando que muitas vezes a autonomia não é adequadamente promovida e que a rotina influencia diretamente na dinâmica das instituições.

Em seguida, o artigo "Subjetividade e construção de sentidos no romance A Tradutora" lança luz sobre o romance "A Tradutora", explorando o papel do leitor e sua subjetividade na construção de significados. Baseando-se em teóricos como Wolfgang Iser, propõe-se uma leitura mais crítica da obra, incentivando a reflexão sobre seus múltiplos sentidos e a importância da interpretação pessoal na apreciação do texto literário.

No terceiro artigo, "Conciliação: Reflexões sobre o Estágio no Centro Judiciário de Solução de Conflitos e Cidadania da Seção Judiciária do Rio de Janeiro – CESOL", a pesquisadora relata a experiência de estágio no curso de Formação de Conciliadores, focando na conciliação judicial como ferramenta de resolução de conflitos e na preocupação em evitar a coercitividade durante as audiências. O artigo analisa os limites do conciliador e os desafios das audiências virtuais, oferecendo uma visão crítica e analítica da prática conciliatória.

Já o quarto artigo, "Levantamento para avaliação da conformidade, em relação as normas regulamentadoras, dos equipamentos de proteção individual de uso agrícola, comercializados no município de Cacoal/RO" avaliou a conformidade dos Equipamentos de Proteção Individual (EPIs) utilizados na aplicação de agrotóxicos em pulverizadores costais em revendas agropecuárias de Cacoal-RO. A pesquisa indica a necessidade de revisão desses equipamentos para garantir a saúde e segurança dos trabalhadores.

Por fim, o artigo "Reflexos do perfil de formação dos professores nas dificuldades de aprendizagem encontradas em sala de aula" discute a relação entre formação docente e dificuldades de aprendizagem, baseado em entrevistas com 33 professores da rede municipal de Itaúna. Destaca-se a falta de atenção histórica à formação docente no Brasil, refletindo na maneira como os professores lidam com as dificuldades de aprendizagem.

Em conjunto, esses artigos exemplificam o compromisso da nossa revista em promover o diálogo acadêmico e contribuir para o avanço do conhecimento em suas diversas dimensões. Esperamos que essas reflexões estimulem novas pesquisas e inspirem novas abordagens para os desafios que enfrentamos como sociedade.

Agradecemos a todos os autores, revisores e leitores que tornaram possível esta edição, e esperamos que desfrutem da leitura e do debate que ela certamente irá suscitar. Ótima leitura a todos!

Editora Responsável:
Gabriela Araújo

A IMPORTÂNCIA DA AUTONOMIA DA CRIANÇA E A INFLUÊNCIA DA ROTINA NAS CRECHES PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Ticiane de Almeida Silva
Glaciane Moreira Franco Pereira

Resumo: O presente artigo tem como objetivo apresentar algumas considerações acerca da autonomia da criança e a rotina que permeia o espaço das creches, buscando identificar e problematizar as situações do dia a dia e como a mesma interfere e influencia no desenvolvimento da criança. Para isso, busca-se neste trabalho, abordar a historicidade das creches a fim de compreender o processo histórico e as diferentes conexões, sistemas e lógicas que de alguma forma, se associam com a atualidade. A tipologia deste trabalho é uma pesquisa bibliográfica objetivando analisar a importância que a autonomia da criança é dada nos espaços das creches e como a mesma é exercida e manifestada, e ao também, analisar como a rotina contribui no processo de aprendizagem e no desenvolvimento das crianças. Neste trabalho considerou-se que a autonomia da criança muitas vezes não é potencializada e expressada nos seus mais diversos modos e aspectos, e que a rotina, interfere e influencia diretamente na dinâmica das instituições e no ensino aprendizagem das crianças.

Palavras-chave: Creches. Crianças. Autonomia. Rotina. Desenvolvimento.

1- INTRODUÇÃO

As creches nem sempre foram vistas como nos dias atuais. Antigamente as mesmas concentravam seus trabalhos apenas no cuidado da criança com um caráter de assistencialismo e de zelo. Muitas pessoas entendiam que o cuidar da alimentação, da higienização da criança e dar atenção a ela quanto as possíveis “quedas” e sua prevenção já bastava. Não havia uma reflexão quanto ao educar nessa etapa de vida e tampouco trabalhada no espaço da creche.

Ao longo da história, o sentimento de infância e estudos relacionados à criança foi emergindo e a importância de desenvolver um trabalho integral, que associasse ações educativas e pedagógicas as práticas já ofertadas (o cuidado) também foram surgindo. As creches passam a configurar um novo espaço educativo, com possibilidades de aprendizado, para descobertas e criações, bem como a ampliação de conhecimentos e desenvolvimento da autonomia.

Assim, são nesses espaços que os bebês e as crianças aprendem e vivenciam, descobrem o mundo, experimentam, brincam, constroem outras relações, interagem e se expressam levando a construção de sua autonomia e significações.

Esse novo conceito de educação em creches exigem novas demandas e desafios a serem enfrentados e superados, como por exemplo, a organização dos espaços e do tempo (que precisam estar de acordo com as especificidades das crianças), a inserção de rotinas, (que facilitem a dinâmica da instituição e ao mesmo modo íntegro, reconheça e forneça

experiências múltiplas aos educandos), e a formação dos professores (para que os mesmos possam trabalhar suas práticas pedagógicas, o protagonismo da criança).

2- A HISTORICIDADE DAS CRECHES E OS FUNDAMENTOS LEGAIS

O aparecimento das primeiras creches e programas pré-escolares surgiram para combater a pobreza, e tinham como objetivo atender às crianças de baixa renda e tentar amenizar as supostas necessidades e carências das mesmas e de suas famílias. Inicialmente as crianças eram assistidas em instituições de caráter médico, ou seja, o atendimento proposto à criança e sua família era embasado na saúde, no cuidado e as questões educacionais, por exemplo, não eram reconhecidas com a sua devida importância.

Com as transformações sociais advindas como, por exemplo, da industrialização e da urbanização, aumentaram-se o número de famílias necessitando de um espaço para a criança, seja pela ausência paterna, pela ausência diária da mulher no lar ou até mesmo pela guarda dos menores em mãos de terceiros, contribuindo assim, para a urgência da abertura das creches.

Com as transformações sociais, o surgimento das indústrias e a modernização dos instrumentos de trabalho, a mão de obra masculina se tornou insuficiente, atribuindo assim as fábricas a contratarem as mulheres para o serviço fabril, assim surge, nesse momento, a necessidade de espaços e pessoas voltadas para o atendimento e o cuidado das crianças das operárias. (FIGUEIREDO, 2019, p.2)

A partir dessas transformações sociais, as crianças começam a ser vistas e notadas. As creches e pré-escolas possui a responsabilidade de ofertar atendimento às crianças de zero a cinco anos de idade, dividida em duas modalidades: as creches prestam o atendimento das crianças de 0 a 3 anos de idade e as pré-escolas o atendimento das crianças de 4 e 5 anos de idade.

As creches surgiram com a incumbência do cuidado das crianças até 3 anos de idade para que as mães pudessem trabalhar fora e ajudar no sustento de suas famílias, já os sistemas de pré-escola eram voltados à educação daquelas crianças maiores de 4 a 5 anos que precisavam desenvolver suas habilidades educacionais. (FIGUEIREDO, 2019, p.2)

Várias pesquisas e estudos, bem como programas e projetos foram criados e dedicados à educação das crianças. Como por exemplo, o Instituto de Proteção à Infância

(que auxiliaram na abertura da primeira creche para os filhos de operários de até dois anos de idade), o Departamento da Criança no Brasil (que tinha o propósito de incitar iniciativas para o amparo à criança e a mulher grávida pobre e a realização de históricos sobre a situação da proteção à infância no Brasil) e a Constituição Federal de 1934 que definiu a função da educação da criança em idade pré-escolar no Brasil como uma função educadora.

Na década de 80, foi criada a Constituição Federal de 1988, que representou um marco decisivo na afirmação dos Direitos da Criança no Brasil. Voltada para as especificidades da criança, a mesma passa a ser reconhecida como sujeito histórico e um cidadão em desenvolvimento, detentora de direitos e deveres, merecedora de uma educação de qualidade, no qual ultrapassasse a educação recebida na família e na comunidade.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, essa concepção de educação infantil passou a ser repensada e modificada, surgindo uma nova visão de educação que evidencia o cuidar e o educar como parte integrante e fundamental no trabalho com as crianças durante seus primeiros anos de vida escolar. (FIGUEIREDO, 2019, p.2)

No mais, em seu artigo 227 fica estabelecido:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988, P.60).

Além da Constituição de 1988, outras políticas públicas como o Estatuto da Criança e do Adolescente, lei de número 8069, publicado em 1990, fomentaram avanços no que se refere ao olhar diferenciado para a criança. Tais legislações visavam uma educação para o pleno desenvolvimento da criança, assegurando-as o atendimento em creches e pré-escolas bem como a promoção de atividades de caráter educacional. Assim, o ECA nos faz supor uma nova forma de olhar a criança - a visão de criança como cidadã, com direito ao afeto, direito de brincar, direito de querer, direito de não querer, direito de conhecer, direito de sonhar e de opinar.

Neste sentido, no decorrer dos anos nota-se mudanças voltadas as crianças, principalmente no que diz respeito a subjetividade e a educação, evidenciando a necessidade de rupturas com o modelo assistencialista na qual era dado inicialmente às creches.

A subordinação do atendimento em creches e pré-escolas à área da educação representa, pelo menos ao nível do texto constitucional, um grande passo na superação do caráter assistencialista predominante nos programas voltados para essa faixa etária. Ou seja, esta subordinação confere às creches e pré-escolas um inequívoco caráter educacional (BUJES, 2001, p.18).

Neste viés, no ano de 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), lei 9.394, olhares se voltaram para a inserção das crianças na Educação Básica e a Educação Infantil passou a fazer parte desta Educação Básica, sendo incorporada ao sistema educacional regular. A LDBN 9394/96, apresenta nos escritos sobre a educação infantil, como objetivo principal propiciar as crianças de zero a seis anos o pleno desenvolvimento nos aspectos físico, psicológico, intelectual e social (em parceria com a família e comunidade).

Assim, ao longo dos anos surgiram novas leis, diretrizes e orientações que favoreceram a educação infantil, visando o direito de todas as crianças sem restrição de classe social, cor ou sexo. Como afirma a Resolução Nº 5, de 17 de dezembro de 2009 que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, em seu artigo 5º, (BRASIL, 2009, p. 01): “A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, deverá ser oferecida em creche e pré- escolas, as quais devem proporcionar espaços educacionais que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade”.

Compete à Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, compreender a criança como um ser humano em constante aprendizagem, convive e participa das relações de troca de aprendizagens com o meio em que ela está inserida e, nesse sentido, as Instituições de Educação Infantil têm a função de integrar os atos de cuidar e educar, visando o comprometimento com o desenvolvimento absoluto das crianças nos aspectos físico, intelectual, afetivo e social como discutimos nos tópicos seguintes. (FIGUEIREDO, 2019, p.3)

Vale destacar também que as Diretrizes Curriculares Nacionais, criadas em 2010, vem reafirmar as concepções que subsidiam as práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagem e do desenvolvimento dos bebês e das crianças pequenas nas creches e pré-escolas.

A Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em

jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (BRASIL, 2010, p.12)

Segundo o documento, a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deveter como objetivo:

Garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. (BRASIL, 2009, p.15)

Nele a criança é vista como um:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza ea sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009, p. 14).

Assim, fica claro que a criança é um ser que:

... Observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social. (BRASIL, 2018, p.35).

Nesta perspectiva, alguns documentos foram elaborados e publicados pelo Ministério da Educação com vistas à formulação de diretrizes para educação infantil, à promoção de estudos e debates nacionalmente em busca de um atendimento de qualidade. Dentre estes documentos, merece destaque a Base Nacional Comum Curricular, consolidada em 2018, com a participação de diversos profissionais da educação brasileira, que teve por finalidade, nortearos currículos e propostas pedagógicas de todas as escolas, da educação infantil ao ensino médio, regulamentando as aprendizagens essenciais a serem trabalhadas nas escolas, garantindo o direito à aprendizagem e o desenvolvimento pleno de todos os estudantes.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento. (BRASIL, 2018, p.35).

Embasados nas interações e brincadeiras, eixos estruturantes da Educação Infantil,

propostos nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil e assegurados, também na BNCC (2018) vale ressaltar neste texto, os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, como o direito de brincar, conviver, participar, explorar, comunicar, conhecer-se.

Neste sentido, nota-se que a aprendizagem da criança, nas instituições de educação infantil, deve acontecer em “situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural (BRASIL, 2018, p. 35).

Contudo, tais situações devem ser certificadas à criança da educação infantil nas creches e pré-escolas brasileiras segundo a BNCC (2018), por meio de vivências pedagógicas que perpassem pelos “campos de experiências”, isto é, em consonância com situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do “patrimônio cultural”, de mais justa, democrática e inclusiva.

Partindo desta perspectiva histórica das creches nos ajuda a enxergar de uma forma mais clara toda sua trajetória até os dias atuais, compreendendo as relações existentes, as mudanças ocorridas, os ganhos significativos para a educação e até mesmo os resquícios e/ou vestígios deixados pelo “passado” na atualidade.

3- O CUIDAR E O EDUCAR NA CRECHE

Ao refletir sobre os escritos de Didonet (2001) “cuidar e educar são ações intrínsecas e de responsabilidade da família, dos professores e dos médicos. Todos têm de saber que só se cuida educando e só se educa cuidando”. (Vital Didonet, 2001, consultor em educação infantil, ex-presidente da OMEP – Organização Mundial para a Educação Pré-Escolar). Esta colocação mostra-se que, para oferecer a Educação Infantil de qualidade, é necessário que o cuidar e o educar estejam juntos nas práticas educacionais.

No cotidiano das instituições de educação infantil e nas ações pedagógicas ofertadas pela equipe escolar, mostra-se de extrema importância uma visão integradora e indissociável dos dois componentes, isto é, estes dois mecanismos precisam atuar de maneira conjunta, contribuindo para o desenvolvimento dos bebês e das crianças. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009, p. 6):

Cuidar e educar de modo indissociado é proporcionar às crianças a exploração dos ambientes de maneiras diversas, pela manipulação, observação, é construir sentidos pessoais e significados coletivos, enquanto se constituem como sujeitos pela apropriação de modos singulares das formas culturais existentes de agir, pensar e sentir.

Desta maneira, as creches precisam oportunizar a autonomia da criança, oferecendo momentos de descobertas, em que a mesma passa a ser a protagonista do processo de ensino aprendizagem, possibilitando seu desenvolvimento através das experiências e vivências.

O trabalho com crianças de zero a seis anos pressupõe o cuidado e a educação como intrínsecos à relação cotidiana. De um lado, as crianças necessitam dos cuidados essenciais ligados às questões de alimentação, vestuário, saúde, pelos quais todos os seres humanos são subjugados. De outro, necessitam também da interferência imediata, em especial do adulto, para a realização destes cuidados e outras tarefas do dia-a-dia. (SILVA e BOLSANELLO, 2002, p. 2).

As práticas pedagógicas associadas ao cuidado permitem as crianças diferentes experiências, pois aprendem de forma lúdica e dinâmica, constroem sua identidade pessoal e coletiva através das interações, relações e práticas cotidianas, descobrem o mundo a sua volta, e desenvolvem através das brincadeiras habilidades motoras, o cognitivo, o social potencializando assim seus saberes e conhecimentos.

Apesar dos avanços nas discussões e documentos legais sobre a Educação Infantil, e as reflexões acerca da dicotomia do cuidar e o educar, ainda há uma falha em relação às práticas educacionais que acometem o espaço das creches.

Percebe-se que em muitos momentos as atividades realizadas com as crianças não possuem finalidades, os recursos pedagógicos existentes não são utilizados, alguns registros e atividades a serem realizados pelas crianças sofrem interferência por parte dos educadores (os mesmos confeccionam o material proposto, fazem o mural, o material de registro...) não proporcionando de fato o desenvolvimento da autonomia da criança, bem como a sua exploração, experimentação e até a manifestação de opiniões, ideias e criticidade diante da atividade exposta.

Sabe-se que a autonomia da criança na educação infantil, e reportando especificamente à creche, deve ser trabalhada e potencializada. O professor que trabalha com as crianças de zero a três anos, possui um papel fundamental e essencial para seu desenvolvimento. Portanto como nos afirma Freire (1996, p. 77), “toda prática educativa

demanda a existência de sujeitos, um, que ensinando, aprende, outro, que aprendendo ensina”. O professor precisa integrar as funções de educar e cuidar, se comprometendo com o desenvolvimento integral da criança nos diversos aspectos do seu desenvolvimento tanto físico, intelectual, afetivo como social.

Pois, é ele quem mediará o processo educativo, orientará quanto as atividades sugeridas e fará as intervenções necessárias. Além disso, cabe ao professor atender os interesses e necessidades das crianças, ensinar e auxiliar quanto a realização das atividades e não produzir por eles, pois desta maneira, oportunizando momentos de construção na atividade proposta, a criança consegue descobrir, significar e ressignificar o mundo a sua volta, manifestando seus anseios, vontades, descobertas, criatividade, bem como sua identidade.

4- A AUTONOMIA E O PROTAGONISMO DA CRIANÇA: RELATO DE EXPERIÊNCIA

A escolha desse tema está entrelaçada as vivências de forma direta e indiretamente que pude presenciar em uma creche municipal de Itaúna -MG. Trabalhei como estagiária no período de quase um ano (agosto de 2019 a maio de 2020) e pude observar a dinâmica existente naquele contexto, principalmente no que diz respeito a autonomia da criança.

Em alguns momentos, presenciei os próprios professores confeccionando os materiais para as crianças (materiais esses onde a proposta era de um fazer pedagógico pela criança). A criação do mural no pátio da escola, por exemplo, era pra ser feita pela turminha uma vez por semana, porém a mesma era realizada no momento da soneca das crianças pelos educadores e com pouquíssimas ou nenhuma influência das crianças.

Algumas justificativas eram de que “daria mais trabalho colocá-los para fazer o mural” ou de que “ficaria feio, pois elas ainda não sabiam colorir dentro do espaço, cortar o papel no traçado ou pintar de forma homogênea” por exemplo.

Mediar o aprendizado é uma coisa. Fazer pelas crianças é outra! A participação e o protagonismo da criança devem ser instigados, provocados a fim de ampliar seus conhecimentos. A apropriação do saber vem através das experiências e assim, eles devem ser impulsionados a criar, descobrir, experimentar e construir sua identidade e autonomia. Araújo e Leite (2015, p. 02) destacam:

Sabe-se que as crianças precisam ter oportunidade de fazer suas escolhas, de se responsabilizarem por suas tarefas, de exercerem, enfim, sua independência, assumindo conscientemente seus direitos e deveres. Para a criança, é muito mais significativo aprender através de situações que a incentivem a fazer sozinha,

já que muito antes do que supomos a criança já é capaz de assumir responsabilidades, aceitar deveres e usar sua própria iniciativa, constituindo-se esta, na única maneira de ela tornar-se cada vez mais autossuficiente e independente.

Neste sentido, Rinaldi (2012) salienta que

É agindo e fazendo que as crianças se tornam capazes de compreender a trilha de seu aprendizado e a organização de sua experiência, de seu conhecimento e do significado dos seus relacionamentos com os outros. Ao refletir sobre as próprias ações, as pessoas ajudam a construir a diferenciação que molda o sujeito inteligente, o objeto conhecido e as ferramentas do saber (RINALDI, 2012, p. 162).

Outra situação recorrente também era de uma “boa e mais esperta” criança realizar as atividades das outras crianças. Lembro-me de uma cena a qual a atividade proposta era pintar a mãozinha da criança com tinta e a mesma bater a palma da mão no papel em branco para a confecção de um cartão do dia das mães. A professora chamou apenas uma criança, considerada por ela “esperta e boazinha” para fazer a atividade para todas as crianças da turma. Ainda completou a frase dizendo “ser mais prático e mais rápido”.

Essa metafórica linha de produção não oportunizou aprendizado nenhum, até porque a criança “destaque” não entendeu a finalidade daquela mão cheia de tinta e as outras crianças nem tiveram a oportunidade de experienciar esse processo. Visto que as crianças devem compreender as atividades propostas e ofertadas, bem como atuarem de forma ativa em sua própria aprendizagem, sendo protagonistas no processo educativo, Kinney e Wharton (2009) corroboram com essa ideia dizendo que

Devemos reconhecer que as crianças são participantes ativos da sua própria aprendizagem. Isso significa colocá-las no centro do processo, garantindo que estejam totalmente envolvidas no planejamento e na revisão da sua aprendizagem juntamente com os educadores e que possam se envolver em conversas importantes com os adultos e com outras crianças, de modo a estender suas ideias e pontos de vista. (KINNEY E WHARTON, 2009, p. 23)

As crianças são sujeitos dotados de direitos e capazes, seguramente, de participar do seu próprio processo de desenvolvimento pessoal e social, de criar, de manifestar suas opiniões e de entender o mundo que as rodeia, resultando assim no desenvolvimento da sua autonomia e do seu protagonismo. Assim, explorar, manifestar, apresentar criticidade, ser ativa na tomada de decisões, contribuindo e construindo seus aprendizados são ações

pertinentes e pertinentes ao desenvolvimento de autonomia e protagonismo da criança.

Como salienta Schneider (2015, p. 10) “[...] o protagonismo infantil percebe a criança como alguém potente, capaz de criar formas de se comunicar e de se relacionar com o mundo desde o início da vida e, por isso, capaz de participar com autonomia de seus próprios processos de ensino e de aprendizagem.”

O exercício do protagonismo não anula as funções do professor e nem o coloca aquém do ensino aprendizagem. Ele continua mediando as aprendizagens, observando, planejando, registrando as atividades e promovendo experiências para as crianças. O trabalho em sala de aula evidencia uma construção conjunta de professor e crianças. Assim, as crianças não fazem o que querem, mas são direcionadas pelo professor, considerando seus interesses e suas necessidades no processo de aprendizagem. Segundo Schneider:

Ouvir as crianças e percebê-las como potentes não significa “fazer as suas vontades”, deixando à mercê delas a condução da sala de aula. Significa importar-se com o que lhes importa, mantendo uma relação de diálogo e respeito para a construção de um Protagonismo responsável, coparticipativo, baseado na cumplicidade entre as partes. (SCHNEIDER 2015, p. 28).

Da mesma forma,

Os professores são fundamentais para que as crianças possam protagonizar a própria aprendizagem. Eles devem estar atentos ao que envolve a criança, a seus interesses e a suas necessidades, sendo criadores e fortalecedores de vínculos da escola com a família. O papel do professor deve centralizar-se na provocação de oportunidades de descobertas, por meio da estimulação do diálogo, da ação conjunta e da construção do conhecimento pela criança (EDWARDS, 1999).

A partir das leituras e estudos, esta pesquisa confirma que não basta o professor, em especial, de educação infantil, somente planejar as atividades, trabalhar arduamente em um plano de aula, fazer um projeto de planejamento impecável se na parte prática as atividades não serão ofertadas para a criança de forma a potencializar sua autonomia.

Como afirma Ostetto (2000, p.177) “o planejamento educativo deve ser assumido no cotidiano como um processo de reflexão, pois, mais do que ser um papel preenchido, é atitude e envolve todas as ações e situações do educador no cotidiano do seu trabalho pedagógico”. Pois,

Planejar é essa atitude de traçar, projetar, programar, elaborar um roteiro para empreender uma viagem de conhecimento, de interação, de experiências

múltiplas e significativas para/com o grupo de crianças. Planejamento pedagógico é atitude crítica do educador diante de seu trabalho docente. Por isso, não é uma fórmula! Ao contrário, é flexível e, como tal, permite ao educador pensar, revisando, buscando novos significados para a sua prática docente (OSTETTO, 2000, p. 177).

Imprevistos acontecem e em alguns casos os professores veem a necessidade de modificar algo do planejamento ou até mesmo excluir na hora de executá-lo, porém é extremamente infundado e errôneo uma criança fazer pelas outras e nem entender a finalidade das atividades por pressa e praticidade do professor.

Segundo Hoffmann (2001) a organização e planejamento das atividades diárias proporcionam ao professor a reflexão de suas ações e metodologias, analisando os resultados de seu projeto. De acordo com Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998, p. 196) cabe

“[...] Ao professor cabe planejar uma sequência de atividades que possibilite uma aprendizagem significativa para as crianças, nas quais elas possam reconhecer os limites de seus conhecimentos, ampliá-los e/ou reformulá-los;”

Sendo assim, conforme os escritos do educador Paulo Freire (1996, p.77), o papel do professor é estabelecer relações dialógicas de ensino e aprendizagem, em que professor, ao passo que ensina, também aprende. Juntos, professor e estudante aprendem juntos, em um encontro democrático e afetivo, em que todos podem se expressar.

Hoje, não se pede um professor que seja mero transmissor de informações, ou que aprende no ambiente acadêmico o que vai ser ensinado aos alunos, mas um professor que produza o conhecimento em sintonia com o aluno. Não é suficiente que ele saiba o conteúdo de sua disciplina. Ele precisa não só interagir com outras disciplinas, como também conhecer o aluno. Conhecer o aluno faz parte do papel desempenhado pelo professor pelo fato de que ele necessita saber o que ensinar, para que e para quem, ou seja, como o aluno vai utilizar o que aprendeu na escola em sua prática social. (OLIVEIRA, 2014, p.4)

Como destaca o RCNEI (1998)

O professor é mediador entre as crianças e os objetos de conhecimento, organizando e propiciando espaços e situações de aprendizagens que articulem os recursos e capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas de cada criança aos seus conhecimentos prévios e aos conteúdos referentes aos diferentes campos de conhecimento humano. (BRASIL, 1998, p.30)

Segundo o documento da BNCC (2017) “parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças”.

Neste contexto, o educador Rubem Alves (1933) afirma que, “a função de um professor é instigar o estudante a ter gosto e vontade de aprender, de abraçar o conhecimento”. Contudo, fica claro, a importância do papel do professor ao mediar o processo de ensino aprendizagem, oportunizando novas descobertas e o anseio das crianças, pelo conhecimento.

Em relação ao cuidar e o educar, o professor de educação infantil assume grande relevância no cenário educacional e no que diz respeito ao desenvolvimento pleno das crianças, uma vez que vivencia diretamente estas duas instâncias no seu cotidiano. O trabalho desenvolvido pelo professor deve apresentar uma intencionalidade educativa, onde o cuidar e o educar estejam a todo momento interligados e pensados de forma inerente, buscando considerar e conhecer as características de cada criança, suas especificidades e necessidades, respeitando as singularidades das mesmas.

O professor precisa refletir e reavaliar suas concepções e práticas pedagógicas, articular os espaços, tempo e a rotina a seu favor, fortalecendo as relações e interações com as crianças em prol do desenvolvimento das mesmas. As DCNEIs (2009 p. 10) apresentam que

O cuidado, compreendido na sua dimensão necessariamente humana de lidar com questões de intimidade e afetividade, é característica não apenas da Educação Infantil, mas de todos os níveis de ensino. Na Educação Infantil, todavia, a especificidade da criança bem pequena, que necessita do professor até adquirir autonomia para cuidar de si, expõe de forma mais evidente a relação indissociável do educar e cuidar nesse contexto. “...Educar cuidando inclui acolher, garantir a segurança, mas também alimentar a curiosidade, a ludicidade e a expressividade infantis. Educar de modo indissociado do cuidar é dar condições para as crianças explorarem o ambiente de diferentes maneiras (manipulando materiais da natureza ou objetos, observando, nomeando objetos, pessoas ou situações, fazendo perguntas, etc.) e construírem sentidos pessoais e significados coletivos, à medida que vão se constituindo como sujeitos e se apropriando de um modo singular das formas culturais de agir, sentir e pensar. Isso requer do professor ter sensibilidade e delicadeza no trato de cada criança, e assegurar atenção especial conforme as necessidades que identifica nas crianças. (BRASIL, 2009, p. 10)

Para tanto, “é preciso que o professor possa ajudar a criança a identificar suas necessidades e priorizá-las, assim como atendê-las de forma adequada” (BRASIL, 1998, p. 25). As relações entre professor e crianças também contribui efetivamente para o desenvolvimento das mesmas, faz com que elas se sintam seguras e acolhidas como afirma Kramer (1999, p. 85)

A dinâmica do trabalho do professor é sustentada principalmente pelas relações que estão estabelecidas com as crianças e entre elas. Para que se construa um ambiente de confiança, cooperação e autonomia, as formas de agir dos professores precisam estar pautadas por firmeza, segurança e uma relação afetiva forte com as crianças. (KRAMER, 1999, p.85)

Foi observado também que em alguns casos, as crianças eram deixadas por grande parte do tempo, livres, isto é, sem nenhuma atividade direcionada ou acompanhada. Esse fato é um grande gerador de problemas, pois sem um direcionamento, supervisão ou mediação do professor, a criança não é estimulada e aquele tempo ocioso se torna apenas um “passar de tempo”. Haja vista que a formação dos professores se faz essencial para um trabalho qualificado e direcionado, munidos de competências e saberes, para que promova de fato o desenvolvimento das crianças adequadamente e que reconheça as características da infância.

[...] A formação de profissionais de educação infantil precisa ressaltar a dimensão cultural da vida das crianças e dos adultos com os quais convivem, apontando para a possibilidade de as crianças aprenderem com a história vivida e narrada pelos mais velhos, do mesmo modo que os adultos concebiam a criança como sujeito histórico, social e cultural. Reconhecer a especificidade da infância – sua capacidade de criação e imaginação - requer que medidas concretas sejam tomadas, requer que posturas concretas sejam assumidas. A educação da criança de 0 a 6 anos tem o papel de valorizar os conhecimentos que as crianças possuem e garantir a aquisição de novos conhecimentos, mas, para tanto, requer um profissional que reconheça as características da infância (KRAMER, 2005, p. 225).

Kramer (2005) contribui dizendo que a formação dos professores acontece em diferentes espaços e tempos, ou seja, na formação prévia do ensino médio, por meio dos conhecimentos específicos; na formação do ensino superior com os conhecimentos científicos relativos à infância; na formação política com os movimentos sociais, fóruns, associações, etc.; na formação em cada escola, creches e pré-escola por meio de estudos,

leituras e debates individuais e coletivos; na formação cultural através da experiência com a arte, literatura, música, teatro, biblioteca, etc., além de aprendermos com os mais velhos como também com as crianças.

Neste viés, entende-se que a formação do professor deve ser contínua e

Sendo assim, o professor enquanto profissional da educação é um intelectual em processo contínuo de formação; necessita fazer da sua experiência prática, vivenciada cotidianamente por entre os muros escolares, a reflexão constante da sua prática docente com os saberes pedagógicos, pois “é nesse confronto e num processo coletivo de troca de experiências e práticas que os professores vão constituindo seus saberes, como praticum, ou seja, aquele que constantemente reflete na e sobre a prática” (PIMENTA 2000, p. 29).

Portanto, percebe-se através das observações mencionadas e dos registros apontados as entraves e obstáculos referentes ao exercício da autonomia da criança no espaço da creche, no qual as limitações encontradas inibem seu desenvolvimento, comprometendo sua formação.

5- A QUALIDADE DO TRABALHO COM AS CRIANÇAS NA CRECHE: A ROTINA IMPORTA?

A rotina tem se tornado incontestavelmente um dos elementos integradores da prática educativa. Através dela, o tempo é otimizado e melhor aproveitado, as prioridades são estabelecidas e a organização do espaço bem como os horários se tornam mais produtivos, auxiliando assim, para a aprendizagem das crianças e para o seu desenvolvimento.

A rotina é compreendida como uma categoria pedagógica da Educação Infantil que opera como uma estrutura básica organizadora da vida cotidiana diária em certo tipo de espaço social, creches ou pré-escola. Devem fazer parte da rotina todas as atividades recorrentes ou reiterativas na vida cotidiana coletiva, mas nem por isso precisam ser repetitivas. (BARBOSA, 2006, p. 201).

A rotina deve considerar todos os atores envolvidos da instituição para sua elaboração e numa perspectiva pedagógica deve levar em conta as especificidades das crianças, considerando os cuidados, as brincadeiras e aprendizagens.

Segundo o Ministério de Educação (1998, p.54, v.1) “A rotina representa, também, a estrutura sobre a qual será organizado o tempo didático, ou seja, o tempo de trabalho

educativo realizado com as crianças. A rotina deve envolver os cuidados, as brincadeiras e as situações de aprendizagens orientadas”.

As crianças sentem confortadas e seguras com a previsibilidade que a rotina proporciona como afirma a autora Mantagute (2008) “esta ação pedagógica (rotina) privilegia a tranquilidade do ambiente, já que, a repetição de atividades cotidianas orienta tanto as crianças como professores, dando-lhes uma previsão do que vai ocorrer”.

Nos escritos da educadora Proença (2004, p.13) “a rotina estruturante é como uma âncora do dia-a-dia, capaz de estruturar o cotidiano por representar para a criança e para os professores uma fonte de segurança e de previsão do que vai acontecer. Ela norteia, organiza e orienta o grupo no espaço escolar, diminuindo a ansiedade a respeito do que é imprevisível ou desconhecido e otimizando o tempo disponível do grupo”. Neste sentido, deve estar presente na rotina, e em se tratando dos espaços das creches,

Levando em consideração as necessidades da criança, é fundamental que dentre os elementos que compõem a rotina façam parte os horários de alimentação, higiene, escovação de dentes, calendário, chamada, roda de música, oração, momento da novidade, ajudante do dia, hora do conto, repouso, atividades lúdicas e significativas, jogos diversificados como faz-de-conta, exploração de diversos materiais, ou seja, atividades que estimulem o desenvolvimento da criança. (MASSENA, 2011).

Apesar dos benefícios, a rotina pode comprometer o desenvolvimento da criança. Quando a mesma é rígida e resistente a mudanças, torna-se inadequada e ineficaz e o potencial

das crianças pode ser inibido ou prejudicado por ela. Exemplo disso são as situações onde as atividades são interrompidas e suspensas (mesmo sem a conclusão) por diferentes motivos, dentre eles o horário da sala ir ao parquinho, o horário do almoço, dos banhos e outros. A interrupção das atividades prejudica o processo de conhecimento e aprendizagem da criança, uma vez que a assimilação de conhecimentos vem pela prática e a finalização brusca e repentina da mesma, torna a atividade muita das vezes ineficiente e sem sentido para as crianças, demonstrando nesse caso, a falha da concepção da rotina e sua inflexibilidade e rigidez.

Planejar atividades não se refere propriamente à previsão de uma sequência de atos que serão obrigatoriamente cumpridos, cabendo ao educador controlar para que as crianças participem obediente da mesma." Segundo a autora, esta forma de conduzir o trabalho "contraria a visão de criança ativa, motivada, capaz de

decidir, que busca agir com o outro, a interagir com ele (WARSCHAUER, 1992,76)

Segundo Oliveira (1992), “o estabelecimento de uma sequência básica de atividades diárias, a rotina, é útil para orientar a criança a perceber a relação espaço-tempo, podendo aos poucos prever o funcionamento dos horários da creche”. Contudo, o acontecer de coisas novas, inesperadas, é fundamental para a ampliação das experiências infantis.

Desta maneira, mostra-se necessário uma reflexão quanto a organização dos espaços, a rotina introduzida e utilizada nas creches, para que a mesma, ao invés de prejudicar, padronizar, ritualizar e normalizar as ações do cotidiano, ela possa de fato compreender os diversos fatores de aprendizado da criança, a variedade de possibilidades de experimentações e a pluralidade de conhecimentos que por muitas vezes se dá nos imprevistos e nos momentos inesperados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A dicotomia do cuidar e o educar ainda são uma incógnita em muitas creches. Mesmo com todos os estudos e documentos que demonstram ser indispensáveis e indissociáveis ao trabalho com as crianças, entre as “quatro paredes” de muitas instituições, esse trabalho é inexistente ou incompleto comprometendo a qualidade e a formação integral das crianças.

Anular a imagem pejorativa que se tem dos ambientes das creches como lugar somente de assistencialismo, compreender essa dicotomia e ainda mais, desenvolvê-la através das práticas educativas e pedagógicas nas creches, proporciona o protagonismo das crianças nos seus mais diversos aspectos, seja na incorporação da criticidade, da expressividade e da própria autonomia.

As práticas dos professores, bem como a organização da escola como um todo, devem atentar-se ao atendimento às crianças de forma a considerar seu contexto, seus aspectos culturais, suas necessidades e interesses, para que as mesmas possam gozar de uma educação inclusiva, de qualidade e satisfatória, reconhecendo seu protagonismo.

Conclui-se também uma problemática em relação a rotina da creche, pois desde a sua concepção quanto a sua concretização precisam ser revistas. Entender as especificidades, necessidades e demandas da creche para a criação da rotina se tornam essenciais. A reflexão e avaliação acerca da funcionalidade também devem ocorrer a fim de

promover melhorias em sua dinâmica possibilitando a democracia em sua construção.

Através dessa pesquisa, nota-se, o quanto as creches precisam reformular e reajustar suas propostas em relação ao atendimento das crianças de forma a articular todos os processos que acometem o aprendizado das crianças, bem como os espaços, as práticas, os agentes envolvidos, as formações, as especificidades levando a uma aprendizagem efetiva das crianças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, Maria Dolores Fortes. **Favorecendo a inclusão pelos caminhos do coração: complexidade, pensamento ecossistêmico e transdisciplinaridade**. Rio de Janeiro: WAK. ED, 2009.
- ARAÚJO, Elaine Patrícia; LEITE, Maria Elizabete. **Desenvolvimento da Autonomia Infantil em uma Creche Municipal de Ensino de Campina Grande-Pb**. Revista Acadêmica Científica Scire, Vol. 08 – Num. 02 – agosto 2015.
- BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Escola infantil: pra que te quero?** In: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gladis Elise P. da Silva (org). Educação Infantil: Pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001, p.13.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Trabalho: **A Rotina nas Pedagogias da Educação Infantil: dos binarismos à complexidade**. Currículo sem Fronteiras, v.6, n.1, p. 56-69, janeiro/junho de 2006. Acessado em 20 de jan. de 2012.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1998.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996**. São Paulo: Saraiva, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação Secretaria de Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998, Volume 1.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- DIDONET, Vital. **Creche: a que veio ... para onde vai ...** In Em Aberto, Brasília, v. 18, n 73. julho 2001.
- EDWARDS, Carolyn. **As Cem Linguagens da Criança: A abordagem de Reggio Emília na Educação da Primeira Infância**. In: EDWARDS, Carolyn, GANDINI, Lella; Forman, George. Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, p. 320, 1999.

RUA, João. **Globalização, desenvolvimento e espaço rural**: algumas reflexões sobre o estado do Rio de Janeiro. Geo. UERJ Revista do Departamento de Geografia, Rio de Janeiro, n. 14, p. 19- 30, 2º sem. 2003.

FIGUEIREDO, F. C.; VIDAL, R. M. B. **O papel do educador no ato de cuidar e educar na Educação Infantil**. In: VI CONEDU, 2019, Fortaleza. Anais VI CONEDU. Fortaleza: Realize, 2019.

KINNEY, Linda; WHARTON, Pat. **Tornando visível a aprendizagem das crianças: Educação Infantil em Reggio Emilia**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

KRAMER, S. **Com a pré-escola nas mãos**. São Paulo: Abdr, 1999.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. In: PASCHOAL, Jaqueline D.; MACHADO, Maria C. G. A História da Educação Infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. Revista HISTEDBR On-line- Artigo, Campinas, n.33, p.78-95, mar. 2009 - ISSN: 1676-2584.

PROENÇA, M.A.R. **A rotina como âncora do cotidiano na Educação Infantil**. Revista Pátio Educação Infantil, n. 4, p.13-15. Porto Alegre: Grupo A, 04 de abril de 2004.

MASSENA, R. S. Monografia: **Entrelaçamentos Entre as Concepções do Educar e do Cuidar na Educação Infantil**. Salvador: UNEB, 2011.

MANTAGUTE, Elisângela Iargas Iuzviak. **Rotinas na Educação Infantil**. Centro Acadêmico de Pedagogia – II Semana da Pedagogia-FACIP-UFU, 2008.

OLIVEIRA, W. M. **Uma abordagem sobre o papel do professor no processo ensino/aprendizagem**. Inesul, Londrina, p. 01 - 12, 30 jan. 2014.

OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). **Planejamento na educação infantil mais que a atividade, a criança em foco**. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). Campinas: Papyrus, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2ª. Ed. SP: Cortez, 2000.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia: Escutar, investigar e aprender**. Tradução de Vânia Cury. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

SCHNEIDER, Mariângela Costa. **O protagonismo infantil e as estratégias de ensino que o favorecem em uma turma da educação infantil**. 25/06/2015. 147 f. Dissertação. (Mestrado em Ensino) – Fundação Vale do Taquari de Educação e Desenvolvimento Social – FUVATES, Lajeado, 2015.

SILVA, C. R & BOLSANELLO, M. A. **No cotidiano das creches o cuidar e o educar caminham juntos**. Interação em Psicologia, 2002.

WARSCHAUER, Cecília. **A roda e o registro: uma parceria entre professor. alunos e conhecimento**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

SUBJETIVIDADE E CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS NO ROMANCE A TRADUTORA

Jardel Pereira Fernandes

Resumo

Este artigo pretende refletir acerca do romance *A Tradutora* com o objetivo de analisar o papel do leitor e de sua subjetividade para se construir múltiplos sentidos no texto. Propõe-se fornecer elementos que motivem o leitor a desenvolver uma visão mais crítica acerca da leitura do texto literário. Buscou-se em autores como Wolfgang Iser, Regina Zilberman e outros o embasamento teórico para análise da obra.

Palavras-chave: Romance. Construção de sentidos. Papel do leitor.

O romance *A tradutora*, escrito por Cristóvão Tezza, apresenta a elaboração de uma narrativa, marcada pela fluidez da relação amorosa entre os personagens, os quais transitam por um espaço físico em constante mudança. Retratam-se personagens que trabalham e vivem as tensões e dificuldades da vida, bem como, experenciam a desconstrução de valores tradicionais. As relações que permeiam a narrativa encenam as realidades, com homens e mulheres que terão suas trajetórias de vida marcadas por encontros e desencontros amorosos.

O romance apresenta um narrador que discorre em terceira pessoa, essa forma de narrativa permite que o leitor tenha uma visão mais ampla acerca dos eventos narrados. Dessa forma, os sentimentos e pensamentos dos personagens podem ser partilhados com o leitor. Os personagens contam suas experiências em diferentes campos de atividades. Beatriz, a protagonista do romance está em conflito consigo mesma, pois precisa estabelecer sua carreira profissional e para tal, aceita o trabalho de tradução do escritor catalão Felipe T. Xaveste, um filósofo com inclinação conservadora que critica conceitos como a microfísica do poder de Michel Foucault.

Beatriz busca em seu trabalho uma forma de ganhar o sustento e de fugir dos problemas associados à decadente relação amorosa que tem com namorado Paulo Donetti. Apesar dessas tentativas, ela não consegue se manter alheia a seus problemas por muito tempo, pois são evocados em sua memória pela constante presença e pelas imposições do namorado.

A protagonista vive uma crise pessoal, tal crise e seus desdobramentos são partilhados como outras personagens, como Bernadete e Jussara, suas amigas. Há um constante retorno ao passado, o qual tem a força de mudar o presente e conferir profundas reflexões em Beatriz. A presença da figura masculina é uma constante na vida de Beatriz, a começar por Paulo, bem

como Chaves, o editor e Erick Frielingh Howes, representante da FIFA. Tais homens parecem exercer sobre a personagem uma condicionante submissão e dependência emocional.

Em diferentes obras da teoria literária são trazidas à luz múltiplas reflexões acerca da necessidade de se pensar a literatura contemporânea como forma de construção de uma permanente alteridade. É necessário ponderar quanto ao papel do leitor como importante construtor de sentidos do texto. Tal construção de sentidos extrapola as marcas textuais e confere ao leitor o importante papel de resignificador de sentidos.

Cada elemento desenvolvido na narrativa, por menor que pareça, envolve uma apropriação e representação dos processos que convergem no significativo papel da subjetividade do leitor como construtor de sentidos do texto. É interessante perceber que ao se empenhar no processo de tradução, a protagonista apropria-se dos argumentos do texto traduzido, aplicando-os a sua vida. Dessa forma ela mescla seus pensamentos, reflexões e angústias com trechos da tradução. Conforme o narrador nos conta:

Beatriz voltou à mesa com a toalha úmida erguendo uma torre torcida na cabeça – estou atrasada – e retomou imediatamente a tradução, um pensamento filosófico que, herdeiro novato dos estruturalismos franceses e bisneto da escola de Frankfurt, faz do pessimismo uma antologia; a sombra da conspiração universal, esse desespero por não perder tempo, Beatriz lembrou, esperando o pão aquecer no forno, a vida é curta e a vida é sonho, afinal um resíduo da idade média que sobrevive como explicação do mundo visível, aqui – nas mãos de Foucou Foucault, Bur Bourdieu – sempre erro estupidamente a digitação desses nomes, letras disléxicas, será sintoma de – e satélites – transformou-se em metafísica, um jogo de armas de solução impossível, um cul-de-sac [beco sem saída] ressentido cujo único objetivo é fortalecer o poder do bruxo contemporâneo, o sábio transcendente de dedo em riste, não a elucidação do real. (TEZZA, 2016, p.9).

Na obra há um conjunto de elementos que remetem à composição de uma narrativa sofisticada, há uma quebra na linearidade do tempo cronológico, quando se percebe fluxos e refluxos na narração. Dessa forma o leitor precisa estar atento para não se perder, seu papel é ambivalente, pois constrói sentidos para a leitura da narrativa e para a tradução de Beatriz.

O romance inicia-se com uma reflexão de Beatriz acerca de seu trabalho de tradução: “preciso dessa tradução” (TEZZA, 2016, p. 10). Nesse ponto da narrativa é como se personagem e leitor fossem convidados a parar e interagir entre si. Seguindo com Wolfgang Iser “é sensato pressupor que o autor, o texto e o leitor que estão intimamente interconectados em uma relação a ser concebida como um processo em andamento [...]” construam sentidos para o texto. (ISER, 1979, p. 105).

A cena enunciativa da abertura da narrativa apresenta uma diversidade de elementos que requerem do leitor as noções de um tempo já decorrido e que está intimamente ligado ao presente, interferindo e modificando-o. O leitor externo é convidado a lançar mão das leituras que possui para construir sentidos que ultrapassam a escrita. Simultaneamente, há uma leitora, Beatriz, que também utiliza sua subjetividade para construir sentidos para a tradução que faz. Dentro dessa perspectiva, evidencia-se que para o leitor “a recepção da obra representa um envolvimento intelectual, sensorial e emotivo, o leitor tende a se identificar” com aquilo que lê. (ZILBERMAN, 1989, p. 50).

São os implícitos do texto que exigem do leitor mais do que uma leitura superficial da narrativa. No primeiro capítulo somos informados acerca da iminência da copa do mundo que ocorrerá na cidade de Curitiba. As agitações sociais, os desdobramentos históricos e a instabilidade política estão presentes. Todo esse cenário é descrito pelo olhar atento e introspectivo de Beatriz. Dessa forma, a protagonista mostra ser este “eu que se refere ao ato de discurso individual, no qual é pronunciado [...] É portanto verdade ao pé da letra que o fundamento da subjetividade está no exercício da língua.” (BENVENISTE, 2005, p. 288).

A personagem rememora seu relacionamento com o namorado Paulo Donetti, cujo interesse é fazer com que sua carreira de escritor seja bem-sucedida. Para alcançar esse objetivo, Donetti recorre ao auxílio da namorada. Destaco que ele mantém uma dominação psicológica sobre Beatriz, a qual deseja em muitos momentos se livrar da insistente dominação e dependência, conforme lemos:

Preciso trabalhar, mas ele não quer que eu trabalhe, preciso de liberdade, mas ele não me quer ver livre; preciso de dinheiro, e ele finge desprezá-lo; preciso de clareza, e ele gosta de turbar o mundo; gosto da luz, e ele ama o escuro – eu respiro, ele conspira, como disse o poeta. Gosta de me manter no cercado, de que só ele tem a chave. A paixão física é a chave, ele sussurrou uma vez na minha orelha. A dependência é sempre um ato desesperado de afeto. (TEZZA, 2016, p. 14).

É essa dominação que invade a personagem, seus sentimentos e ações e por meio dessa estratégia o narrador possibilita que o leitor também seja invadido e motivado a se posicionar frente aos desdobramentos do relato.

O narrador conduz o olhar do leitor para a intimidade da personagem. Beatriz experencia diferentes relações amorosas. Não só com o namorado, mas também com Chaves, o editor paulista, o senhor Erik Frieling Howes da comissão da FIFA. Esses relacionamentos são analisados pela personagem à luz do texto que traduz. Da mesma forma seu relacionamento com as amigas, Bernadete e Jussara estão envoltos pela análise crítica de sua

tradução. Texto e leitor estabelecem um pacto de interação, e é com Zilberman que entendemos que o leitor “não apenas sente prazer, mas também é motivado a ação e que um importante processo vivido pelo receptor do texto é o da identificação.” (ZILBERMAN, 1989, p. 57).

A narrativa apresenta sujeitos interligados por uma rede de acontecimentos; os personagens através de um processo de interação e desvelamento de relações constroem para o leitor sentidos fornecendo pistas necessárias para que a narrativa seja melhor compreendida. Há uma profusão de elementos que conduzem o leitor a construir sentidos mais completos à medida que avança em suas leituras.

A protagonista parece “deslocada”, pois está em transição de emprego, constante instabilidade nas relações amorosas, bem como, também, passa por mudanças de conceitos e valores. Será necessário que o leitor se mantenha atento aos detalhes do relato, afim de que possa construir múltiplas interpretações e reflexões. (TEZZA, 2016, p. 16). O leitor contemporâneo se identifica com o romance, pois atravessa crises semelhantes às crises da personagem. Ele consegue se colocar para o lugar da personagem. Dentro dessa perspectiva, é possível pensar no leitor como coparticipante e partilhador dos eventos narrados.

A linguagem informal empregada no texto, até mesmo as onomatopéias utilizadas, são estratégias narrativas que conferem maior vivacidade aos eventos. O leitor é transportado para momentos com os quais se identifica, pois vivencia situações similares. As expressões coloquiais não apenas permitem uma identificação do leitor com as experiências mencionadas, mas, também, estruturam a narrativa dentro de um espaço pelo qual ele mesmo transita. São narrados eventos em que as idas e vindas ao passado são uma constante. Pode-se dizer que ocorrem fluxos e refluxos no relato exigindo do leitor uma atenção constante e reflexiva.

Em *A Tradutora* há a oportunidade de nos debruçarmos sobre uma obra literária que permite pensar em aspectos sociais, culturais, políticos e, sobretudo, na necessidade da circulação do texto literário como veículo de formação de saberes. Essa reflexão ressalta que é preciso ler nas entrelinhas, afinal:

Se os sinais gráficos que desenham a superfície do texto literário fossem transparentes, se o olho que neles batesse visse de chofre o sentido ali presente, então não haveria forma simbólica, nem se faria necessário esse trabalho tenaz que se chama interpretação. (BOSI, 1998, p. 274).

O papel do leitor é se aproximar do texto o máximo possível para extrair dele o que subjaz ao que está escrito. É preciso ler o que está evidente no texto. Contudo, mais do que decifrar códigos é necessário lançar mão da subjetividade para se decifrar sentidos, criar e recriar leituras e interpretações. Isso significa que a aproximação do objeto de estudo deve ser mediada pelo equilíbrio, permitindo que o leitor ora se aproxime, ora se distancie do objeto.

A leitura que Beatriz faz de sua tradução a induz a encontrar no texto uma identificação para os diferentes momentos de sua vida, conforme lemos no seguinte trecho, parte dele destacado para indicar a apropriação das palavras por ela traduzidas, momento em que a personagem rememora uma crise familiar:

[...] uma mulher destinada à separação. E, lembrando-se de supetão, rolou as páginas rapidamente no monitor até o capítulo sobre a família e a crise dos gêneros, quando *o território das escolhas pessoais vai desaparecendo num limbo de opressões e compulsões morais, sob a ideia razoável de que tudo é cultura, abstraíndo-se dela, como num passe de mágica epistemológico, o peso formidável da história e seu inextricável estranhamento no gesto cotidiano.* (TEZZA, 2016, p.42, grifo meu).

É evidente que sua subjetividade está imbricada ao seu papel de leitora interpretante, e, através de um movimento inverso, esse mesmo papel também é desempenhado pelo leitor da narrativa.

Como marco do processo de construção de sentidos, é necessário que o leitor faça constantes reflexões acerca daquilo que lê. (BARTHES, 1998). Entretanto, isso, por si só, não garante a apreensão de todos os significados representados. O leitor depara-se com interrogações que poderão ser respondidas ou não em sua plenitude, afinal o texto está aberto a atualizações de sentido. Tal constatação pode ser verificada através da leitura do romance, bem como, quando se lê, de forma simultânea a tradução feita pela protagonista.

A personagem se depara com a difícil tarefa de entender e construir sentidos para avançar pelo processo de tradução, marcando no texto suas dificuldades de traduzir com interrogações. As interrogações da personagem indicam a possibilidade de o leitor levantar questionamentos e de não encontrar respostas, e, ainda que as encontre, estarão sujeitas a múltiplas interpretações. Em uma conversa com a amiga Bernadete acerca do namorado, a protagonista cita a obra que traduz:

Vem exatamente daí a secreta comunhão espiritual entre os dois movimentos que transparecem já quase sem disfarce em todo momento explosivo de crise, um coqueteo [flerte – namoro??], entre o fanático de turbante, de raiz no oriente, e o esquerdista esclarecido, de raiz no ocidente. (TEZZA, 2016, p. 49).

Ainda, outro exemplo acerca da função que Beatriz exerce como leitora e interpretante do texto pode ser encontrado no momento em que Beatriz faz uma introspecção acerca de seu relacionamento com Donetti. A personagem já demonstra a profundidade e aproximação que tem para com o texto traduzido. Destaquei os trechos para que o leitor melhor entenda:

Ele vem precisando de mim há anos – é uma necessidade inesgotável. Ao mesmo tempo, ele me elegeu a sua autoridade. Não estou esperando nada dele, ela contaria a Bernadete, não é assim que os sentimentos funcionam, mas ele precisa da minha aprovação para se sentir vivo, e Beatriz sentiu o desconforto da descoberta – em que momento a relação amorosa se desmantelou, transformando-se nessa secreta escravidão? *Mas enfrentar a liberdade e a responsabilidade da escolha [opção??] tem um efeito dominó inescapável – a ilusão multicultural, no seu limite, promove a paralisia ética de uma imaginária ‘fundação natural’ de todas as coisas, necessariamente equivalentes entre si, descartadas para sempre as hierarquias moral, cultural, política ou estética, temos de simular [fingir??] que não estamos onde estamos [...].* (TEZZA, 2016, p. 51, grifo meu).

Outra possível inferência que se pode notar no romance, situa-se na premissa de que todo processo de tradução se ancorará nas habilidades interpretativas das quais fazem parte os processos subjetivos do sujeito. É através dos olhos de Beatriz que se constroem interpretações possíveis para o sentido global da narrativa. Dessa forma há um leitor que subjaz a outro leitor.

A leitura atenta do romance coloca o leitor em constante interação com o texto, permite que o leitor construa e desconstrua significados em diferentes momentos. Leitor e texto constroem juntos sentidos; há então um jogo, no qual texto e leitor participam. Sigo com Wolfgang Iser, professor de Literatura Comparada, o qual chama a atenção para os jogos de encenação presentes nos textos. Ele considera que:

O jogo encenado do texto não se desdobra, portanto, como um espetáculo que o leitor meramente observa, mas é tanto um evento em processo como um acontecimento para o leitor, provocando seu envolvimento direto nos procedimentos e na encenação. Pois o jogo do texto pode ser cumprido individualmente por cada leitor, que, ao realizá-lo de seu modo produz um ‘suplemento individual’, que considera ser o significado do texto. (ISER, 1979, p. 116).

Através dos diferentes desdobramentos da narrativa, considera-se o leitor como sujeito imbuído de elementos que são formadores de sentido do texto. Cabe a ele a função de preencher os espaços em branco e trazer interpretações possíveis para suas leituras. Na

narrativa as interrogações colocadas no texto traduzido por Beatriz conferem ao leitor o papel de interpretante de significados a serem desvelados. O leitor se coloca diante de estruturas que exigem conhecimento linguístico, histórico, social, cultural, assim como de hábitos, costumes, dentre muitas outras instâncias. Ele terá de utilizar um, ou, na maioria das vezes, um conjunto desses recursos para construir sentido. A subjetividade do leitor é ativada, construída e desconstruída incontáveis vezes, afim de que se preencham as lacunas, os espaços em branco presentes no texto. (ECO, 1986).

Desejo citar alguns trechos do romance em que o leitor busca em seu repertório, elementos que o auxiliem a construir sentido para o texto. A princípio, o leitor precisa recorrer ao conhecimento religioso para compreender, como a protagonista se sente ao deixar de atender a ligação do namorado para atender a ligação da FIFA. Tal ação seria o mesmo que trai-lo assim como Judas Iscariotes traiu Jesus Cristo por “trinta moedas de prata”. (TEZZA, 2016, p. 64). Em outra ocasião, ao manter um diálogo com Erik, a protagonista expressa seus sentimentos em relação a sua vida enquanto criança e, ao citar o episódio em que briga com o irmão, ela considera essa cena do passado como um pecado para a qual não há perdão. Ao mesmo tempo, Erik, também, rememora sua infância e fala do pai, o qual era um católico fervoroso. Reifica-se a presença do sagrado e a necessidade de se convocar elementos que estruturam os sentidos do texto no momento em que o representante da FIFA, mantém-se ligado ao elemento religioso, pois pede a Beatriz que o leve a rituais de umbanda. Visitar terreiros de umbanda e mencionar a igreja católica requer do leitor, não apenas um conhecimento superficial acerca da tradição religiosa, mas, uma compreensão mais ampla do referente.

Outro aspecto não menos importante a que o leitor precisa recorrer é o conhecimento político, uma vez que a narrativa se desenvolve dentro de um período de instabilidade política, em que, a então, presidenta da república, Dilma Rousseff, cai no desfavor da maioria dos brasileiros. A copa do mundo que será sediada no Brasil, realizada em algumas regiões do país, gera perturbações e serve de pano de fundo para muitos eventos mencionados no romance. Não é possível elucidar plenamente todos os sentidos da narrativa, sem que o leitor possua minimamente subsídios que formem, em sua mente, como que por um quebra-cabeças, que, peça a peça, construirão o quadro completo, final.

Em diferentes momentos, o romance apresenta ao leitor situações, que exigem múltiplos conhecimentos de mundo, requerendo uma leitura, simultaneamente horizontal e vertical da trama. Sigo recomendando a leitura do que está explícito e (ou) implícito no texto. Seguindo com Compagnon destaco que é essencial que haja uma “interação do texto com o

leitor” (COMPAGNON, 1999, p. 149). Tal interação é necessária, por exemplo, nos momentos em que o leitor adentra por culturas desconhecidas. Ao observar as conversas entre Beatriz e Erik, percebe-se que paira um tom de seriedade que vai ao encontro dos recursos linguísticos empregados pelos falantes do idioma e da cultura alemã. Usam-se palavras e expressões no idioma alemão. Dessa forma, fica evidente que o leitor precisa ser mais do que simples decodificador dos elementos textuais, ele precisa ter uma visão multicultural.

A realização da copa do mundo remete ainda, que de forma implícita, o leitor a uma ampla gama de conhecimentos culturais. Haja vista, a menção de Estados e países como Curitiba, São Paulo, Minas-Gerais, Alemanha, Brasil, Estados-Unidos, para se mencionar apenas alguns em que figuram culturas diferentes. Essa multiculturalidade está presente em todo o romance.

Quando se analisa a estrutura lexical da narrativa, percebe-se, como intrínseco à narrativa, o uso de palavras e expressões pertinentes, não só à língua portuguesa, mas, também, comuns a outros idiomas como o inglês, espanhol, alemão e outros. O leitor atento percebe tais recursos textuais em todo o romance. Quando se considera que o evento da copa do mundo abarca uma variedade linguística conseguimos entender a aplicação desse pluralismo de línguas.

Levando-se em consideração esses e outros múltiplos aspectos apreendidos pelo leitor, reconhece-se que “o leitor é livre, maior, independente: seu objetivo é menos compreender o livro do que compreender a si mesmo através do livro; aliás, ele não pode compreender um livro senão compreende ele próprio graças a esse livro” (COMPAGNON, 1999, p. 144).

O papel da mulher é relevante na narrativa, a começar pelo título da obra que está no feminino, quando se leva em conta esse aspecto, o leitor é induzido a formar um quadro em que a presença da mulher será marcante. Entretanto, isso de modo algum diz tudo ao leitor, pois uma leitura atenta do romance revela que o sujeito feminino aparece em muitos momentos como sujeito subalternizado em relação aos modos de atuação da figura masculina, conforme se pode ilustrar no seguinte trecho:

[...] talvez seja mesmo uma coisa feminina, o estar permanentemente sob ameaça masculina, esse sentido secreto, inefável, que todas em algum momento sentimos: nós somos a presa do mundo – e, num sopro sutil de ambigüidade moral, gostamos disso. Não: refazendo: apenas ambigüidade. (TEZZA, 2016, p. 104).

O tempo da narrativa é curto, cerca de três dias, os desdobramentos dos eventos são construídos de tal forma que o leitor percebe uma sucessão rápida de eventos. Dentre os

grandes temas abordados está a copa do mundo, a construção de estádios esportivos, bem como a construção e desconstrução da subjetividade de alguns personagens que lutam pela sobrevivência. Há também os encontros e desencontros amorosos de Beatriz. Tudo isso torna a trama mais instigante para o leitor, o qual precisará transitar por diferentes espaços físicos, psicológicos, linguísticos, sociais e culturais. (SANTOS, 1998).

Ao longo de três dias, Beatriz leva o estrangeiro Erik a diferentes endereços de Curitiba. Ela está ao lado de um homem que jamais havia visitado a cidade onde a protagonista nasceu, e são nesses passeios que ela começa a enxergar os espaços sob novos olhares, tendo sempre uma interpretação pessoal diante das situações que vivencia. Essas interpretações são entendidas à luz da filosofia de Xaveste.

As diferentes vozes enunciativas fazem emergir constantes divagações da mente de Beatriz. Essas divagações apresentam ao leitor um fluxo desordenado de acontecimentos. Beatriz revela, dessa forma, profunda densidade psicológica, tornando difícil para o leitor acompanhar as peripécias da narrativa. Ao mesmo tempo as situações e conflitos vividos pela personagem criam uma indelével identificação e empatia por parte do leitor. Apesar de os tópicos abordados no romance aparentemente se apresentarem como divergentes, todos estão entrelaçados de forma harmoniosa. Ligados como que por uma rede permitindo a construção de diferentes sentidos sem se perder o foco narrativo.

Gradativamente, reitera-se, que as experiências de Beatriz, já com cerca de trinta anos, participam de uma trama que convida o leitor a entrar em sua subjetividade. Atormentada pelo assédio moral do namorado Paulo Donetti, ela decide libertar-se. Sob pressão percebe a oportunidade de dar vazão a um novo relacionamento com Chaves, o editor paulista. Simultaneamente, Beatriz se relaciona com o alemão Erik Frieling Howes para quem serve como interprete durante sua estada em Curitiba, a fim de fiscalizar as obras da Arena da Baixada para a realização da copa do mundo do Brasil. Dessa forma, há a efemeridade das relações amorosas, ainda que pareçam estáveis, há uma busca por novos prazeres.

A ironia confere vida à narrativa, pois permite que o leitor se identifique com os personagens. Esse modo de narrar é uma estratégia do narrador que confere sofisticação ao romance. Por exemplo, há momentos em que os personagens falam de modo “irônico” e até riem juntos. (TEZZA, 2016, p. 89). Dentro dessa perspectiva, a função do narrador pode ser entendida como a de um arquiteto que tem o papel de montar esquemas de construção. Esquemas são montados. Tais esquemas são resultado de uma infinidade de elementos, ainda que pareçam insignificantes, mas, que ajudarão na tentativa de se formar o quadro completo.

De forma similar, a construção de um texto, suas interpretações e sentidos ultrapassam a visão de que há apenas um criador capaz de fornecer todas as respostas. De fato, o texto é resultado de um conjunto de vozes intratextuais e extratextuais. Como intratextuais tem-se a relação estabelecida entre os personagens, ao passo que os aspectos extratextuais abarcam elementos sociais, históricos, culturais, linguísticos, dentre muitos outros. Todos esses elementos internos e externos convergem na criação do enredo. E, é o leitor que está incumbido de interagir com o texto criando e recriando sentidos, de fato ele “deve configurar para si uma hipótese de autor”, ou mais precisamente de coautor interpretante. (ECO, 1986, p.46).

No desfecho da obra, entende-se que são formadas camadas de leitura. É como se leituras subjazessem às leituras outras. Compreendendo-se que muitas dessas leituras não podem ser entendidas plenamente através dos eventos mencionados, ainda que, dentro de um contexto. Afinal, dentro da perspectiva que Wolfgang Iser nos coloca “o autor joga com os leitores e o texto é o campo do jogo”, contudo o leitor nem sempre apreende todas as jogadas. (ISER, 2002, p. 107). Mesmo o leitor habituado a diferentes contextos não encontra resposta a todos os eventos comunicativos, seja por sua dificuldade em decifrar os códigos linguísticos, seja pela ausência de contextualização do ato comunicativo.

A despeito das considerações feitas, o que se tem apresentado em *A Tradutora* são encenações das realidades, não uma mera reprodução do real. O leitor através de sua subjetividade preenche lacunas, constrói sentidos, formula interpretações. Mesmo que se identifique com os eventos narrados e que haja uma analogia correspondente, entende-se que:

Se o mundo do texto se caracteriza pelo *como se*, assim assinalado que aí se apresenta para ser visto e concebido como um mundo, isso significa que sempre algo diverso deve ser reproduzido no mundo representado no texto. Pois o elemento de comparação na expressão *como se* é um impossível ou um irreal, não podendo ser portanto uma parte do mundo representado. Por isso, o mundo do texto, sob o signo do *como se*, não mais pode se designar a si mesmo, mas sim remeter ao que não é. Noutras palavras: embora ele não seja um mundo real, deve ser considerado como tal e, deste modo, a finalidade, que começa a se esboçar pelo ato de remissão, deve ser compreendida como a possibilidade de tornar-se perceptível. (ISER, 2002, p. 977).

Em suma, os eventos mencionados na narrativa, apresentam-se, ainda que por meio de elementos menores, como formadores de sentido da tessitura do romance. Tais elementos se

entrelaçam conduzindo o leitor à múltiplas possibilidades de interpretação, as quais são construídas pela subjetividade, ou seja, os conhecimentos intrínsecos e extrínsecos ao texto.

REFERÊNCIAS

BARTHES, Roland. **O Rumor da Língua**. Tradução: Mário Laranjeira. São Paulo: Brasiliense, 1998.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de lingüística geral I**. Tradução: Maria da Glória Novak e Luiza Neri. Campinas: Pontes Editores, 2005.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de lingüística geral II**. Tradução: Eduardo Guimarães et AL. Campinas: Pontes Editores, 1989.

BOSI, Alfredo. **Céu, Inferno**: ensaios de crítica literária e ideológica. São Paulo: Ática, 1998, p.274-287.

COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria**: literatura e senso comum. Tradução: Cleonice Paes Mourão e Consuelo Santiago. Belo-Horizonte: UFMG, 1999.

ECO, Umberto. **Lector in fibula**. Tradução: Attílio Cancian. São Paulo: Perspectiva, 1986.

ISER, Wolfgang. **Os atos de fingir ou o que é fictício no texto ficcional**. In: LUÍZ, Costa Lima (Org). Teoria da literatura em suas fontes, v.2. Rio de Janeiro: Record, 2016.

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do espaço habitado**. São Paulo: Edusp, 1988.

TEZZA, Cristovão. **A tradutora**. Rio de Janeiro: Record, 2016.

ZILBERMAN, Regina. **Estética da recepção e história da literatura**. São Paulo: Ática, 1989.

REFLEXÕES SOBRE O ESTÁGIO NO CENTRO JUDICIÁRIO DE SOLUÇÃO DE CONFLITOS E CIDADANIA DA SEÇÃO JUDICIÁRIA DO RIO DE JANEIRO – CESOL

Ana Rosa Reis Maciel

Resumo: O artigo descreve a experiência de estágio no curso de Formação de Conciliadores no Centro Judiciário de Solução de Conflitos e Cidadania da Seção Judiciária do Rio de Janeiro – CESOL 2021 e 2022. Aborda a conciliação judicial como forma de gerir problemas de gestão estatal e a preocupação em não transformar a audiência de conciliação num ritual de harmonia coercitiva. Analisa de forma crítico-analítica os limites de atuação do conciliador e os desafios do uso da videoconferência nas audiências virtuais.

Palavras-Chave: acesso à justiça; reforma do judiciário; CNJ; conciliação; conciliadores; estágio; videoconferência.

INTRODUÇÃO

Terminado o módulo teórico do curso de Formação de Conciliadores tem início o módulo prático (estágio supervisionado), no qual o conciliador em formação deve aplicar o conhecimento teórico aos casos reais.

A presente narrativa busca relatar a experiência de uma conciliadora em formação no Centro Judiciário de Solução de Conflitos e Cidadania da Seção Judiciária do Rio de Janeiro – CESOL/RIO, as dúvidas e incertezas sobre o quão justo ou injusto é ser facilitadora para a autocomposição de litígios entre partes tão desiguais (assimetria de informações), as expectativas de aplicação prática das técnicas e métodos de conciliação e o impacto das práticas conciliatórias.

Trata-se de trabalho qualitativo, com caráter descritivo, originado através do relato de experiência vivenciado. “*O relato de experiência é uma ferramenta de pesquisa descritiva que apresenta uma reflexão sobre uma ação ou um conjunto de ações que abordam uma situação vivenciada no âmbito profissional de interesse da comunidade científica*” (CAVALCANTE; LIMA, 2012, p.96).

As informações foram registradas no decorrer do estágio por meio do diário de bordo, prática comum entre alguns educadores que buscam refletir e aprimorar seu traquejo de ensino (CAÑETE, 2010).

O conciliar, assim como o ensinar, não se configura como atividade burocrática na qual bastam conhecimentos e habilidade técnica e mecânica, é preciso compreender a realidade social, desenvolver a capacidade de investigar e questionar a própria atividade e construir saberes-fazeres (PIMENTA, 1999)

DESENVOLVIMENTO

A humanidade, dos primórdios aos dias atuais, convive com conflitos de interesses, que ao longo da história foram solucionados de várias formas, indo da lei do mais forte à solução imparcial pelo Estado-Juiz.

O desequilíbrio entre a procura por decisões judiciais e a capacidade do Estado-Juiz em proferi-las tem levado os órgãos jurisdicionais estaduais e federais a inserirem como mecanismos de pacificação social, os métodos alternativos de solução de conflitos, buscando distanciar-ser do clássico embate/combate autor versus réu e aproximando-se construção consensual de soluções através do diálogo entre os envolvidos. Nas palavras de Cintra, Grinover e Dinamarco: “*vai ganhando corpo a consciência de que, se o que importa é pacificar, torna-se irrelevante que a pacificação venha por obra do Estado ou por outros meios, desde que eficientes*”(CINTRA; GRINOVER; DINAMARCO, 2013, p. 33).

Segundo lição de Kazuo Watanabe:

Sem a inclusão dos chamados meios consensuais de solução de conflitos, como a mediação e a conciliação, não teremos um verdadeiro acesso à justiça. Certo é que, em algumas espécies de controvérsia, como já ficou mencionado, faltaria o requisito de adequação à solução dada pelo critério da adjudicação.

Pode-se afirmar, assim, sem exagero, que os meios consensuais de solução de conflito fazem parte do amplo e substancial conceito de acesso a justiça, como critérios mais apropriados do que a sentença, em certas situações, pela possibilidade de adequação da solução à peculiaridades do conflito, à sua natureza diferenciada, às condições e necessidades especiais das partes envolvidas. Trata-se, enfim, de um modo de se alcançar a justiça com maior equanimidade e aderência ao caso concreto. (WATANABE, 2019, p. 82)

Nessa busca pela pacificação social, em que o judiciário vem se empenhando, é preciso atentar para as lições de Mauro Cappelletti e Bryant Garth de que o efetivo acesso à justiça é essencial para a garantia dos direitos, uma vez que a titularidade de direitos é destituída de sentido quando ausentes mecanismos para sua efetiva reivindicação.

Ainda segundo os autores o acesso à ordem jurídica justa é uma das finalidades do sistema jurídico e portanto deve ser acessível a todos, produzindo resultados justos individual e socialmente. Alertam também que as mudanças instituídas não podem violar garantias fundamentais (no processo civil).

Consequentemente, a política de pacificação social dever trazer mais respeito e

dignidade ao cidadão, o cumprimento pelos órgãos e agentes públicos de seus deveres, em tempo razoável, a promoção de um permanente diálogo entre os Poderes da República e os setores públicos e privados, para que a política nacional de conciliação utilizada como instrumento de pacificação social frente aos problemas de gestão estatal, não venha a representar “ *um modelo ideológico que busca a pacificação social forçada através de acordos supostamente consensuais*” (PELLEGRINI, 2018, p.18). Principalmente, na Justiça Federal na qual um dos polos sempre será uma instituição pública de âmbito federal e o outro será ocupado por um cidadão comum, muitas das vezes sem advogado.

Como equilibrar tamanha disparidade de poder, recursos e capacidade técnica e prospectiva de análise do litígio? Como evitar que a parte mais fraca se sinta pressionada aceitar um mau acordo? “*Quais os sentidos de consenso e de justiça estão sendo contruídos e evocados pelas pessoas envolvidas nas práticas de conciliação judicial?*” (PELLEGRINI, 2018, p.18).

Ao iniciar o curso de formação de conciliador essas já eram algumas das questões que me intrigavam/incomodavam na conciliação entre partes tão desiguais, com informações e formações tão desiguais? Não seria necessário primeiro promover a democratização do acesso à informação (jurídica) para que a assimetria da informação não corrompesse ou impedisse a realização de um acordo justo?

Sobre a assimetria de informação, leciona Erik Navarro Wolkart:

Antes de o processo iniciar-se, e mesmo durante sua tramitação, é muito provável que as múltiplas facetas da realidade tenham sido captadas pelas partes de modo diferente (incerteza interpretativa). Mais do que isso, é possível que algumas dessas lâminas da realidade tenham apresentando-se para apenas uma das partes, configurando-se como informação privativa, totalmente desconhecida da outra parte. (WOLKART, Erik Navarro, 2019, p. 354)

O estágio foi o lugar/momento/oportunidade de, a luz dos princípios e técnicas que direcionam/orientam a conciliação, verificar, analisar, refletir e ponderar sobre esses e muitos outros questionamentos.

A conciliação é:

É um meio alternativo de resolução de conflitos em que as partes confiam a uma terceira pessoa (neutra), o conciliador, a função de aproximá-las e orientá-las na construção de um acordo. O conciliador é uma pessoa da sociedade que atua, de forma voluntária e após treinamento específico, como facilitador do acordo entre os envolvidos, criando um contexto propício ao entendimento mútuo, à aproximação

de interesses e à harmonização das relações. (Pronunciamento da Ministra Ellen Gracie Northfleet, Presidente do Supremo Tribunal Federal (STF) e do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), proferido no dia 28/08/2006)

Na conciliação não há hierarquia a ser seguida ou um terceiro superior com poderes para decidir o processo, mas sim a voluntariedades das partes em dialogar e solucionar a questão posta.

Nas palavras de SCAVONE JUNIOR *“a conciliação implica na atividade do conciliador, que atua na tentativa de obtenção da solução dos conflitos sugerindo a solução sem que possa, entretanto, impor sua sugestão compulsoriamente, como se permite ao árbitro ou ao juiz togado.”* (SCAVONE JUNIOR, 2018, p. 298).

O conciliador é determinante para que se estabeleça um ambiente favorável ao diálogo e a consequente resolução do conflito e para isso é primordial que atue segundo os princípios orientadores da conciliação e mediação (art. 166 do CPC; art. 2º da Lei de Mediação e art. 1º do Código de Ética de Conciliadores e Mediadores Judiciais do Anexo III da Resolução nº 125/2010).

Sobre a conciliação e também sobre o conciliador nos diz Fernando da Costa Tourinho Filho:

Se a Justiça emana do povo, nada mais salutar que entregar-lhe essa parcela de poder. E, às vezes, as pessoas do povo, desconhecedoras do texto legal, têm mais habilidade para encontrar uma solução ou saída para determinadas situações. O Juiz, sempre preso à tessitura da lei, já não teria tanta liberdade. Ou para usar o jargão popular: faltar-lhe-ia ‘jogo de cintura’... Assim, teremos um sistema político bem participativo, permitindo-se aos cidadãos integrar-se direta e pessoalmente em um dos três poderes em que se triparte a soberania nacional. A participação popular na administração da Justiça é por demais benéfica, pois o estranho às lides forenses tem muito mais liberdade de agir. De sugerir composição, o que, muitas vezes, faltaria àquele acostumado a seguir os ditames da lei. (TOURINHO, 2000, p. 83).

No CESOL/Rio as audiências de conciliação são realizadas por videoconferência o que apresenta inegavelmente os benefícios de mobilidade, celeridade, economia de custos (partes, advogados e judiciário), em consonância com o disposto no art. 5º, LXXVIII, da CF, e arts. 4º e 6º, do CPC/2015. É bem verdade que a instabilidade do sistema de conexão de internet pode obstar o prosseguimento da audiência de conciliação, contudo, não trará prejuízo aos conciliantes, pois constatado o problema será agendada nova data para a continuação do ato.

A primeira fase do estágio é a de atuação como observador. Fase esta necessária para observar, entender e aprender a dinâmica das audiências os procedimentos prévios à realização das audiências, bem como os encaminhamentos dos processos após as audiências (registro e assinatura da ata, anotações no sistema *eproc*, devolução dos processos aos Juízo de origem)

Nesta fase, pontos importantes foram apresentados como o recebimento dos processos no CESOL/Rio, o diálogo interinstitucional feito previamente com os atores sociais, em especial com os grandes litigantes da Justiça Federal (INSS, CEF, Correios, Conselhos Profissionais *etc*), a preparação das pautas e das salas virtuais para a realização das audiências remotas, aliados a preocupação com as características pessoais do jurisdicionado (com advogado ou sem advogado) e o esclarecimento prévio de dúvidas a respeito do acesso e uso dos recursos tecnológicos (plataformas Webex e Zoom na realização remota, sistema *eproc etc*).

Nas palavras de GABBAY, TAKAHASHI, “*Muitas vezes, essa etapa preparatória é tão importante que se costuma dizer que, na Justiça Federal, a sessão de conciliação/mediação propriamente dita não é o primeiro, mas o último ato de um procedimento iniciado muito antes*”. (GABBAY; TAKAHASHI, 2014, p. 28)

O empenho do CESOL/Rio em oferecer os meios mais adequados para promover, esclarecer e facilitar o acesso do jurisdicionado às salas remotas de audiência, consistia, sobretudo no ano de 2021 (quando audiências remotas ainda eram novidade), em, inclusive, fazer contato telefônico com a parte ou seu advogado nos dias anteriores a audiência para orientar e esclarecer eventuais dúvidas quanto ao acesso das plataformas e sistemas utilizados.

Na fase seguinte, a atuação como conciliadora permite a realização de alguns atos na audiência de conciliação, como a redação do termo de acordo.

A redação do termo de acordo é feita a partir de um modelo definido pelo juiz coordenador, em tratativas interinstitucionais entre o ente público e o Judiciário, o que leva a um certo engessamento das soluções propostas e possíveis. Em duas ocasiões, para atender a solução acordada na audiência (com diferenças do modelo pré-definido), precisei consultar a Juíza Coordenadora, que prontamente, ouviu a situação e autorizou as pequenas alterações.

Considerando a assimetria informacional existente entre as partes, durante redação do acordo é imprescindível assegurar/verificar se o litigante ocasional (pessoa) compreendeu o teor do acordo, seus prazos, implicações, forma de pagamento, e tudo o

mais que seja acordado, bem como esclarecer, no caso de não acordo, que a utilização dos meios consensuais continua como via possível no futuro.

A condução da audiência como conciliadora é o momento de saber ponderar os princípios que regem a conciliação com as peculiaridades do caso concreto e de realizar a qualificada recepção das partes, com uma declaração de abertura apta a enfrentar o desequilíbrio entre os litigantes.

Na abertura a conciliadora deve apresentar-se e pedir que as parte e seus representantes se apresentem, identificar e diferenciar os papéis de cada um, pontuar seu papel de facilitadora e não de juiz da causa, explicar em linhas gerais como se dará o procedimento, para deixar todos confortáveis e seguros. É o momento de criar um relacionamento de empatia e compreensão recíproca (atenção mútua, sentimento positivo compartilhado e comunicação verbal bem coordenada).

Vivenciei e constatei que apesar das questões levadas à conciliação serem bem objetivas é preciso ter tempo para explicar detalhadamente ao litigante ocasional o procedimento da audiência, ter tempo para o ouvi-lo, ter tempo para o diálogo, o que fica um pouco prejudicada pelo curto tempo de duração da audiência (30 minutos).

O proceder da conciliadora é determinante na criação do contexto favorável ao diálogo e ao empoderamento da pessoa que participa da audiência e aqui pontuo a importância de oportunizar à pessoa (cidadão) expor seu pedido, seu interesse, relatar o ocorrido, evitando que só o advogado fale, pois nesta exposição é possível identificar o real interesse em questão. Interesse que não se reduz à indenização pecuniária.

Relato o caso de um senhor que, se sentindo prejudicado pela falta de informação a respeito deu um determinado serviço em uma agência dos correios, queria apenas que ninguém mais passasse o que ele passou e para isso fosse colocada uma placa informativa na agência com o prazo, os custos e coberturas do determinado serviço.

Situação também vivida foi o autor que, mesmo tendo advogado constituído nos autos, compareceu a audiência de conciliação sem advogado. A ausência do advogado não impediu a realização da audiência, uma vez que nas palavras de Daniel Neves, a *“autocomposição é ato da parte, que independe de capacidade postulatória, de forma que a ausência de seu patrono nessa audiência não impede que a solução consensual seja homologada pelo juiz”*. (Neves, 2017, p. 652).

Além de ouvir com atenção, a conciliadora também precisa estar atenta para que a linguagem verbal não se torne inacessível aos não advogados (cuidado com o uso exagerado da linguagem técnico-jurídica), pois o papel da audiência de conciliação é muito

maior do que a formalização de um acordo, a audiência permite que se reestabeleça o diálogo entre as partes, e, mesmo sem acordo naquele momento, há possibilidade de autocomposição futura.

CONCLUSÕES

O estágio permitiu a aplicação da bagagem teórica, das técnicas e métodos de facilitação para o restabelecimento do diálogo entre as partes, resultando, em alguns casos, na autocomposição, conforme disposto na Resolução nº 125, de 29 de novembro de 2010, do Conselho Nacional de Justiça.

As vivências nas audiências de conciliação me trouxeram percepções, impressões, reflexões, indagações sobre os atributos necessários à conciliadora, provocaram autoanálises críticas nesta servidora (assistente de gabinete de juiz) de que a conciliadora não precisa dominar os conhecimentos técnicos-jurídicos, mas deve desenvolver as capacidades de escutar com atenção, inspirar respeito e confiança, manter o controle em situações com ânimos exaltados, lidar com diferenças, ser gentil, ter empatia, ser imparcial e afastar-se de preconceitos.

Aliado as essas capacidades é preciso um processo contínuo de aperfeiçoamento, buscando aprender e aplicar técnicas e métodos de comunicação não violenta, acolhida, didática e conhecimentos de relações humanas.

A transição de aluna no curso teórico para conciliadora atuante no Centro de Conciliação envolve um processo formativo de aprendizagem contínua. As experiências vivenciadas na realidade da sala de conciliação, a convivência com as contradições, os desafios, anseios, indecisões, imprevistos, as orientações e as trocas com outros conciliadores, observadores e superiores foram enriquecedores.

Após o estágio chego a conclusão que apesar da desigualdade formal existente entre as partes conciliantes na Justiça Federal, a conciliação se mostra como meio eficaz e eficiente para a solução dos conflitos.

Pois, a conciliadora deve estar atenta as necessidades da partes conciliantes ao desequilíbrio de poder existente, e, a despeito da imparcialidade, tem que prestar informações e esclarecimentos, auxiliando o conciliante menos informado para que ocorra uma tomada de decisão informada e consciente (acordo). E, considerando os limites da legalidade, da equidade e da decisão informada, consultar o juiz coordenador sobre a interrupção da audiência e encaminhamento do processo para outra forma de solução do conflito.

REFERÊNCIAS

BARZOTTO, Luciane Cardoso e OLIVEIRA, Theodoro Luís Mallmann. Dos Limites de Atuação do Conciliador no Processo Civil: uma análise crítica na perspectiva do Estado Democrático de Direito. Revista Direitos Democráticos & Estado Moderno| PUC-SP <https://revistas.pucsp.br/index.php/DDEM> | N°. 02 | p.15-30 | Jan. / Jun. 2021;

CAÑETE, Lilian Sipoli Carneiro. O diário de bordo como instrumento de reflexão crítica da prática do professor. 2010. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010;

CAPPELLETTI, Mauro; GARTH, Bryant. Acesso à Justiça. Tradução Ellen Gracie Northfleet. Porto Alegre: Fabris, 1988;

CINTRA, Antônio Carlos de Araújo; GRINOVER, Ada Pellegrini; DINAMARCO, Candido. Teoria geral do processo; 29ª ed. São Paulo: Malheiros Editores, 2013.

GABBAY, Daniela Monteiro (Coord); TAKAHASHI, Bruno (Coord). **Justiça Federal: inovações nos mecanismos consensuais de solução de conflitos**; 1ª ed, Brasília/DF ; Gazeta Jurídica, 2014;

NEVES, Daniel Amorim Assumpção. Manual de Direito Processual Civil. Volume Único. 9ª edição, Salvador, JusPodivm, 2017;

PELLEGRINI, Elizabete Garcia; “Não cause, concilie”: os sentidos da política de conciliação em um centro judiciário de solução de conflitos e cidadania em Campinas-SP, 2018; https://www.academia.edu/37788383/_N%C3%A3o_cause_concilie_os_sentidos_da_pol%C3%ADtica_de_concilia%C3%A7%C3%A3o_em_um_Centro_Judici%C3%A1rio_de_Solu%C3%A7%C3%A3o_de_Conflitos_e_Cidadania_em_Campinas_SP?auto=download&email_work_card=download-paper.

PIMENTA, Selma Garrido.(Org). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez Editora, 1999. (p. 15 a 34)

RESOLUÇÃO nº 125, de 29 de novembro de 2010. Brasília/DF, Disponível em <https://atos.cnj.jus.br/atos/detalhar/156>,

SCAVONE JUNIOR, Luiz Antonio. Manual de arbitragem: mediação e conciliação. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2018;

TAKAHASHI, Bruno [et al.]; Manual de Mediação e Conciliação na Justiça Federal; Brasília/DF; Conselho da Justiça Federal, 2019;

TOURINHO FILHO, Fernando da Costa. Comentários à Lei dos Juizados Especiais Criminais. São Paulo: Saraiva, 2003.

WATANABE, Kazuo. Acesso à Ordem Jurídica Justiça. Belo Horizonte: Ed. Del Rey LTDA,

2019, p. 82;

WOLKART, Erik Navarro. *Análise Econômica do Processo Civil. Como a Economia, o Direito e a Psicologia podem vencer a Tragédia da Justiça*. São Paulo: Thompson Reuters Brasil, 2019, p. 354.

LEVANTAMENTO PARA AVALIAÇÃO DA CONFORMIDADE, EM RELAÇÃO AS NORMAS REGULAMENTADORAS, DOS EQUIPAMENTOS DE PROTEÇÃO INDIVIDUAL DE USO AGRÍCOLA, COMERCIALIZADOS NO MUNICÍPIO DE CACOAL/RO

Alessandro Gois Orrutéa

Resumo: O uso do Equipamento de Proteção Individual, torna mais segura a aplicação dos agrotóxicos pelos trabalhadores rurais, desde que o equipamento esteja em conformidade com os padrões da Norma Regulamentadora nº 06. Portanto, este estudo teve por objetivo, avaliar a conformidade dos EPI's de uso agrícola, utilizados na aplicação de agrotóxicos com pulverizador costal, comercializados nas revendas agropecuárias do município de Cacoal-RO. A metodologia aplicada na pesquisa, consistiu em levantamento de campo, com coleta e análise de dados de forma quantitativa. Constatou-se que 33% das revendas não possuíam EPI's disponíveis para comercialização e, portanto, foram excluídas das análises de dados. Quanto a presença do nº do Certificado de Aprovação (CA) no EPI, 100% dos EPI's comercializados possuem esta informação em local visível, sendo que 50% estão regulares em relação a validade do CA, 33% estão com o registro vencido e 17% estão utilizando o CA de outra empresa (fraude). Em relação ao prazo de validade dos equipamentos, concluiu-se que 40% estão sendo comercializados dentro do prazo de validade e 60% estão sendo comercializados com os prazos de validade expirados e/ou com informações inconsistentes, que tornam impossível determinar a validade do equipamento. Portanto, constatou-se que um total de 67% dos EPI's comercializados nas revendas agropecuárias do município de Cacoal-RO, apresentam algum tipo de irregularidade, devendo obrigatoriamente serem retirados temporariamente ou definitivamente de comercialização, pois sua falta de garantia pode resultar no comprometimento da saúde e segurança dos trabalhadores rurais.

Palavras-chave: EPI de uso agrícola; NR-06. Certificado de Aprovação. Saúde e Segurança do Trabalho. Engenharia e Segurança do Trabalho.

1 INTRODUÇÃO

Em decorrência da grande produção agrícola, o Brasil se destaca como o país que mais consome agrotóxicos no mundo (PIGNATI, 2018). Os defensivos agrícolas utilizados, possuem como princípio ativo, diversas substâncias químicas essenciais ao controle de pragas e doenças agrícolas. No entanto, devido a sua toxicidade, a utilização dos agrotóxicos pode trazer riscos à saúde humana, principalmente para os trabalhadores rurais. Em estudo realizado por Facchini et al. (2000) foram entrevistados aproximadamente 1500 trabalhadores rurais, envolvidos com a aplicação de agrotóxicos, concluindo-se que 32% destes profissionais, já sofreu algum tipo de intoxicação.

Dentre as tecnologias de aplicação de agrotóxicos a que oferece maior risco de exposição do trabalhador ao defensivo agrícola, é a aplicação com pulverizador

costal. Isto ocorre, devido a algumas peculiaridades: proximidade do aplicador ao bico de pulverização; localização do reservatório da calda, nas costas do aplicador; caminhar do aplicador na área recém-tratada e exposição a mudanças ambientais repentinas, podendo sofrer contaminação por deriva do agrotóxico.

Segundo Villalobos (2017) e Fagliari et al. (2003), o contato direto com defensivos agrícolas, podem produzir sintomas e sinais clínicos de intoxicação aguda, como mal estar, lesões da pele, lesões renais e lesões do SNC; ou ainda sintomas crônicos, como câncer, lesões hepáticas e renais, teratogênese, entre outros. Diversos estudos (MOURA et al., 2020; SILVA et al., 2022), têm demonstrado uma relação direta entre a exposição ocupacional a agrotóxicos e o diagnóstico de câncer.

Para que os riscos à saúde e a segurança do trabalhador possam ser avaliadas e identificadas de forma contínua, a Organização Internacional do trabalho (OIT, 2001) estabelece diversas medidas de prevenção e proteção do trabalhador, que antecedem a utilização do Equipamento de Proteção Individual (EPI).

Mesmo que a utilização da EPI não seja considerada adequada nos projetos de Saúde e Segurança do Trabalho (SST), quando as medidas administrativas e a utilização de Equipamentos de Proteção Coletiva (EPC) não forem suficientes para eliminar o agente de risco, é necessário investir nas medidas de proteção individuais, com o objetivo de minimizar e/ou eliminar os riscos ocupacionais (BARSANO e BARBOSA, 2018).

Por isso, diversas legislações (Federais e Estaduais) determinam a obrigatoriedade do fornecimento do EPI pelos empregadores, dentre elas cito as seguintes: Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) - Lei nº 5.452 de 01 de Maio de 1943 em seu art. 157 (BRASIL, 1943), a Lei Federal dos Agrotóxicos - Lei nº 7.802, de 11 de julho de 1989, em seu art.14 alínea f (BRASIL, 1989), regulamentada pelo Decreto Federal nº4.074, de 4 de janeiro de 2002, em seu art. 84 inciso VI (BRASIL, 2002), e a Lei Estadual de Agrotóxicos de Rondônia nº 1841 de 28 de dezembro de 2007 em seu art. 12 incisos V e VI (RONDÔNIA, 2007), regulamentada pelo Decreto Estadual nº 13563 de 14 de abril de 2008, em seu art. 42 incisos V e VI (RONDÔNIA, 2008).

Segundo Veiga et al. (2007), os EPI's são acessórios desenvolvidos com o objetivo de proteger o trabalhador contra risco de lesões e enfermidades, contribuindo para a redução dos acidentes de trabalho. Flagliari (2003) cita, que se generalizou entre os agricultores, uma desinformação de que o maior perigo para contaminação do

aplicador está na exposição por via respiratória, no entanto, do ponto de vista das intoxicações ocupacionais por defensivos na agricultura, o maior problema é a penetração por via dermal dos produtos, sendo esta a via responsável por 99% da contaminação de trabalhadores (MACHERA et al., 2003).

Por isso, são comercializados diversos Kit's de EPI's, com os componentes protetores para as diferentes vias de contaminação. Para a via respiratória, a minimização do risco acontece com a utilização de mascarás, já para a via dermal, através da utilização de óculos e/ou viseira, bota de borracha, calça, camisa, avental, boné árabe e luva.

Segundo diversos estudos, o uso do EPI, torna segura a aplicação dos agrotóxicos pelos trabalhadores (MACHADO NETO et al., 2000; PRADELA et al., 2000), desde que o EPI possua o Certificado de Aprovação (CA) regulamentado pela Norma Regulamentadora nº 06 (NR-06), que atesta que o produto está em conformidade com as especificações da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). Estas especificações, garantem ao empregador, que o equipamento está apto e dentro dos padrões exigidos para o uso.

Portanto, para que o trabalhador possa utilizar com segurança e garantia o EPI, este equipamento deverá estar apto através do atendimento aos padrões obrigatórios, conforme a Norma Regulamentadora Nº 06 (NR 6), que garante o cumprimento da Norma Regulamentadora Nº 31 (NR 31). O ponto positivo das NR's, é que sempre estão atualizadas, pois sofrem constantes alterações (muitas vezes anuais), conforme ocorre a evolução dos processos produtivos, diminuindo os riscos de acidentes e aumentando a segurança e a saúde do trabalhador.

A NR-06, atualizada conforme Portaria MTP nº 2175 de 28 de julho de 2022, (BRASIL, 1978) é a norma especial que regulamenta a execução do trabalho com uso de Equipamentos de Proteção Individual (EPI). Segundo esta Norma, considera-se EPI: “o dispositivo ou produto, de uso individual utilizado pelo trabalhador, concebido e fabricado para oferecer proteção contra riscos ocupacionais existentes no ambiente de trabalho.” (BRASIL,1978, p. 02). Esta Norma tem por objetivo: “estabelecer os requisitos para aprovação, comercialização, fornecimento e utilização de Equipamentos de Proteção Individual – EPI.” (BRASIL,1978, p. 01).

Dentre estes requisitos norteadores, estão que os EPI's só podem ser utilizados ou comercializados se houver a identificação do número do Certificado de Aprovação - CA, expedido pelo Ministério do Trabalho e Previdência (MTP). Por este

motivo, cabe ao empregador adquirir somente EPI's aprovados pelo órgão competente, comunicando a este, qualquer irregularidade observada. Quanto aos fabricantes e importadores, estes são responsáveis por comercializar ou colocar à venda somente o EPI portador de CA e que possuam as marcações previstas na norma.

O Certificado de Aprovação (CA) atribuído ao EPI, deverá estar marcado no equipamento em caracteres indelévels, legíveis e visíveis, podendo, portanto, ser comercializado, somente o equipamento com o CA válido. Além da validade do CA, o próprio equipamento possui uma validade informada pelo fabricante ou importador, sendo que o empregador só poderá fornecer o equipamento ao empregado se este prazo de validade estiver válido.

Outro ponto importante definido nesta Norma, é que não é permitida o empréstimo do número do CA, ou seja, determinado fabricante ou importador, facultar a outro fabricante ou importador, a utilização do seu número de CA, sem que se submeta ao processo regular do MTE. Exclui-se os casos, onde o certificado é utilizado para a mesma empresa, sendo a matriz e a filial.

Ainda, segundo a NR-06, o órgão competente pela segurança e saúde no trabalho no âmbito nacional, é o responsável por fiscalizar a qualidade do EPI, podendo requisitar amostras ao fabricante ou importador, e se constatada a irregularidade ou em caso de denúncia fundamentada, poderá efetuar a suspensão e o cancelamento do CA.

A NR-31 é outra importante Norma Regulamentadora (NR) que trata da segurança e saúde no trabalho na agricultura, pecuária, silvicultura, exploração florestal e aquicultura. Foi atualizada pela Portaria SEPRT n.º 22.677, de 22 de outubro de 2020 (BRASIL, 2020) e têm por objetivo estabelecer os preceitos a serem observados na organização e no ambiente de trabalho rural, para a prevenção de acidentes e doenças relacionadas ao trabalho rural.

Esta Norma, vem reforçar, que cabe ao empregador rural fornecer gratuitamente aos trabalhadores o EPI, nos termos da Norma Regulamentadora nº 6, de forma a garantir que todas as atividades, locais de trabalho, máquinas, equipamentos e ferramentas sejam seguros. Além disso, demonstra que é direito do trabalhador interromper suas atividades quando constatar uma situação de trabalho onde, a seu ver, envolva um risco grave e iminente para a sua vida e saúde, informando imediatamente ao seu superior hierárquico.

Portanto, na compra do EPI, o comerciante e o empregador têm o dever de

se atentar a alguns detalhes, para garantir que está adquirindo um produto seguro. Além da qualidade visual e do preço do produto, muitas vezes tomados como parâmetros para a escolha, o equipamento deverá apresentar de forma indelével e em local visível o número do certificado de aprovação (CA) e a data de validade do EPI. Não preenchendo esses padrões, o equipamento não será considerado um EPI, mas apenas um dispositivo de proteção, sem qualquer garantia de que oferecerá segurança a saúde do trabalhador.

Levando-se em consideração os parâmetros mínimos de conformidade acima citados, faço o seguinte questionamento: *os EPI's de uso agrícola para a aplicação de agrotóxicos com pulverizador costal, comercializados nas revendas agropecuárias do Município de Cacoal-RO, estão em conformidade com os padrões vigentes da NR 06?*

Este estudo teve por objetivo, adquirir EPI's de uso agrícola para aplicação de agrotóxicos com pulverizador costal, de diversos fabricantes e comercializados por diferentes revendas agropecuárias do município de Cacoal-RO, para avaliar a conformidade dos equipamentos em relação aos padrões da NR-06.

A metodologia aplicada na pesquisa, consiste em levantamento de campo, com abordagem quantitativa, com os dados colhidos em determinado momento e investigando o objeto no seu meio. Para a pesquisa foi utilizada toda a população, englobando 10 (dez) revendas de agrotóxicos regulares, cadastradas na Agência de Defesa Sanitária Agrosilvopastoril do Estado de Rondônia (IDARON, 2023), no município de Cacoal-RO.

Para a realização do estudo, efetuou-se a compra dos kits (conjunto com diversas peças) de EPI's, no dia 09/02/2023, sendo que em todas as revendas onde foram adquiridos os equipamentos, foi solicitada a nota fiscal de compra. Em escritório, realizou-se o procedimento de relacionar a revenda de agrotóxicos (RA) como indústria fabricante (IF) da EPI.

Constatou-se inicialmente, que os itens que compõem cada kit não são os mesmos, o que interfere diretamente na proteção do aplicador, principalmente se as peças que faltam no kit, não forem adquiridas separadamente. No entanto, para este trabalho, levou-se em consideração para análise, somente a conformidade das peças inclusas nos conjuntos dos kits de cada fabricante.

As vantagens dessa pesquisa, foram o conhecimento direto da realidade, a rapidez e a quantificação dos dados, além de eliminar o risco de ocorrer influência

tendenciosa nas respostas do questionário, pois os EPI's foram adquiridos pelo próprio pesquisador nas revendas agropecuárias, evitando-se o mascaramento dos dados pelos entrevistados, em decorrência do receio de fornecer informações e de outros interesses velados.

Os quesitos analisados, para formação do núcleo de coleta e análise de dados, foram: *a) A revenda comercializa EPI? b) O EPI possui N° do Certificado de Aprovação (CA)? c) O CA do fabricante está válido? d) A data de validade do EPI está expirada? e) Qual a porcentagem de EPIs regulares?*

Para responder os itens acima, foi necessária a observação direta dos EPI's e a consulta de informações do Certificado de Aprovação (CA) no site do MTE (2023). Com os dados obtidos, organizou-se as informações em tabela e gráficos de porcentagem para análise.

2 DESENVOLVIMENTO

Foram visitadas um total de 10 (dez) revendas agropecuárias cadastradas na Idaron (Quadro 1), com o objetivo de adquirir EPI's de uso agrícola para aplicação de agrotóxicos através de pulverizador costal. Constatou-se durante as visitas, que a revenda de nº 07, se encontra fechada (inativa) sendo, portanto, desconsiderada para coleta e análise de dados.

Todas as outras 09 (nove) revendas cadastradas, estão ativas no município, no entanto, deste total, 03 (três) revendas cadastradas, o que corresponde a 33% (Gráfico 1), não possuíam EPI's disponíveis para comercialização e/ou não havia equipamento adequado para a tecnologia de aplicação através da utilização de bomba costal. As outras 06 (seis) revendas (67%), possuíam para comercialização, EPI's para a tecnologia de aplicação em questão, sendo, portanto, adquiridos para a realização do estudo.

A alta porcentagem (33%) de revendas que não possuíam EPI's disponíveis para comercialização, por si só, pode influenciar diretamente na segurança dos usuários, pois no município de Cacoal, observa-se que em sua maioria, os equipamentos de proteção são adquiridos nas próprias revendas agropecuárias, no momento da aquisição dos produtos agrotóxicos.

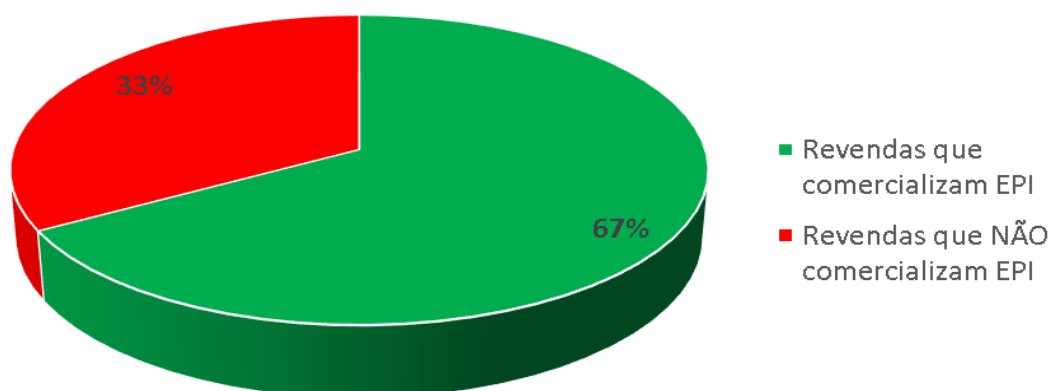
Quadro 1: Levantamento para verificar a conformidade com a NR-06, dos EPI's de uso agrícola para aplicação de agrotóxicos através de pulverizador costal, comercializados nas revendas do município de Cacoal-RO e fabricados por diferentes indústrias.

RA	IF	A Revenda Comercializa EPI?	Existe n° do CA no EPI?	Validade do CA	Validade EPI	Regularidade do EPI	Tipo de irregularidade
1	A	SIM	SIM	Válido	Válido		REGULAR
2	A REVENDA NÃO POSSUI EPI PARA COMERCIALIZAÇÃO						
3	B	SIM	SIM	EPI FRAUDADO		Irregular	- Utiliza o N° do CA de outra empresa
4	C	SIM	SIM	Vencido	Vencido	Irregular	- CA vencido. - EPI não possui validade
5	D	SIM	SIM	Vencido	Vencido	Irregular	- CA vencido. - EPI Não possui data de fabricação
6	A REVENDA NÃO POSSUI EPI PARA COMERCIALIZAÇÃO						
7	REVENDA DE AGROTÓXICOS SE ENCONTRA FECHADA (INATIVA)						
8	E	SIM	SIM	Válido	Vencido	Irregular	- EPI não possui validade
9	A REVENDA NÃO POSSUI EPI PARA COMERCIALIZAÇÃO						
10	F	SIM	SIM	Válido	Válido		REGULAR

Lista de abreviaturas: RA: Revenda de Agrotóxico; IF: Indústria Fabricante do Equipamento de Proteção Individual; EPI: Equipamento de Proteção Individual; CA: Certificado de Aprovação.

Fonte: elaborado pelo autor (2023)

Gráfico 1 – Comercialização de EPI's de uso agrícola para aplicação de agrotóxicos pulverizador costal pelas revendas no município de Cacoal-RO.



Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

2.1 Presença do número do Certificado de Aprovação (CA) nos Equipamentos de Proteção Individual (EPI's)

Neste levantamento constatou-se, que todos os EPI's comercializados nas revendas agropecuárias (Quadro 1), possuem o número do CA em local visível. Entretanto, somente a presença de um número de registro no EPI, não garante a sua conformidade com a legislação vigente. Por isso, após a identificação do número do CA nos equipamentos adquiridos, foi consultado o site do Ministério do Trabalho e Emprego - MTE (BRASIL, 2023), com o objetivo de confrontar as informações publicadas no site com as informações que constam no equipamento.

Após verificação, constatou-se discrepâncias do número do certificado do EPI adquirido na revenda 3 do fabricante B (Quadro 1), com as informações que constam no site do MTE. Dentre elas, certificou-se que o nº do CA que consta no equipamento, não corresponde ao CNPJ da empresa fabricante, fato este, confirmado após contato com a empresa detentora do registro do CA.

Portanto, a indústria responsável pela fabricação do “EPI”, está utilizando o número do certificado de outra empresa, para “uma falsa legalização” do seu equipamento. Por este motivo, o nº do CA referente a este EPI, foi considerado FRAUDADO, tornando-o totalmente IRREGULAR para comercialização. Em decorrência deste motivo, não foram levadas em consideração, para coleta e análise de dados, os demais itens verificados para a conformidade em relação a NR 6, sendo considerado este, um “EPI” sem o Certificado de Aprovação.

A constatação da comercialização de um “EPI” com um falso nº de CA, pode tornar mais grave os riscos de contaminação, pois pode criar uma falsa impressão de segurança ao usuário (que pode negligenciar, outras medidas integradas de segurança, como observação da direção do vento, etc), tornando o equipamento, por si só, uma fonte de contaminação, pois o mesmo não possui nenhuma garantia de proteção.

Além das infrações administrativas, o Código Penal, em seu Art. 132, impõe algumas outras sanções: “Art. 132 - Expor a vida ou a saúde de outrem a perigo direto e iminente: Pena - detenção, de três meses a um ano, se o fato não constituir crime mais grave”.

Como agravante, constata-se que essa fraude foi praticada de forma consciente, sendo que o fabricante assumiu o risco, em relação a contaminação do usuário, por comercializar junto às revendas agropecuárias, um EPI que não possui

certificação junto ao órgão competente. Portanto, o equipamento comercializado não foi submetido a testes e ensaios de segurança e muito menos foi apresentada qualquer documentação cadastral exigida.

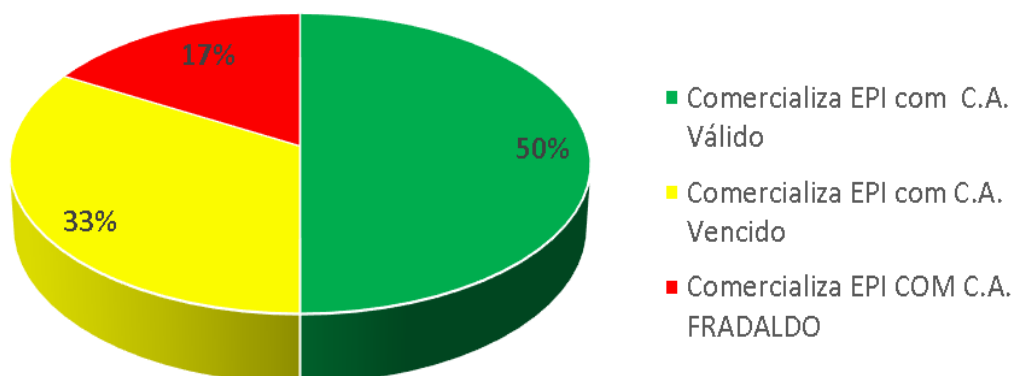
Por este motivo, o uso deste “EPI” resultaria em alto risco a segurança do trabalhador, devendo o comerciante, empregador ou usuário que identificar esta situação, efetuar denúncia ao Setor de Segurança e Saúde do Trabalho, da Superintendência Regional do Trabalho de Rondônia, para que este tipo de equipamento irregular, se constatada a fraude, seja retirado de comercialização, inutilizado e descartado, impedindo que chegue aos usuários aplicadores de agrotóxicos.

2.2 Validade do Certificado de Aprovação dos EPI's

A renovação do certificado de aprovação pelo fabricante/ou importador, deve ser realizada noventa dias antes do vencimento, sendo que a perda deste prazo, resulta no seu cancelamento.

Constatou-se neste estudo, que 50% dos EPI's comercializados (Gráfico 2) nas revendas 1, 8 e 10 (Quadro 1), estão regulares em relação a validade do CA e os outros 50% (Gráfico 2) estão irregulares, sendo que duas revendas (33%) estão com as validades do CA vencidos (revendas 4 e 5) e uma revenda (17%) utiliza o nº de CA de outra indústria fabricante (revenda 3), o que caracteriza fraude e torna o equipamento inútil e totalmente irregular.

Gráfico 2 – Situação da validade dos Certificados de Aprovação (C.A.) dos EPI's de uso agrícola para aplicação de agrotóxicos com pulverizador costal, comercializados pelas revendas no município de Cacoal-RO.



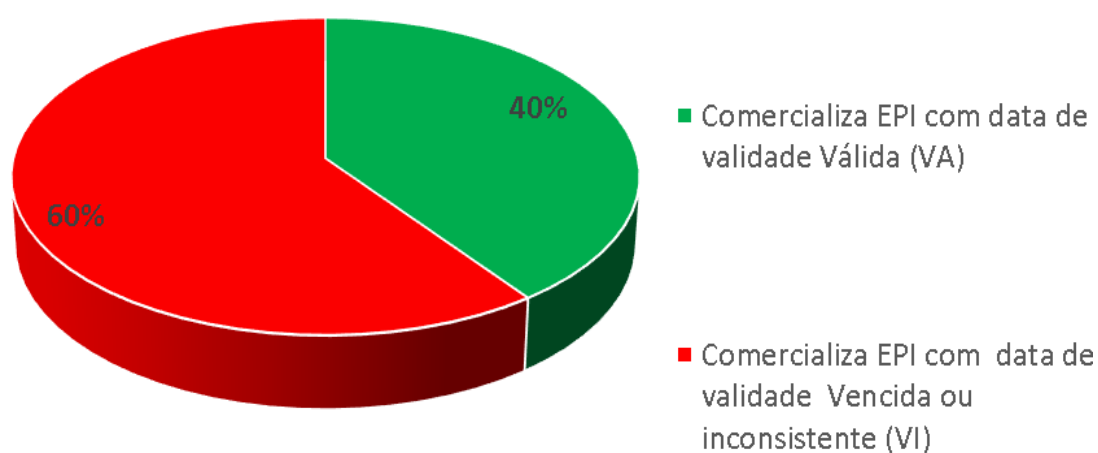
Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

Vale ressaltar que os equipamentos com o prazo de validade do CA expirado, não precisam ser inutilizados, pois não existe a perda da segurança para utilização pelo usuário, mas sim, existe uma inconformidade momentânea no atendimento de uma medida administrativa (renovação do certificado de aprovação), inabilitando o equipamento temporariamente para comercialização, até que seja sanada a irregularidade. Portanto, o usuário que detenha o EPI em sua posse, com o CA vencido, poderá utilizá-lo sem qualquer restrição e/ou risco de segurança ao aplicador.

2.3 Validade dos EPI's

Além do prazo de validade do CA, o EPI também possui seu próprio prazo de validade, o qual depende da análise do fabricante. Neste estudo, após levantamento realizado nos equipamentos, concluiu-se que 40% dos EPI's (Gráfico 3) comercializados pelas revendas 1 e 10 (Quadro 1) estão sendo comercializados dentro do prazo de validade e 60% (Gráfico3), comercializados pelas revendas 4, 5 e 8, estão sendo comercializados com prazo de validade expirado ou com informações inconsistentes, que tornam impossível determinar a regularidade da validade do equipamento.

Gráfico 3 – Situação da validade dos EPI's de uso agrícola para aplicação de agrotóxicos pulverizador costal, comercializados pelas revendas no município de Cacoal-RO.



Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

Portanto, a constatação de grande porcentagem de EPI's com o prazo de validade vencido e ou informações inconsistentes, é um risco iminente a segurança e a saúde dos aplicadores, pois estes equipamentos podem não oferecer mais, a garantia

necessária. Além disso, tanto os comerciantes como os empregadores, poderão ser responsabilizados pela inobservância deste item, pois estarão colocando a saúde do usuário em risco.

Quaisquer dos entes envolvidos, quando constatarem prazo de validade vencida do equipamento, deverão inutilizar e descartar o equipamento, sob pena de serem responsabilizados em caso de acidente de trabalho.

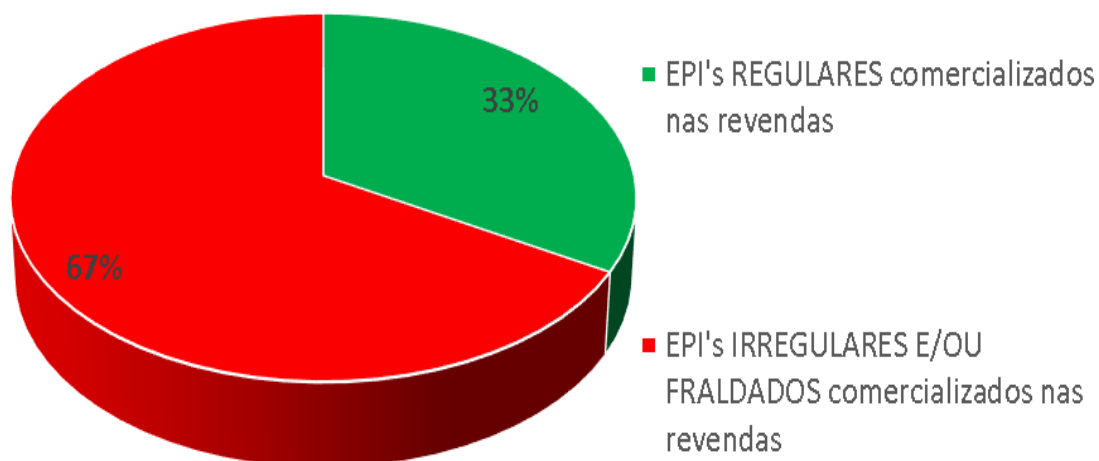
O prazo de validade do EPI, deverá ser considerado em todos os momentos, tanto na comercialização como no uso do EPI, porque diferentemente do prazo de validade do CA, o prazo de validade do equipamento, torna totalmente inútil o equipamento. Isto ocorre, porque o fabricante, calcula um período em que o equipamento pode sofrer alterações em decorrência do tempo de fabricação e de uso, prazo este que quando ultrapassado, poderá ocasionar o baixo desempenho do EPI na proteção do aplicador e no uso seguro do equipamento, trazendo riscos à saúde do usuário.

2.4 Regularidade dos EPI's comercializados

Para o estudo em questão, considerou-se EPI irregular, todo equipamento que não estivesse em conformidade com, pelo menos, um dos itens analisados com base na NR-06. Constatou-se, portanto, que das seis revendas (Quadro 1) que possuíam EPI's com origem de seis diferentes fabricantes, quatro desses equipamentos (67%) foram considerados irregulares e dois (33 %), foram consideradas regulares e aptos para a comercialização e utilização (Gráfico 4).

Como medida cautelar, os equipamentos irregulares identificados, não devem ser comercializados, sendo que o EPI fraudado e os EPI's com a data de validade vencida, deverão ser retirados imediatamente de comercialização e inutilizados, pois oferecem risco a saúde e segurança do trabalhador. Já os EPI's das indústrias que estão com os certificados de aprovação vencidos, não deverão ser comercializados, até que os fabricantes regularizem sua situação de irregularidade administrativa.

Gráfico 4 – Conformidade em relação a NR-06 dos EPI's de uso agrícola para aplicação de agrotóxicos com pulverizador costal, comercializados pelas revendas no município de Cacoal-RO.



Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatou-se neste estudo, que 33% das revendas do município de Cacoal, não possuíam para comercialização, EPI's disponíveis e/ou adequados para aplicação com pulverizador costal, o que pode acarretar um desestímulo a aquisição do equipamento. Portanto, como forma de incentivo à aquisição do equipamento de proteção pelos usuários e empregadores, deveria ser obrigatório por Lei, que as revendas que comercializam agrotóxicos tenham disponíveis para comercialização, EPI's para as diferentes tecnologias de aplicação.

Observou-se ainda, que 100% dos EPI's comercializados possuem, em local visível, o nº do CA. No entanto, 33% estão com o registro do CA vencido e 17% estão utilizando o CA de outra empresa, caracterizando fraude. Em relação ao prazo de validade dos equipamentos, concluiu-se que 40% estão sendo comercializados dentro do prazo de validade e 60% estão sendo comercializados com os prazos de validade vencidos e/ou com informações inconsistentes, que tornam impossível determinar a validade do equipamento. Portanto, 66,33% dos EPI's comercializados nas revendas agropecuárias do município de Cacoal-RO, apresentam algum tipo de inconformidade em relação aos padrões da NR-06.

Fica demonstrado assim, que a simples presença deste equipamento na revenda, não garante a proteção da saúde do trabalhador e nem evita contaminações, podendo em alguns casos, comprometer ainda mais a segurança do usuário do equipamento, isto porque, além de não protegerem integralmente o trabalhador, pela ineficácia do produto, ainda podem agravar os riscos e perigos, pois o trabalhador em virtude da crença de proteção do equipamento, deixará de tomar alguns cuidados

básicos de precaução.

Portanto, levando-se em consideração que o equipamento de proteção individual é a última barreira para mitigar a exposição do aplicador aos agrotóxicos, obrigatoriamente, estes equipamentos em desacordo com as normas regulamentadoras brasileiras, deverão, cautelarmente, serem retirados imediatamente de comercialização, pelo órgão de âmbito nacional competente em matéria de segurança e saúde no trabalho, pois seu uso pode acarretar riscos à saúde e a vida do trabalhador rural.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARSANO, Paulo Roberto & BARBOSA, Rildo Pereira. **Segurança do trabalho: guia prático e didático**. 2. ed. São Paulo: Érica, 2018.

BRASIL. **Decreto-lei n. 2.848, de 07 de dezembro de 1940**. Da aplicação da Lei Penal. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848compilado.htm>. Acesso em: 25/02/2023.

BRASIL. **Decreto-lei n. 5.452, de 1 de maio de 1943**. Aprova a consolidação das leis do trabalho. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del5452.htm>. Acesso em: 25/02/2023.

BRASIL. **Decreto n. 4.074, de 4 de janeiro de 2002**. Regulamenta a Lei no 7.802, de 11 de julho de 1989, que dispõe sobre a pesquisa, a experimentação, a produção, a embalagem e rotulagem, o transporte, o armazenamento, a comercialização, a propaganda comercial, a utilização, a importação, a exportação, o destino final dos resíduos e embalagens, o registro, a classificação, o controle, a inspeção e a fiscalização de agrotóxicos, seus componentes e afins, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/d4074.htm>. Acesso em: 25/02/2023.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. Secretaria de Inspeção do Trabalho. **Consulta do certificado de aprovação de equipamento de proteção individual**. Disponível em: <<http://caepi.mte.gov.br/internet/ConsultaCAInternet.aspx>>. Acesso em: 12/02/2023.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. Secretaria de Segurança e Saúde no Trabalho. **NR6 – Norma Regulamentadora 6**. Equipamento de Proteção Individual – EPI. Brasil: MTE; SST, 1978. Disponível em: <<https://www.gov.br/trabalho-e-previdencia/pt-br/aceso-a-informacao/articipacao-social/conselhos-e-orgaos-colegiados/ctpp/arquivos/normas-regulamentadoras/nr-06.pdf>>. Acesso em: 12/02/2023.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. Secretaria de Segurança e Saúde no Trabalho. **NR31 – Norma Regulamentadora 31**. Segurança e Saúde no Trabalho na Agricultura, Pecuária, Silvicultura, Exploração Florestal e Aquicultura. Disponível em: <<https://www.gov.br/trabalho-e-previdencia/pt-br/aceso-a-informacao/participacao-social/conselhos-e-orgaos-colegiados/ctpp/arquivos/normas-regulamentadoras/nr-31->

[atualizada-2020.pdf](#)>. Acesso em: 12/02/2023.

BRASIL. **Portaria MTP n. 2175 de 28 de julho de 2022**. Aprova a nova redação da Norma Regulamentadora nº 06 - Equipamentos de Proteção Individual - EPI. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-mtp-n-2.175-de-28-de-julho-de-2022-420564666>>. Acesso em: 27/04/2023.

BRASIL. **Portaria SEPRT n. 22.677, de 22 de outubro de 2020**. Aprova a nova redação da Norma Regulamentadora nº 31 – Segurança e Saúde no Trabalho na Agricultura, Pecuária, Silvicultura, Exploração Florestal e Aquicultura. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-22.677-de-22-de-outubro-de-2020-285009351>>. Acesso em: 12/02/2023.

BRASIL. **Lei n. 7.802, de 11 de julho de 1989**. Dispõe sobre a pesquisa, a experimentação, a produção, a embalagem e rotulagem, o transporte, o armazenamento, a comercialização, a propaganda comercial, a utilização, a importação, a exportação, o destino final dos resíduos e embalagens, o registro, a classificação, o controle, a inspeção e a fiscalização de agrotóxicos, seus componentes e afins, e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17802.htm>. Acesso em: 25/02/2023.

FACCHINI, Luiz Augusto et al. **Acidente de trabalho rural: um estudo na região citrícolapaulista**. Revista Brasileira de Saúde Ocupacional. Rio de Janeiro, v. 25, n. 2, p. 15-21, 2000.

FLAGLIARI, Júlio Roberto et al. **Uso adequado de equipamentos de proteção individual para aplicação de defensivos agrícolas**. Maringá: EDUEM, 2003. 50 p.: il. (Coleção Fundamentum: 6).

MACHADO NETO, Joaquim Gonçalves. et al. **Segurança das condições de trabalho dos aplicadores de herbicidas na cultura da cana de açúcar**. In CONGRESSO Brasileiro da ciência das plantas daninhas, 22., 2000. Foz do Iguaçu. Resumos. Foz do Iguaçu: SBCPD, 2000. p. 464.

MACHERA, Kyriaki et al. **Determination of potencial dermal and inhalation operator exposure to malathion in greenhouses with the whole body dosimetry method**. The Annals of Occupational Hygiene, 47, 61 -70.2003.

MOURA, Luiza Taciana Rodrigues de et al. **Exposição ocupacional a agrotóxicos organofosforados e neoplasias hematológicas: uma revisão sistemática**. Revista Brasileira de Epidemiologia, v. 23, 2020.

OIT - Organização Internacional do Trabalho. **Guidelines on occupational safety and health management systems**. Geneva: ILO-OSH 2001. Disponível em: <https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_protect/---protrav/---safework/documents/normativeinstrument/wcms_107727.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2023.

PIGNATI, Wanderley. **Entenda por que o Brasil é o maior consumidor de agrotóxicos do mundo**. 2018. Disponível em: <<http://revistagalileu.globo.com/Revista/Common/0,,ERT150920-17770,00.html>>. Acesso em: 08 fev. 2023.

PRADELA, Valter Alves. **Segurança dos aplicadores de glifosate em jato dirigido em cultura de cana-de-açúcar com pulverizadores costais**. 1998. 36 f. Monografia (Trabalho de Engenharia de Segurança do Trabalho) - Centro Universitário Moura Lacerda, Câmpus de Ribeirão Preto, Ribeirão Preto/SP, 1998.

RONDÔNIA (Estado). Agência de Defesa Sanitária Agrosilvopastoril do Estado de Rondônia. **Cadastro de empresa**. Disponível em: <<http://www.idaron.ro.gov.br/index.php/cadastro-de-empresa/>>. Acesso em: 09/02/2023.

RONDÔNIA (Estado). **Decreto n. 13563 de 14 de abril de 2008**. Regulamenta a Lei nº 1841, de 28 de dezembro de 2007. Disponível em: <<http://ditel.casacivil.ro.gov.br/COTEL/Livros/Files/D13563.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2023.

RONDÔNIA (Estado). **Lei n. 1841 de 28 de dezembro de 2007**. Dispõe sobre produção, comercialização, transporte, armazenamento e uso de agrotóxicos, seus componentes e afins no Estado de Rondônia e revoga a Lei nº 1.017, de 20 de novembro de 2001, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.idaron.ro.gov.br/wp-content/uploads/2018/11/LEI.EST..N.1841.28-12-2007.Agrotoxicos1.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2023.

SILVA, Ageo Mario Cândido da et al. **Exposição ambiental e ocupacional entre pacientes com câncer em Mato Grosso**. Revista Brasileira de Epidemiologia, v. 25, 2022.

VEIGA, Marcelo Motta et al. **A contaminação por agrotóxicos e os Equipamentos de Proteção Individual (EPIs)**. Revista Brasileira de Saúde Ocupacional, São Paulo, v. 32, n. 116, p. 57-68, 2007.

VILLALOBOS, Jorge Ulises Guerra & FAZOLLI, Silvio Alexandre (Organizadores). **Agrotóxicos: um enfoque multidisciplinar**. Maringá: Eduem, 2017. 214 p.: il.

REFLEXOS DO PERFIL DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES NAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM ENCONTRADAS EM SALA DE AULA

Ozânia Faria Andrade de Oliveira¹
Luciano Borges Muniz²

Resumo: Este estudo apresenta, por meio de uma pesquisa qualitativa, discussões acerca da relação entre formação docente e as dificuldades de aprendizagem. O estudo se realizou por meio de entrevistas semiestruturadas feitas com 33 professores da rede municipal de Itaúna, atuantes em três níveis de ensino da educação básica: Educação Infantil e Ensino Fundamental (anos iniciais e finais). Dentre os principais aspectos discutidos está a ideia de que a formação docente no Brasil tem recebido historicamente pouca atenção e portanto, tem sido vista como fator pouco relevante para a prática docente. Esse aspecto que tem raízes históricas ainda reflete na contemporaneidade e tem relação direta com a forma como as dificuldades de aprendizagem são tratadas pelos docentes. Além disso, foi possível perceber que esta pesquisa relaciona como a formação docente se influencia na aprendizagem e na superação das dificuldades pelos alunos com as dificuldades de aprendizagem. Conforme demonstra Tardif, os saberes que os professores adquirem ao longo da jornada da docência contribui de forma significativa para que os alunos com dificuldade de aprendizagem possam ter um bom desempenho. Os saberes experienciais por ora parecem ser mais significativos para auxiliar os professores em suas práticas junto aos alunos com alguma dificuldade de aprendizagem que os saberes curriculares.

Palavras chave: Formação docente, dificuldade de aprendizagem, saberes docentes

Introdução

Este trabalho tem o objetivo de analisar a relação entre formação docente e as dificuldades de aprendizagem. Discutindo como a formação do professor e aquisição de habilidades ao longo da carreira podem contribuir para aprendizagem dos alunos com dificuldade de aprendizagem. Analisaremos também como os professores percebem as dificuldades em sala de aula, como as tratam e quais as estratégias são percebidas pelos docentes para que possam contribuir com os alunos com dificuldade de aprendizagem.

Iniciamos a primeira parte desse trabalho fazendo uma contextualização histórica, onde abordaremos o início do processo de formação docente no Brasil. Na segunda parte passamos a observar as dificuldades de aprendizagem e como os saberes dos professores são usados para auxiliar o aluno e fazer com que ele consiga superar sua dificuldade. Na última etapa passamos a analisar as respostas de 33 docentes, construídas no âmbito de uma pesquisa

¹ Autora - Graduada em Pedagogia pela Famart e em Direito pela Universidade de Itaúna. Especialista em Educação Especial. Participante do grupo de pesquisa Educação e Diversidade.

² Orientador - Graduação em Pedagogia e em História. Especialista em História da África. Mestre e doutorando em ciências Sociais pela PUC/Minas. Coordena o grupo de pesquisa Educação e Diversidade.

sobre dificuldade de aprendizagem e formação docente, desenvolvida pelo grupo de pesquisa *Educação e Diversidade* da faculdade FAMART, em que foi direcionado aos professores da rede municipal de ensino da cidade de Itaúna um questionário contendo questionamentos sobre a formação docente e dificuldade de aprendizagem.

Este artigo apresenta o resultado de um trabalho de pesquisa desenvolvido em caráter combinatório, através da união de revisão bibliográfica e a pesquisa empírica de campo, através de questionários semiestruturados, feitos a partir do estudo de autores que se dedicam a estudar sobre a formação docente e suas práticas, como por exemplo os escritos de Tardif (2011), que enfoca a relevância dos saberes experiências nas trajetórias docentes.

Formação de professores no Brasil

Contextualização histórica

A educação nacional nasce, assim como as demais instituições surgidas no período colonial, para atender pretensões colonizadoras. Dessa forma, a educação brasileira surge com um perfil de ser instrumento de grupos dominantes, visando atender seus interesses sociais. Primeiro com os jesuítas no intuito de servir ao método catequizador e depois como pressuposto ideológico de distinção social das elites colonizadoras (ARANHA, 2006). Esse aspecto mostra que desde suas origens a educação brasileira não foi prioridade, nem tampouco preocupação daqueles setores sociais que poderiam propor estruturas de educação formal ou mesmo informal com potencial educativo e emancipador entre as populações que ocuparam o território brasileiro ao longo do tempo.

Sejam jesuítas, desejosos de aumentarem o número de fiéis católicos diminuídos pelo processo da Reforma Religiosa no continente europeu, sejam membros da elite colonial com o intuito de fornecerem educação formal aos seus filhos para serem, em função disso, distintos socialmente, a educação brasileira não se ocupou de nenhum tipo de interesse essencialmente educacional com propostas emancipatórias aos indivíduos.

A educação no Brasil sofreu, por muito tempo, com a falta de sistematização, organização e principalmente com a falta de um projeto claro de implantação de um modelo educacional com pretensões que se relacionam de fato com o campo da educação. Além disso, foi marcante a falta de continuidade dos processos de constituição e estruturação de um modelo educacional para o Brasil. Nesse sentido as tentativas de instauração de um modelo educacional que funcionasse efetivamente foram em grande parte frustradas, seja pela falta de recursos financeiros que inviabilizava sua implantação; sejam pelos métodos de ensino

experimentados como norteadores do trabalho praticado nos educandários brasileiros. Um exemplo foi a tentativa de implantação do método baseado no método de ensino mútuo, também denominado de método Lancaster. Método que foi desenvolvido pelo inglês Joseph Lancaster (1778-1838) no final do século XVIII na Europa. O método era conhecido também de método monitoral ou mútuo. Consistia em utilizar alunos que se destacam dos demais como alunos monitores, responsáveis por contribuir para o ensino do restante do grupo. No Brasil os resultados do método Lancaster ficaram muito abaixo da expectativa criada, isso porque não havia professores habilitados para preparar os alunos monitores e faltava uma estrutura adequada para funcionamento e também havia poucos alunos que frequentavam a escola pública no Brasil e o método foi desenvolvido para atender uma diversidade de alunos. Esse sistema de educação foi adotado por decreto em 1827 e perdurou até 1854.

As atividades de docência no Brasil tiveram seu início com os jesuítas no período colonial, pelo menos os registros nos mostram assim, embora, existam relatos anteriores dispersos, mas esses registros não foram amplamente documentados como faziam os jesuítas. No período colonial os jesuítas foram os responsáveis pelo processo de alfabetização/catequização na colônia durante grande período de tempo. Não apenas dos indígenas, mas também das parcelas da população da elite colonial que se matriculavam nas escolas da colônia que eram dirigidas pelos jesuítas.

Embora, com um sistema educacional estruturado, ainda que sob a orientação das diretrizes religiosas dos jesuítas, a preocupação com a formação de professores ainda era uma realidade bem distante. Somente após a superação da condição colonial e o advento da independência surgiu a preocupação com a formação dos professores no Brasil. No período colonial os professores eram uma espécie de adjunto de outro indivíduo que lecionava sob a supervisão de um “velho mestre”, que era um professor mais experiente. Os adjuntos eram autorizados a exercer a docência a partir dos 12 anos (ARANHA, 2006). Esse elemento da idade revela a pouca importância dada à docência nesse contexto. Ainda que tutelado por outro profissional mais experiente, a pouca idade, indubitavelmente era um elemento que tornava a prática docente pouco qualificada e com um perfil pouco preparado para o exercício da docência.

Conforme SAVIANI (2009) o marco inicial da formação docente no Brasil, foi com o advento da lei das escolas de primeiras letras de 15 de outubro de 1827. Visando melhorar a formação dos professores no Brasil, foram fundadas as escolas normais. A primeira Escola Normal foi a de Niterói, fundada em 1835 e encerrou suas atividades em 1849. Seu funcionamento era precário, não muito diferente das tentativas de sistematização do ensino

público no Império. Surgiram outras escolas normais como em Minas Gerais, São Paulo e Bahia. Além dessas foram abertas outras, mas nenhuma delas conseguiam manter suas atividades em funcionamento por períodos longos (ARANHA, 2006).

Dessa forma é possível corroborar a ideia de que a educação realmente não ocupou lugar de destaque nas preocupações governamentais. Somente esse desinteresse evidente explica um período de aproximadamente 200 anos após a colonização sem que houvesse preocupação com a formação de professores. A falta de interesse pela formação dos professores era reflexo de uma sociedade que não dava importância para a educação, sobretudo quando se tratava de instruir as camadas mais pobres da sociedade. Prova disso, foram as inúmeras tentativas de instituir um sistema de educação que realmente tivesse sobrevivido aos problemas enfrentados. O interesse pela educação reacendeu na sociedade por volta 1860. E esse interesse foi demonstrado através de intensos debates, e neles a formação de professores apareceu como pauta relevante, além de outras que tinham como prioridade a melhoria do ensino.

A escola normal de Niterói que havia encerrado suas atividades foi reativada e nesse período houve uma ampliação e um processo de enriquecimento do currículo, bem como a modernização das metodologias pedagógicas. Embora seja possível observar o salto na melhora dos cursos normais a educação popular e técnica no Império não possuía recursos próprios destinados a seu financiamento, pois a educação das classes mais baixas não era prioridade do governo.

A formação de professores da maneira como pensamos na atualidade, baseada no desenvolvimento de um saber técnico especializado em recursos didáticos e em uma série de posturas e métodos próprios, ainda demoraria para se fazer presente na educação nacional. Segundo GATTI (2010) somente no final da década de 1930 que se dá o início da formação de docentes em nível superior com os cursos de bacharelado com extensão às licenciaturas a partir de estudos de matérias afins da área da educação.

Esse cenário de atraso e pouca preocupação com a formação dos professores explica o pouco espaço dado às questões pedagógicas e sociais que interferem na educação e na prática profissional de grande parte dos professores que atuam na atualidade. É comum entre esses profissionais que se preocupem não com a forma e com os métodos próprios de ensino. A postura profissional de grande parte dos professores ainda se baseia na preocupação essencialmente com os conteúdos a serem ensinados e em menor medida com os recursos e estratégias pedagógicas utilizadas nesse processo.

Desse contexto nasce uma inquietação importante que se refere a relação que se pode estabelecer entre as dificuldades de aprendizagem e a formação dos professores. A tradição de pouca atenção à formação de professores afeta diretamente o perfil profissional dos professores em vários aspectos, dos quais um deles é o pouco preparo para tratar das dificuldades de aprendizagem. Uma formação muito focada na valorização dos conteúdos e na acumulação de saberes deixa de lado questões e assuntos muito relevantes que aos poucos vão conquistando espaço nos ambientes escolares e de estudos sobre a educação. Exemplos desses assuntos e questões são a interferência das condições socioeconômicas dos alunos nos processos escolares, a necessidade de atualização pedagógica e dos currículos escolares, a necessidade da atualização nos cursos de formação de professores em função da influência dos processos pedagógicos nos desempenhos escolares dos alunos, como pontua Prado (2015) e também as dificuldades de aprendizagens e como os professores lidam com ela no cotidiano da sala de aula.

Dificuldades de aprendizagem e a formação dos professores

As dificuldades de aprendizagem comumente são percebidas somente após o ingresso da criança na escola. Através da observação e percepção dos docentes que acompanham a criança no início da vida escolar que se dará a investigação e a descoberta das dificuldades de aprendizagens. As dificuldades de aprendizagem têm ganhado bastante destaque, pois é cada vez mais recorrente encontrar alunos que apresentam algum tipo de dificuldade de aprendizagem dentro das salas de aula. Entre elas podemos citar a dislexia, disgrafia, discalculia, dislalia, disortografia e o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), dentro outras condições perceptíveis pelos professores, mas sem a presença de alguma indicação de causa. Nesse caso, ou em razão de não haver uma investigação da condição particular daquele aluno ou por, de fato, não haver uma condição específica mapeada e diagnosticada em alguns casos.

Grande parte das dificuldades de aprendizagem e do desempenho dos alunos que as possuem, ficam abaixo do esperado por professores e pais (ou responsáveis), é associada à ideia de fracasso escolar. Ao chamado fracasso escolar já se atribuiu várias causas. Entre elas, fome, desnutrição, questões socioculturais, mas hoje sabe-se que inúmeros fatores podem colaborar para o desenvolvimento desses processos que se relacionam com desempenhos escolares abaixo daquilo que se convencionou apontar como adequado. Atualmente, muitas outras questões tem sido colocadas na arena de discussão sobre o que podem gerar esses processos de dificuldades de aprendizagem entre os alunos. Um desses fatores, que nos

interessam para efeitos desse trabalho, é a formação do docente. Na sociedade atual temos visto crescer o número de alunos com dificuldade de aprendizagem. Em contrapartida, a formação docente não tem acompanhado e os professores precisam recorrer a seu saber experiencial, pois, precisam conciliar as atividades com os alunos com dificuldade e os alunos que não possui dificuldades, todos juntos sendo submetidos as mesmas propostas sem a devida adequação aos alunos que apresentam dificuldade.

Os saberes docentes são constituídos através de diversas formas, seja na formação inicial, na formação continuada, seja através da experiência adquirida ao longo da carreira docente, seja adquirida no cotidiano da sala de aula através de experimentação, essa gama de saberes são classificados conforme Tardif (2014) como saberes das disciplinas, saberes curriculares e os saberes da experiência. Ao longo da vida profissional o docente desenvolve estratégias, planos de ação e conforme vai adquirindo experiência de sala de aula vai observando na prática aquilo que funciona no dia a dia escolar essas ações do cotidiano docente são denominadas de saber docente TARDIFF (2014).

Para que o aluno com dificuldade de aprendizagem possa vencer os desafios de sua dificuldade em sala de aula é preciso adotar estratégias que auxiliam o aluno a obter êxito na aprendizagem. Essa postura apenas acontece quando as dificuldades de aprendizagem são vistas pelos professores como uma realidade situacional que pode não configurar uma situação permanente, mas sim momentos que podem ser transitórios e dependerem de contextos ou situações que são momentâneas e se relacionam como fases da vida dos educandos que podem ser extremamente rápidas ou demorarem tempos médios ou mesmo longos para serem superados. Porém, em todos esses casos, essas situações devem ser vistas pelos professores como fases ou condições momentâneas que podem, a partir de uma série de fatores, dos quais se incluem a ação dos professores, ser superadas pelos alunos. (ALMEIDA, 2002).

Um ponto estratégico no campo das dificuldades de aprendizagem é a observação da capacidade dos educandos de ler e escrever. A capacidade de leitura e boa compreensão do que se lê é essencial para o desenvolvimento de outras competências relevantes no contexto educacional. Para colaborar com a superação das dificuldades de leitura, mesmo que não haja diagnóstico, o professor pode adotar algumas medidas afim de ajudar seus alunos na aprendizagem e domínio das letras. Uma estratégia que engloba toda turma é o ideal, pois se sentir parte de um todo faz parte do processo de crescimento e superação das dificuldades de aprendizagem. Portanto, o professor pode e deve utilizar de recursos pedagógicos que envolvam as crianças e proporcione a elas, em especial aquela com dificuldade de

aprendizagem, uma assimilação do conteúdo em questão. Leituras coletivas, leitura compartilhada de textos, acompanhada de exposição oral do que foi compreendido pode ser uma excelente estratégia para o desenvolvimento de habilidades acadêmicas e sociais importantes para o contexto escolar.

No caso de alunos que tenham laudos, de dislexia, por exemplo, o professor pode confeccionar uma régua para auxiliar o aluno a exercer as atividades de leitura. A régua é um instrumento para auxiliar os alunos com dislexia a manter seu foco apenas na palavra ou frase que está lendo, este recurso é simples e auxilia principalmente o aluno em fase de alfabetização. Para confeccionar essa régua pode utilizar uma cartolina em formato de régua, cortar no centro um retângulo para manter as palavras ou apenas letras em destaque. Ao aluno com dislexia é preciso manter uma rotina diária de estudos e treinamento, além de, principalmente buscar a ajuda de profissionais especializados para obtenção de um acompanhamento eficaz nesses casos.

O trabalho pedagógico da escola exerce um papel fundamental, pois ela é responsável pela construção de metodologias que possam ser aliadas dos alunos e professores nos processos de construção da aprendizagem. Um trabalho diferenciado e eficiente aos alunos com dificuldades de aprendizagem deve ser feito de forma leve, sem exposição ou evidencição do aluno, por meio de um trabalho que atenda às necessidades dos alunos nas especificidades das dificuldades, dentro das metodologias propostas para cada dificuldade em específico. Para que se possa fazer um trabalho mais efetivo é necessário que o aluno com dificuldade de aprendizagem seja avaliado por profissionais especializados afim de se obter um laudo que direcione o trabalho docente. No entanto, a avaliação dos próprios professores na observação cotidiana das ações que são melhores aceitas e eficientes junto aos alunos, tem se mostrado uma excelente estratégia para a obtenção de bons resultados. Esse fator tem sido chamado por estudiosos do campo da educação como Tardif (2014), PRADO, (2015) de saberes experienciais, aqueles conquistados no dia a dia da sala de aula, por meio de tentativas e experimentos testados em variados contextos e situações.

Um fator determinante para o sucesso do aluno, seja ele de qualquer tipo, e em especial aqueles que apresentam alguma dificuldade de aprendizagem, é inserir a configuração da prática da docência em uma docência respeitosa e com afeto. Embora pareça algo comum e praticado de forma generalizada entre os profissionais da educação brasileira, nossa tradição autoritária nos contextos educacionais ainda repercute nas práticas docentes, fazendo com que situações que vissem evidenciar uma hierarquia baseada no autoritarismo na relação professor/aluno ainda sejam muito frequentes nos contextos escolares. Essa situação,

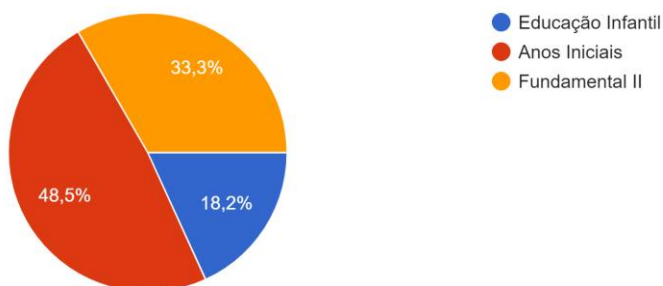
inclusive pode ser um dos fatores diretamente relacionados ao que tem sido chamado de dificuldades de aprendizagens, já que posturas desrespeitosas também podem fazer com que aluno apresente algum tipo de desinteresse ou dificuldade em aprender, pois há uma associação entre destrato ou descaso do professor com o desempenho na construção da aprendizagem e na vida escolar.

Toda essa discussão passa pela reflexão sobre como os professores brasileiros estão sendo formados, ou melhor colocado, como estão sendo preparados para a docência. A partir daqui, apresentaremos os resultados de 33 entrevistas feitas com professores do município de Itaúna da rede pública de ensino sobre a forma como percebem e tratam as dificuldades de aprendizagem em suas salas de aula. A proposta da realização desse estudo foi compreender como os professores percebem as dificuldades de aprendizagem em sala de aula e observar se os aspectos relacionados à formação desses docentes se relacionam com essa visão.

Análises das entrevistas

Na fase do trabalho de campo, os professores da rede municipal de Itaúna responderam um questionário que foi elaborado pelo grupo de pesquisa *Educação e Diversidade*. Os respondentes foram distribuídos em três níveis de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental Anos Iniciais e Ensino Fundamental Anos Finais. O questionário foi enviado aos professores que aceitaram colaborar com a pesquisa através do google forms, mediante contato prévio feitos pelos pesquisadores participantes do projeto de pesquisa. O universo da pesquisa foi composto por 33 entrevistados, professores atuantes na rede municipal de Itaúna. As entrevistas foram distribuídas em três níveis de ensino, Educação infantil, Ensino Fundamental Anos Iniciais e Ensino Fundamental Anos Finais. Conforme demonstrado no gráfico:

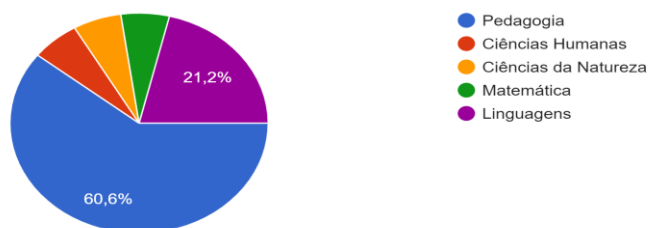
Em qual segmento você trabalha atualmente?
33 respostas



Conforme demonstrado no gráfico acima, dos 33 entrevistados, 18,2% dos professores atuam na educação infantil, 48,5% nos anos iniciais e 33,3% nos anos finais (fundamental II). As respostas dadas evidenciam que os professores com formação pedagógica, licenciatura em pedagogia, que atuam na educação infantil ou nos anos iniciais do ensino fundamental, parecem ter maior atenção com as chamadas dificuldades de aprendizagem. Nas respostas dos docentes foi possível perceber maior aprofundamento e a indicação de ações mais efetivas na relação entre trabalho docente e alunos com dificuldades de aprendizagem. Nossa principal suspeita é que essa tendência tenha relação com o fato de os alunos de pedagogia, que atuam predominantemente na educação infantil e nos anos iniciais, cursam e tenham maior contato com um maior número de disciplinas em suas graduações que discutam e atuam com as temáticas relacionadas às dificuldades de aprendizagem.

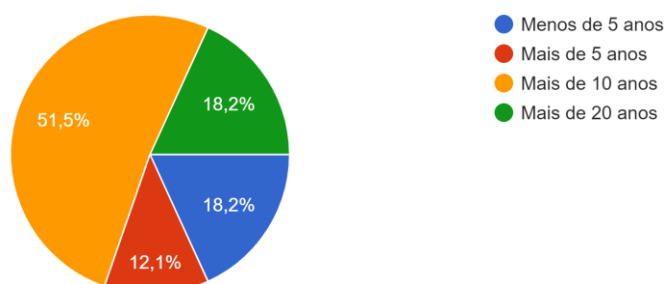
A distribuição das áreas de formação dos professores entrevistados está apresentada no gráfico abaixo:

Você é graduado em que área?
33 respostas



Analisando o gráfico acima podemos observar que 60,6% dos entrevistados são graduados em pedagogia, 21,2% são graduados na área das linguagens, 6,1% são graduados em Ciências Humanas, 6,1%, Ciências da Natureza e outros 6,1% em Matemática. A seguir o gráfico nos mostra em quanto tempo que os entrevistados concluíram suas graduações:

Você concluiu seu curso superior há quanto tempo?
33 respostas



Dos 33 entrevistados, 18,2% concluiriam suas respectivas graduações em menos de 5 anos. 12,1% concluíram já fazem mais de 5 anos, 51,5% concluíram há mais de 10 anos e 18,2% já faz 20 anos desde a conclusão do curso superior. Nesse aspecto, também observamos uma tendência a maior valorização das diversidades e conseqüentemente maior atenção às dificuldades de aprendizagem entre os professores com formação mais recente. Ao que parece a ausência de disciplinas sobre diversidade e sobre as dificuldades de aprendizagem na formação dos profissionais com formação mais antigas, colaboram para a aparente falta de atenção dada às questões relacionadas à essas temáticas.

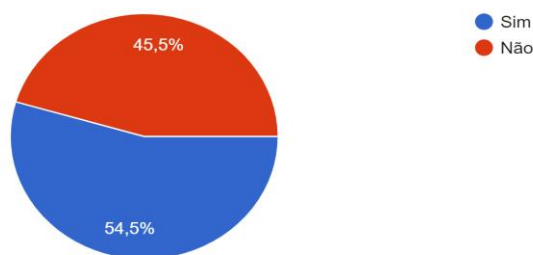
Quando perguntados se consideram se o professor é o principal agente para um bom desempenho dos alunos, 58% dos entrevistados acreditam que o professor é o principal agente para que os alunos consigam ter um desempenho satisfatório. Partindo dessa afirmativa, podemos então inferir que os professores acreditam que os alunos com dificuldade de aprendizagem possam ter suas dificuldades superadas. Os professores que não atribuem ao docente ser o principal agente para um bom desempenho dos alunos, são apenas 2,67% e uma parcela dos entrevistados, 1,65% atribuem o sucesso do aluno uma série de fatores combinados, tais como, auxílio da família na vida escolar, os saberes dos docentes e o próprio aluno.

Quando os entrevistados são questionados se os alunos com dificuldade de aprendizagem recebem atendimento da forma como deveriam, o que vimos foi que a maioria deles afirmam que esses alunos não recebem a atenção devida, a isso atribuem diversas causas, como as salas de aulas com um número elevado de alunos, a falta de formação específica para atender os casos de dificuldade de aprendizagem. Nesse ponto, observamos que muitos dos professores reconhecem que as dificuldades de aprendizagem guardam alguma relação com formações inadequadas ou ineficientes dos docentes que não se sentem muitas vezes preparados para tratar dessas questões.

Podemos observar os dados no gráfico a seguir que demonstra que quase 50% dos docentes não têm nenhum curso na área de inclusão. Como será demonstrado no gráfico abaixo, 45,5% dos entrevistados não possuem nenhum curso de formação continuada cujo tema fosse inclusão e 54,5% dizem que possuem.

Você tem alguma formação/curso na área da inclusão?

33 respostas



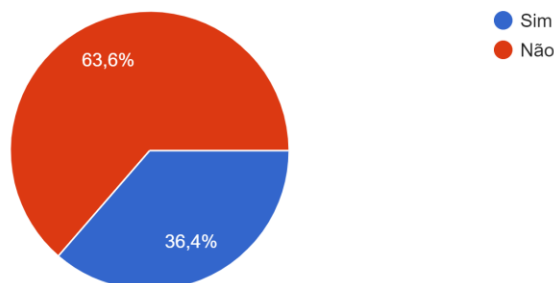
Quando perguntados se desenvolvem alguma prática pedagógica que consideram eficiente para um bom desempenho dos alunos inclusos, e qual seria essa prática, a maioria respondeu que sim, que desenvolve em suas salas de aula alguma prática que consideram eficiente para atender os alunos inclusos, mas quando pedidos para especificar qual seria essa prática, vemos repostas vagas sem relação com os conhecimentos técnicos sobre o tema. As repostas foram muitas genéricas, não especificaram qual a atividade, mas falam sobre ter empatia, paciência ou demandar ao aluno uma atenção especial. Medidas importantes nesse contexto, mas que não se referem a medidas efetivas como perguntado no questionário.

A pesquisa também se interessou pelas condições educacionais atuais dos professores, para saber se eles conseguem trabalhar a individualidade de cada aluno. A maioria respondeu que não consegue trabalhar individualmente com os alunos, muitos deles atribuem as salas superlotadas como fator que tem dificultado o trabalho docente, o currículo extenso e prazos curtos para poder trabalhar com alunos e conseguir ao mesmo tempo dar uma atenção individual aos alunos.

Quando surgiu o questionamento se ele considera que sua formação lhe deu condições para atender as demandas dos alunos com dificuldades educacionais em sala de aula, mais de 60% dos entrevistados considera que sua formação não preparou para trabalhar com as dificuldades de aprendizagem. Em contraposição 97% deles afirmam que o saber experencial, trouxe habilidades nesse sentido.

Você considera que sua formação te deu condições para atender as demandas dos alunos com dificuldades educacionais em sala de aula?

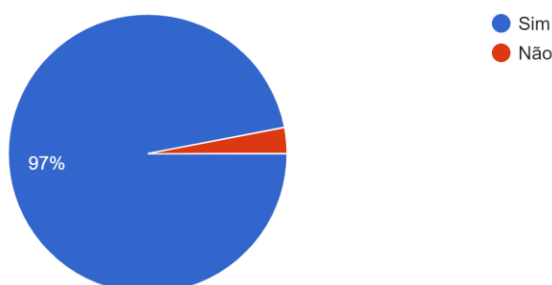
33 respostas



Como podemos observar, o gráfico nos mostra que 63,6% consideram que sua formação não deu condições para atender aos alunos com dificuldade de aprendizagem, enquanto apenas 36,4% consideram que a formação acadêmica deu condições para atender as dificuldades de aprendizagem.

A experiência ao longo dos anos te trouxe conhecimentos e habilidades importantes para lidar com as dificuldades de aprendizagem dos alunos?

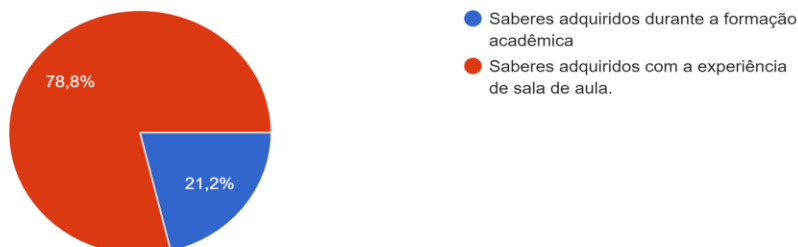
33 respostas



Nesse gráfico podemos observar que apenas 3% dos entrevistados não reconhecem que a experiência trouxe conhecimento e habilidades para desenvolver um trabalho com os alunos com dificuldade de aprendizagem. Já 97% atribuem aos saberes experienciais os conhecimentos e habilidades para desenvolver um trabalho efetivo com os alunos com dificuldade de aprendizagem. Inclusive na pergunta em que são questionados sobre qual saber é mais importante, 78,8% dos entrevistados indicam os saberes experienciais, aqueles que são adquiridos ao longo da profissão docente e advindos das experiências em sala de aula daquilo que funciona e o que não funciona. Podemos constatar essa informação conforme demonstrado no gráfico abaixo.

Para trabalhar com os alunos inclusos, qual dos saberes listados abaixo você considera mais importante?

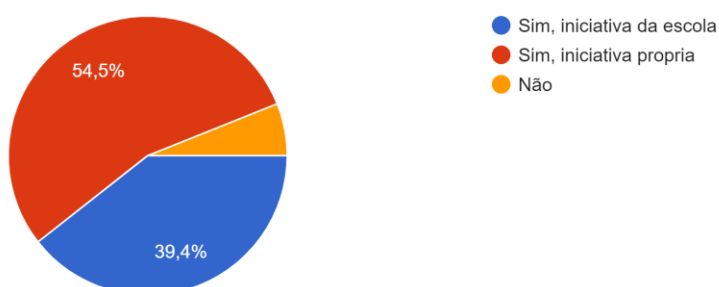
33 respostas



Ao serem questionados sobre formação continuada, mais de 50% dos respondidos que sua formação continuada foi feita por iniciativa própria, não tendo a ver com pedido ou oferecimento do curso por parte da escola.

Você participa de momentos de formação continuada? Se sim, esses momentos acontecem por iniciativa própria ou por iniciativa da escola?

33 respostas



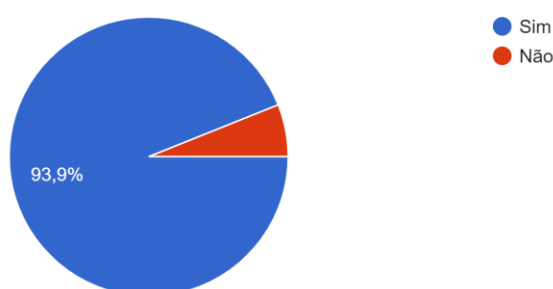
Como podemos observar os dados no gráfico, 54,5% dos cursos de formação continuada foram feitos por iniciativa do docente, 39,4% atribuem seus cursos a iniciativa da escola e 6,1% dos entrevistados não participaram de nenhum curso de formação continuada. Os dados demonstram uma valorização de cursos e momentos de formação continuada. Embora, muitas vezes, esses momentos aconteçam por iniciativa dos professores e não da escola, essas iniciativas demonstram um interesse relacionado a uma formação constante e continuada para e por parte dos professores.

Quando questionados sobre as situações ou circunstâncias que impedem que o planejamento dos professores seja feito para atender os alunos em suas individualidades,

foram mencionados os seguintes aspectos, a quantidade de alunos em sala de aula, a diversidade de dificuldades de aprendizagens presentes em sala de aulas, poucos recursos financeiros e de outros tipos e que o planejamento é pensado para ser desenvolvido em sala de aula com o coletivo. Quando voltamos a atenção aos Anos finais do Ensino Fundamental os professores relatam que o excesso de conteúdo impede um planejamento mais individualizado.

No que se refere aos laudos, 93,9% diz que já trabalhou ou trabalha com alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem e são diagnosticados com laudos médicos, enquanto apenas 6,1% não trabalha ou não trabalhou com alunos que tem dificuldade de aprendizagem e apresentam laudo médico, como podemos ver no gráfico abaixo:

Você já trabalhou ou trabalha atualmente com alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem e apresentam laudos médicos?
33 respostas



As informações discutidas nos mostram uma realidade em que as dificuldades de aprendizagem se relacionam diretamente com alguns aspectos sobre a formação dos professores e outras questões relacionadas às condições presentes na educação brasileira. As considerações a que pudemos chegar com esse estudo serão apresentadas de forma condensada a seguir nas considerações finais.

Considerações finais

Os dados apresentados e brevemente analisados nos permitem construir algumas considerações sobre a relação entre dificuldades de aprendizagem e a formação dos professores que atuam com a realidade de alunos que apresentam diversos tipos de condições que podem ser classificados como dificuldades de aprendizagem. A partir desse estudo, nos parece bastante claro que existe uma relação direta entre o tipo de formação, o tempo em que

os profissionais se formaram e o segmento em que atuam. Quanto mais recente é a formação e quanto mais contato com disciplinas pedagógicas mais atenciosos e atuantes são os professores no sentido de tentar colaborar para a superação das dificuldades de aprendizagem presentes em sala de aula. Outro achado importante do nosso estudo se refere ao fato de que como a literatura mostra como os saberes da experiência ocupam um lugar bastante destacado na profissão docente, fazendo com que muitos profissionais reconheçam que os saberes do dia a dia, do cotidiano da sala de aula são mais importantes para o trabalho com as dificuldades encontradas do que propriamente os saberes adquiridos com a formação acadêmica.

Embora ter tido contato com disciplinas de cunho pedagógico, que tenham tratado das dificuldades de aprendizagem, das diversidades na escola e da inclusão, pareçam colaborar para a atenção e disposição com essas questões na escola, o que fazer frente a elas, tem sido percebido pelos profissionais da educação como algo que se aprende trabalhando, atuando com alunos que apresentem essas condições.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Rejane Maria de. **As Dificuldades de Aprendizagem: repensando o olhar e a prática no cotidiano da sala de aula**. Florianópolis, 2002. 132 p. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção e Sistemas, Área de Concentração em Mídia e Conhecimento, Florianópolis.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da Pedagogia**. 3. Ed, São Paulo: Moderna, 2006.

CARDOSO, Aliana Anghinoni Cardoso, DEL PINO, Mauro Augusto Burkert, DORNELES, Caroline Lacerda. **Os saberes profissionais dos professores na perspectiva de Tardif e Gauhier: contribuições para o campo de pesquisa sobre os saberes docentes no Brasil**. IX ANPED SUL, Seminário de pesquisa em educação da região Sul, 2012.

GATTI, Bernadete A. **Formação de professores no Brasil: Características e problemas**. Educ. Soc., Campinas, v. 31 n. 113, p. 1355-1379, out.-dez.2010. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

LEITE, Eliane Alves Pereira, RIBEIRO, Emerson da Silva, LEITE, Kesio Gonçalves e ULIANA, Marcia Rosa. (2018). **Alguns desafios e demandas da formação inicial de professores na contemporaneidade**. Educação e sociedade, 39(144), 721-737. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302018183273>

MIRANDA, Aline Cristina. RIBEIRO, Letícia Mendonça Lopes. **Trabalho docente, saberes docentes e base de conhecimento: contribuição de Maurice Tardif, Claude Lessard e Lee Shulman.** Revista do Instituto de Ciências Humanas – vol. 15, nº 21, 2019.

MUNIZ, Luciano Borges. **A diversidade e a indiferença na escola.** 1. ed. Pará de Minas: Virtual Books, 2021. v. 1. 110p

PRADO, Jalma Geise Maria Brabo do. **A formação do professor e suas práticas docentes: entre saberes formativos e saberes de experiência.** XII congresso Nacional de Educação. PUCPR 26 a 29/10/2015. ISSN 2176-1396

SANTOS, Luciana Carla dos; MARTURANO, Edna Maria. **Crianças com dificuldade de aprendizagem: um estudo de seguimento Psicologia.** Reflexão e Crítica, vol. 12, núm. 2, 1999, p. 0 Universidade Federal do Rio Grande do Sul Porto Alegre, Brasil. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18812209>

SAVIANI, D. **Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro.** Revista Brasileira de Educação. v. 14 n. 40. Jan./abr. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000100012>

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e formação profissional.** 17. Ed, Petrópolis: Vozes, 2014.