



## Cidades,



## Linguagens



## e Escola

**Universidade Federal Fluminense**

**Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro**

Rua Marcos Valdemar, Bloco D, Faculdade De Educação - 5º Andar

Telefone: 2629 2706 E-mail: [revistaleph@yahoo.com.br](mailto:revistaleph@yahoo.com.br)

Homepage: <http://revistaleph.uff.br/> Facebook: [aleph.Brasil.7](https://www.facebook.com/aleph.Brasil.7)

Ficha catalográfica na Biblioteca Central do Gragoatá

R454 Revista Aleph / Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação. –  
Ano 1, n. 1 (jun. 2004) - . Niterói: UFF, 2004 - .

v. : il.

Dois números por ano (jul., dez.): ano 5, n. 16, dez. 2011- .

Irregular: ano 1, n. 1, jun. 2004-ano 5, n. 15, ago. 2011.

Modo de acesso: Word Wide Web.

Disponível em: <http://revistaleph.uff.br/>

ISSN 1807-6211.

1. Educação. 2. Ensino. I. Universidade Federal Fluminense. Faculdade de Educação.

CDD 370

## *Conselho Científico*

### *Nacional*

Célia Linhares – UFF  
Cecília Coimbra – UFF  
Clarice Nunes – UFF  
Eliana Yunes – PUC-Rio  
Elizabeth Barros – UFES  
Ludmila Thomé de Andrade – UFRJ  
Maria Cristina Leal – UERJ  
Sílvio Gallo – Unicamp  
Solange Jobim – PUC-Rio

### *Internacional*

Adriana Püiggrós – Universidad de Buenos Aires, Argentina  
Maria Nazaret Trindade – Universidade de Évora, Portugal  
Thamy Ayouch – Université Lille III, Paris VII, França

### *Editores Associados*

Cássia Maria de Oliveira – UFRRJ  
Estela Scheinvar – UERJ/FFP  
Eugênia da Luz S. Foster – UNIFAP  
Inês Bragança – UERJ/FFP  
Luiz Fernando C. Sangenis – UERJ/FFP  
Mairce da Silva Araújo – UERJ/FFP  
Maria Tereza Goudart Tavares – UERJ/FFP  
Maria Lucia R. Müller – UFMT  
Vera L. S. L. Campos Russo – SMER-RJ

### *Editora Chefe*

Léa da Cruz – UFF

### *Conselho Editorial Científico e Executivo*

Bruna Molisani F. Alves – UERJ/FFP  
Dagmar de M. Silva – UFF  
Walcéa Barreto Alves – UFF  
Léa da Cruz – UFF  
Rejany dos S. Dominick – UFF

### *Bolsistas Extensão UFF*

Ana Caroline Rodrigues – Pedagogia  
Fernanda Nepomuceno – Pedagogia  
Lorena Duarte Rosa – Pedagogia

*Diagramação:* Equipe RevistAleph

## *Avaliadores deste número*

Adonia Antunes Prado – UFRJ  
Adriana Helena Borssoi – UTFPR  
Adrienne Ogêda Guedes – UNIRIO  
Aimi Tanikawa de Oliveira – FIOCRUZ  
Aloísio J. J. Monteiro – UFRRJ  
Anabelle Loivos Considera – UFRJ  
Bruna Molisani Ferreira Alves – UERJ/FFP  
Carlos João Parada Filho – UFF  
Carmen Lúcia Vidal Pérez – UFF  
Carmen Sanches Sampaio – UNIRIO  
Cristina Laclette Porto – PUC/RIO  
Cristina Lúcia Maia Coelho – UFF  
Dagmar de Mello e Silva – UFF  
Dayala Vargens – UFF  
Edicléa Mascarenhas – UERJ  
Elionaldo Fernandes Julião – UFF/Angra  
Estela Scheinvar – UERJ/FFP  
Eugênia Foster – UFPA  
Glaucia Aragón – UENFE  
Helenice Mirabelli Cassino Ferreira – UERJ  
Inês Ferreira de S. Bragança – UERJ/FFP  
Izabel Cafezeiro – UFF  
Jailson Alves dos Santos – UFRJ  
Lea Pinheiro Paixão – UFF  
Luciana Esmeralda Ostetto – UFF  
Ludmila Thomé de Andrade – UFRJ  
Luiz Antônio Botelho Andrade – UFF  
Luiz Fernando Conde Sangenis – UERJ/FFP  
Mairce Araújo – UERJ/FFP  
Márcia Soares de Alvarenga – UERJ  
Márcia Nico Evangelista – SME/ NITERÓI  
Márcia Paraquett – UFBA  
Maria Antonieta Pirrone Tavares – UFF  
Maria Cecilia Fantinato – UFF  
Maria Cristina de Lima – UNESA  
Maria Helena Silveira Bonilla – UFBA  
Maria Lúcia Rodrigues Müller – UFMT  
Mariana Lima Vilela – UFF  
Marília Etienne Arreguy – UFF  
Mônica L. Silvestri – UFF  
Nelma Alves Marques Pintor – UNESA  
Rejany dos S. Dominick – UFF  
Rodrigo Torquato – UFF/ANGRA  
Sandra Cordeiro de Melo – UFRJ  
Tatiana Fagundes – UERJ  
Tatiane Militão – UFF  
Vinícius Ribeiro Cabral – UFF  
Walcéa Barreto Alves – UFF

## *Fonte das Imagens da Capa*

- Foto de muro com grafite. Por Ana Caroline R. Sousa
- Foto de comunidade de Niterói. Por Fernanda Nepomuceno
- Foto de Festival Carioca de Arte Pública, com participação da Cia. De Mysterios e Novidades. Divulgação/ Raphael Fonseca.
- Foto de comunidade do Rio de Janeiro. Por Ana Caroline R. Sousa
- Diagramação: Equipe RevistAleph
- Produção Coletiva Equipe RevistAleph

## ORIENTAÇÕES PARA O ENVIO DE ARTIGO PARA A REVISTALEPH

... É preciso investir, entre outras frentes de construção social e educativa, nos movimentos de autonomia e teorização dos professores, na busca de práticas criadoras que busquem contribuir para a melhoria da escola pública, socializando os processos de encaminhamentos com que as escolas vão afirmando a possibilidade e a existência (infelizmente, às vezes de forma fugaz) de outras escolas e sistemas escolares.

**Célia Linhares**

Os artigos devem ser encaminhados por meio do OJS, acessando a página . Os autores devem procurar, na coluna ao lado esquerdo o item INFORMAÇÃO PARA AUTORES e seguir os passos para envio.

### **Regras gerais:**

Os autores são responsáveis pela observação e cumprimentos das normas culta da Língua Portuguesa no texto e da língua estrangeira na qual elabora o resumo.

Os autores devem indicar, em nota de rodapé junto ao título, se o texto foi apresentado em Evento Acadêmico e/ou se resulta de dissertação de mestrado, tese de doutorado ou de projeto de pesquisa financiado por órgão público ou privado.

### **Filiação temática ou pertinência:**

A RevistAleph privilegia a socialização de artigos que tratem dos movimentos de criação de uma outra escola, de um outro ensino e de uma outra educação que se articulem a dimensões éticas, estéticas, democraticamente includentes, nos diferentes tempos/espacos, a que vimos chamando de Experiências Instituinte.

### **Qualidade das teorizações:**

Os argumentos deverão ser desenvolvidos com originalidade e respaldarem-se no diálogo com pensadores que estabeleçam interlocuções com a área de Educação ou de Ensino da CAPES.

### **Direitos e deveres do autor:**

– É dever do autor informar em nota de rodapé se o texto ou parte do texto já foi publicado em anais de encontros científicos ou em espaços não acadêmicos da web.

- Pode indicar (como sugestão) em qual sessão da revista gostaria de ver seu artigo publicado.

– É preciso atentar para as condições legais e éticas da utilização de imagens, de citação de nomes e da veracidade dos fatos informados.

– Quando da utilização de imagens que não sejam de sua autoria, é importante que cite a fonte e verifique se as mesmas têm reserva de publicação, visto que é de sua responsabilidade todo o conteúdo de seu artigo.

– Compreendemos que ao encaminhar o artigo para publicação o autor está concordando em compartilhar sua produção pela internet sem receber qualquer valor pecuniário, respeitando-se os direitos autorais.

– É importante que o projeto que dá origem ao artigo esteja registrado no Comitê de Ética de sua instituição de origem, especialmente aqueles que trabalham com informações sobre humanos.

## Normas de formatação para envio de artigos

**Papel:** formato A4

**Margens:** Todas as margens 03 cm.

**Título:** Centralizado, espaço simples, negrito, Calibri 14, em caixa alta. Espaço entre o título e os autores 1,5, tamanho 12.

**Sub-títulos** (o que inicia as partes do texto): em negrito, calibri 12, dois espaços após o item anterior e um espaço antes do parágrafo seguinte. Norma culta da Língua. Usar controle de linhas órfãs e manter com o próximo.

**Autor (es): (não esqueça de suprir o nome dos autores em “manuscrito” – arquivo que será enviado para avaliação cega):** Parágrafo simples: alinhamento à direita. Sem espaço entre dois ou mais autores. Fonte: Calibri 12. Incluir nota biográfica de rodapé com a formação do autor, área de pesquisa; instituição de origem e e-mail (Calibri 10 – justificado).

**Resumos (obrigatórios no “manuscrito” – arquivo submetido para avaliação):** em Português e em outra língua opcional (Inglês, Espanhol, Francês, Italiano, etc.), com até 800 caracteres (com espaço), em espaço simples, sem citações e parágrafo único. Colocar um espaço simples entre autor e resumo. Fonte: Calibri 12.

**Palavras-chave:** 3 a 5, em português e outra língua. Parágrafo: espaço simples. Fonte: Calibri 12. Seguida do resumo, com espaço.

**Corpo do texto:** Parágrafo Justificado; Recuo da primeira linha do parágrafo: 1,5; **Fonte:** Calibri/tamanho 12; Espaçamento: 1,5, sem espaço antes ou depois;

**Citações:** Até 3 linhas, no corpo do texto com aspas. Mais de três linhas: em parágrafo recuado, à direita, em 4 cm da margem esquerda, espaço simples. Incluir um espaço simples antes e depois, sem aspas. Fonte: Calibri /tamanho 11. Seguir Norma ABNT 10520, disponível em <http://www.trabalhosabnt.com/regras-normas-da-abnt-formatacao/nbr-10520>

**Notas no rodapé.** Tamanho 10, justificadas.

**Referências:** apenas para autores citados e segundo normas da ABNT, Calibri, tamanho 11, espaço simples, com espaço de uma linha antes de cada obra citada. Justificado.

### DICA acesse

<http://revistaleph.uff.br/index.php/REVISTALEPH/about/submissions#authorGuidelines>

### POLÍTICA DE PRIVACIDADE

Os nomes e endereços informados nesta revista serão usados exclusivamente para os serviços prestados por esta publicação, não sendo disponibilizados para outras finalidades ou a terceiros.

# SUMÁRIO

<b>EDITORIAL</b>	p. iv
<b>AUTOR CONVIDADO</b>	
<b>1- Quando o cinema invade a escola</b> Luís Antônio Baptista, Veridiana Chiari Gatto	p. 1
<b>DOSSIÊ TEMÁTICO</b>	
<b>2- Inclusão sociodigital e formação humana: caminhos para a construção de uma política pública em Niterói</b> Adriana Neves Barreto Lima, Breno Platais Brasil Teixeira, Antonio Cardoso Brito Junior, Carlos Eduardo Mattos da Cruz, Luiz Antonio Botelho Andrade	p. 14
<b>3- A cidade como um livro de espaços:lendo e pensando a cidade com a(s) infância(s) em São Gonçalo</b> Maria Tereza Goudard Tavares, Cintia Larangeira	p. 29
<b>EXPERIÊNCIAS INTUITIVAS</b>	
<b>4- A dialética do fazer: observar, absorver e cocriar</b> Beatriz Rodrigues Abreu, Joelma de Oliveira, Karina Cristine Isidoro, Karla Gabriele Prado dos Santos, Keyla Moraes da Silva, Vivian Faria Pinto	p. 46
<b>5-Ciência na rádio: incentivando a leitura, a escrita e a reflexão crítica no ensino de biologia</b> Laís Gomes Miranda da Silva, Robson dos Santo Souza Marinho, Lannes Lucas Alves Manhães, Marcio Machado dos Santos, Claudia Marcia Borges Barreto	p. 67
<b>6- Registros da infância nos muros da escola: Um convite ao olhar</b> Ana Cecilia Machado Dias	p. 79
<b>7- O TRABAMAT como tecnologia educacional na diversidade e na inclusão do ensino de matemática da EJA</b> Camila Matheus Rodrigues da Silva, Rejany dos Santos Dominick	p. 93
<b>PULSAÇÕES E QUESTÕES CONTEMPORÂNEAS</b>	
<b>8- Transdisciplinaridade e Educação</b> José Francisco Flores, João Bernardes da Rocha Filho	p. 110

# SUMÁRIO

## PULSAÇÕES E QUESTÕES CONTEMPORÂNEAS

**9- Percepções de professores de história sobre a violência contra alunos adeptos de religiões de matriz africana: uma forma de racismo institucional** p. 123

Adriano Ferreira de Paulo, Joselina da Silva

**10- Aquisição de Línguas por crianças surdas: a importância do letramento visual** p.140

Rosana Prado, Jeanie Liza Marques Ferraz de Macedo

**11- Uma leitura das imagens da violência na escola: dos signos de alienação à sublimação criativa** p.155

Luiza Batista Amaral, Marília Etienne Arreguy

## HOMENAGENS

**12- Regina Leite Garcia! - Presente! Agora e sempre!** p.178

Comissão Editorial RevistAleph

**13- Quando as palavras dizem muito pouco...** p.179

GRUPALFA

**14- Querida amiga Regina** p.181

Célia Linhares

**15- Nossas palavras à memória da Educadora Regina Leite Garcia** p.182

Maria Felisberta Baptista da Trindade

**16- Obrigado, professora!!!** p.184

Rodrigo Torquato da Silva



## EDITORIAL

Ao abrir esta edição, temos a tarefa de apresentar um número da RevistAleph com uma outra composição inicial. Temos autores convidados que nos apresentam ideias – instigações que nos levem a pensar sempre as múltiplas faces da educação em conexão viva com a arte. É um artigo em que as conexões entre os campos se multiplicam, transpõem os limites de demarcações pré-estabelecidas, decorrentes de um saber esquemático, quando o conhecimento está recluso em campos marcados por limites que não existem na realidade. Como um filme, o texto de abertura constrói imagens de uma atividade prometida e a sua (não) realização. Arte, educação, experiência humana são a base para uma reflexão sobre promessas, realizações, perguntas e respostas que estão em aberto.

Para além desta abertura especial, a edição traz um conjunto de artigos nascidos de diferentes projetos. A primeira seção, o Dossiê Temático, nos traz ricos olhares sobre a cidade. Ações na cidade - lugar que ultrapassa o signo territorial, por seu significado na construção humana. Cidade como teia de relações e conexões que lastreiam pensamentos e projetos para um outro viver que transmuta, que transita do sujeito que habita para o sujeito que existe. Processo que se faz nas ações desenvolvidas em espaços pequenos, mas fundamentais. Assim é a escola. Mas também em espaços amplos e múltiplos, físicos ou virtuais. Assim é a cidade. Cidade que é campo que abriga reflexões sobre a educação e também onde a cidadania se redefine face às possibilidades abertas pelas tecnologias nas comunicações. É a cidade como espaço/campo de ofertas de serviços que abrem o acesso a recursos de forma a atravessar a lógica dominante de uma ordem social que, em nossa sociedade, nasceu hierárquica. É a urbe como campo de possibilidades; a cidade que pode ser, efetivamente, uma oportunidade em si, sob a forma de ações como política que impactem o acesso diferenciado às ofertas educacionais, com a perspectiva de rompimento da lógica da reprodução da ordem social, tantas vezes marcada pela segregação urbana. Esta é a proposta deste número da Revista.

As seções seguintes, Experiências Instituintes e Pulsações/Questões Contemporâneas, trazem um conjunto diferenciado de trabalhos em que a educação é sempre pensada como um movimento instituinte. Por isso mesmo, se explica a pertinência das discussões sobre a transdisciplinaridade como uma autoconstrução, sobre a violência como imagem que a representa, seja no racismo materializado pela discriminação aos alunos praticantes de religiões de matriz africana, seja pela discussão sobre sua reprodução no cinema e os efeitos intersubjetivos nos jovens. Estão também presentes trabalhos que enfocam o letramento visual, as representações imagéticas das crianças nos muros da escola, a biblioteca inventada, a ciência na rádio escolar como expressão de prática pedagógica e o ensino inclusivo da matemática na educação de jovens e adultos.

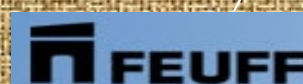
Cabe-nos um tempo, um espaço e um sentimento expresso. Falamos de reconhecimento e saudade. Falamos de Regina Leite Garcia, Professora Emérita da UFF, que (não) nos deixou, porque está presente em sua obra educacional. Falamos em homenagem que, na fala de seus pares, seus amigos, seus orientandos, torna-se um tributo: ODE À EDUCADORA.

Portanto, esta é uma edição rica em instigações. Porque consideramos que é a instigação que move os sujeitos na busca de novas compreensões e outras práticas da e na escola. Resta-nos, como sempre, dizer: que esta leitura seja profícua, que ela alimente novos projetos, que os trabalhos aqui narrados possam pavimentar outros caminhos educativos.

**Boa leitura!**

**As editoras**

#### APOIOS



## QUANDO O CINEMA INVADE A ESCOLA

Luís Antônio Baptista<sup>1</sup>  
Veridiana Chiari Gatto<sup>2</sup>

### RESUMO

O presente ensaio tem por intenção problematizar as temporalidades em jogo na instituição escolar a partir de duas categorias de tempo: *Khronos* e *Kairós*. A partir do trabalho de “recolher os restos” efetuado pelo crítico George Didi-Huberman e pela manipulação do tempo no cinema de Andrei Tarkovsky é colocada em questão a presença da psicóloga lotada em uma escola pública localizada na cidade de Itaboraí, no Rio de Janeiro. À luz das contribuições das reflexões sobre a História em Walter Benjamin, assim como dos teóricos da arte cinematográfica, pretende-se apostar na atenção, ou recolhimento dos restos, dos detritos do cotidiano escolar como ato ético.

**Palavras-chave:** Escola, tempo, cinema, cidade, modernidade

### ABSTRACT

The present essay has the intention to problematize the temporalities at stake in educational institution starting from two categories of time: *Khronos* and *Kairós*. Starting from the work of "collect remains" executed by the critic George Didi-Huberman and by the time manipulation in Andrei Tarkovsky's cinema is put in question the presence of a psychologist working on a public school in Itaboraí city, Rio de Janeiro. In the light of the contributions on History by Walter Benjamin, as well as the theorists of the cinematographic art, the essay is intended to bet on the attention, or the collecting of remains, of the debris of educational everyday as a ethical act.

**Keyword:** School, time, cinema, city, modernity

---

<sup>1</sup>Professor Titular do Departamento de Psicologia da Universidade Federal Fluminense.

<sup>2</sup>Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal Fluminense e psicóloga escolar no município de Itaboraí com lotação na E.M. Clara Pereira de Oliveira.

“Apenas a cabeleira e a luz que emana da pele escapam à disciplina”  
(Nelson Brissac Peixoto)

## A ESCOLA DEVORADORA

Na antiguidade, os gregos tinham três conceitos para caracterizar o tempo: *khronos*, *kairós* e *aíôn*. O primeiro referia-se àquela temporalidade linear onde os acontecimentos poderiam ser encadeados dentro de uma lógica causal: seria o tempo dos calendários, o tempo dos programas e dos cronogramas; o segundo referia-se à experiência do tempo oportuno que salta sobre nós, o tempo das oportunidades, não por acaso o deus *Kairós* é descrito como um ser rápido, que andava nu apenas com um cacho de cabelos na testa o qual tornava possível que ele fosse agarrado e segurado por alguns instantes, para, por fim, escapar ligeiro e escorregadio; já o terceiro conceito de tempo referia-se ao infinito, ao eterno, ao absoluto, homogêneo e vazio.

O tempo cronológico, entretanto, não operaria uma temporalidade tão apaziguadora quanto aparentemente podemos pensar à primeira vista: a alegoria do titã *Khronos* que devora seus filhos, os deuses do Panteão, põe em jogo toda a crueldade e destrutividade deste tempo, que devora a tudo e a todos. É então, sobre a ameaça do aniquilamento, do apagamento dos rastros que opera o tempo cronológico, em sua compulsão na produção de vestígios:

o estatuto paradoxal do 'rastro' remete à questão da manutenção e do apagamento do passado, isto é, à vontade de deixar marcas, até monumentos de uma existência humana fugidia, de uma lado, e às estratégias de conservação ou de aniquilamento do passado, do outro (GAGNEBIN, 2012, p. 27).

Esta temporalidade avassaladora que a tudo consome é levada às últimas consequências na cidade moderna. O pensador alemão Walter Benjamin, sensível a este movimento, percebe como a arquitetura interna das residências burguesas dos anos oitenta do século XIX, apinhadas de objetos e vestígios de seus habitantes, protegia o cidadão na tentativa de preservá-lo, a partir do acúmulo de objetos que

deixavam suas marcas, uma identidade que, por sua vez, poderia ser ofuscada. Os lares burgueses tornavam-se o espaço do colecionador de objetos, o lugar dos tecidos que registravam nas cortinas de veludo, os rastros dos moradores. Fora do lar o tempo avassalador da modernidade afirmava que “tudo que é sólido se desmancha no ar”<sup>3</sup>; tempo anunciador da desestabilização de coisas e afetos, da harmonia e da perenidade de um mundo.

A modernidade aturdiava as almas cidadinas desejosas do conforto da representação de si e dos seus valores. O acúmulo dos rastros tentava domar a fugacidade do novo tempo. Nas ruas, na multidão, fragilidade dos costumes sempre renovados, incessante invenção de novas tecnologias, atormentava verdades assentadas na eternidade. A continuidade de uma história rumo ao fim, ou ao futuro, eram postas à prova pela fragmentada vida moderna incitadora de tensões e paradoxos. O acaso, o indeterminado, os acontecimentos que interrompiam, ou enfrentavam, o desenvolvimento da Ordem e do Progresso, colocavam em questão o cumprimento das suas promessas. Os paradoxos não davam sossego ao tempo em direção ao futuro. Promessas e utopias eram implacavelmente interpeladas. Nas ruas, no anonimato das multidões, em certas modalidades de arte, *khronos* perdia a sua força.

Apropriando-se do tempo cronológico, que a escola, como instituição disciplinar opera, o diário de classe poderia ser caracterizado, entre outros instrumentos, como um monumento à *khronos*. O exemplo mais acabado desse movimento: o que se escreve no diário torna-se fato. Não seria por acaso que os nativos andinos criaram um mito para descrever a relação com a escola onde *Ñaupá Machu* (a Escola) atrai as crianças que estão em busca de obter informações sobre sua origem “... preparando, na realidade, uma armadilha [para devorá-las], para apagar a memória, organizar o esquecimento coletivo [e] exercer um controle quase absoluto sobre a memória...” (FREIRE, 2007, p. 09). O acontecimento inesperado, o acaso, não

---

<sup>3</sup>O uso desta frase do Manifesto Comunista de Karl Marx (1999) inspira-se nas análises de Marshall Berman (1986), em seu livro *Tudo que é Sólido Desmancha no Ar. A aventura da modernidade*, especialmente o capítulo sobre Charles Baudelaire, p.127-166.

poria em questão a origem narrada pela memória oficial. O passado manter-se-ia intocável na exigência de obediência ao outrora intocável.

A escola como espaço destinado à soberania de *Khronos* seria o lugar onde a força das homogeneizações regidas pelo calendário parece não deixar espaço para arestas, asperezas, para ocupações intensivas onde o “sempre igual” possa ser convertido no “ainda não”; recusaria o tempo que se estende e se desdobra em múltiplas possibilidades de continuar o narrado. Tal temporalidade, que fique claro, não seria exclusiva da instituição escolar, mas, outrossim, seria constitutiva de nossa experiência de modernidade enquanto tensão frente à fragmentação do tempo que retira do passado o seu inacabamento. Tensão que aparece, já de modo indelével, na poesia lírica de Baudelaire:

Na poesia de Baudelaire, Benjamin recolhe as imagens de um tempo devorador, que impossibilita que uma anterioridade se agregue ao presente, empurrando os homens a uma vivência sem expectativa de compartilhamento coletivo. (...) O automatismo da reação dos cidadãos inviabiliza a continuidade da tradição e alimenta a concepção de um tempo progressivo, que avança que se traduz na categoria hegemônica de um tempo social que se abriga no tempo do relógio (FERREIRA, 2012, p. 159).

Nas ruas, nas fábricas, nas residências, nas escolas, a experiência hegemônica de temporalidade da modernidade residirá na vivência individual. A privatização da subjetividade, os limites do mundo interior, converte-se no refúgio do cidadão deste momento; fechado em suas vivências, protegendo-se do tempo que devora e fragmenta, torna-se incapaz de partilhar um mundo comum. O tempo do relógio, do controle individual das horas rumo ao futuro redentor, preparavam-no para o progresso; futuro que o impelia para marcha sempre em frente, ávido em encontrar a felicidade prometida. Atrás da marcha, deixava rastros, multiplicavam-se ruínas<sup>4</sup>. Mas qual seria a infalibilidade deste tempo que devora? Existe algo que sobra, algum resto,

---

<sup>4</sup>BENJAMIN, Walter. “Sobre o conceito de história” In: BENJAMIN, W. *Magia e Técnica. Arte e Política*. São Paulo: Brasiliense, 1987, p.226. Sobre o amontoado de ruínas, ver a tese nº 9. Sobre o conceito de história, onde se lê: “Há um quadro de Klee que se chama *Angelus Novus*, representa um anjo que parece querer afastar-se de algo que ele encara fixamente. Seus olhos estão abertos, sua boca dilatada, suas asas abertas. O anjo da história deve ter esse aspecto. Seu rosto está dirigido para o passado. Onde nós vemos uma cadeia de acontecimentos, ele vê uma catástrofe única, que acumula incansavelmente ruína sobre ruína e as dispersa sobre nossos pés”.

algum resíduo? Seria possível perseguir nas escolas, nas fábricas, nas cidades, restos que interrompam esta marcha a que chamamos progresso?

## CONTAR OS RESTOS

O crítico francês George Didi-Huberman recolhe três cascas e as dispõem sobre um papel branco sobre a mesa. Cascas arrancadas, não sem resistência, do tronco de Bétulas em um bosque na Polônia; não fosse a força de seus dedos e a pressão de suas unhas contra a superfície da árvore, esse resto orgânico permaneceria coeso e mudo numa floresta de Bétulas, na Polônia. Arrancadas, porém, essas três cascas convertem-se em três lascas de tempo, colocadas contra a brancura do papel sobre a mesa. Tornam-se testemunhas das chacinas cometidas nos bosques de Bétulas da Polônia, no campo de concentração do complexo Auschwitz-Birkenau.

Na versão do Estado, a visita ao Museu construído no complexo Auschwitz-Birkenau é guiada por tabuletas que indicam pedagogicamente onde andar, para onde olhar, onde e como chorar seus mortos. As paredes, sobretudo do “paredão das execuções”, são reconstruídas à semelhança de um cenário teatral, com materiais distintos dos usados à época, mas que forjam uma experiência realística do que se espera de um paredão. O Estado apropria-se da força de *Khronos* para criar uma história homogênea onde o horror é experimentado como pretérito e apaziguado. Os olhos míopes do pesquisador, entretanto, insistem em procurar outros vestígios, em tocar as superfícies, em buscar os restos que o museu, como cenário e experiência pedagógica, não conseguiu dissimular.

E ali, no mesmo território onde ocorreram as chacinas e onde foi construído o Museu de Estado, esta história continua a ser contada numa linguagem aparentemente invisível e inacessível: o chão, o insignificante chão, não mereceu atenção dos curadores deste museu e continua ali, “chão fissurado, ferido, varado rachado. Escoriado, dilacerado, aberto. Desagregado, estilhaçado pela história, um chão que berra.” (DIDI-HUBERMAN, 2013, p. 108). A terra, que outrora devorou os

corpos das vítimas das câmaras de gás em seu silencioso trabalho de morte, nos períodos de chuvas intensas, devolve à superfície incontáveis lascas e fragmentos de ossos, insistindo em falar do inacabamento da história. “No chão, os dejetos interferem drasticamente na paisagem; portam o incômodo de um acontecimento incontrolável. Retornam sempre em condições turbulentas da natureza” (BAPTISTA, 2016, p. 29) Tais histórias e temporalidades não se permutam. Nenhuma delas existiria separadamente, uma não se sobrepõe a outra: ambas coexistem.

Didi-Huberman incita à difícil tarefa que tempos atrás Walter Benjamin impôs-nos como questão: como narrar uma experiência tão desagregadora como a da guerra? Como intercambiar uma experiência quando a tagarelice presente na banalização das palavras e das imagens preenche cada espaço vazio?

Sua resposta são fotografias tiradas numa tarde de verão num bosque de Bétulas e a textura grosseira de algumas cascas de árvores. Textura onde tempos coexistem, apresentando-nos a recusa da imagem em representar a paisagem enclausurada no passado, ou no presente. Fotos inspiradas na montagem cinematográfica onde detritos, detalhes suspendem, interrompem a segurança de uma interpretação. Textura que embaça os registros do real provocando o contar o que se vê destituído do limite do fim. O que pode a montagem cinematográfica, que exercícios de liberdade poderiam ser experimentados?

O cinema propiciou à humanidade um inusitado espaço de liberdade, afirma Walter Benjamin<sup>5</sup>, legado não exclusivo ao incentivo da imaginação sem bloqueios, ou ao prazer da fruição sem tréguas das imagens. A liberdade ofertada por esta invenção da modernidade inquietará a formação do olhar burguês ávido em encontrar no mundo a representação dos atributos da sua alma ou da Natureza. A liberdade legada pela sétima arte trará desconforto. O cidadão desnordeado pelo ritmo acelerado das cidades do final dos oitocentos não encontraria na sala escura a resposta, ou o alívio,

---

<sup>5</sup> BENJAMIN, Walter. “A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica”, In: BENJAMIN, W. *Magia e Técnica. Arte e Política*. São Paulo: Brasiliense, 1987, p.189. Sobre a liberdade legada pelo cinema, afirma Benjamin: “através dos seus grandes planos, de sua ênfase sobre pormenores ocultos dos objetos que nos são familiares, (...) o cinema faz-nos vislumbrar, por um lado, os mil condicionamentos que determinam nossa existência, e por outro assegura-nos um grande insuspeitado espaço de liberdade”



para o incômodo propiciado pelo mundo, no qual, “tudo que é sólido se desmanchava no ar”. Nas fábricas, nas ruas o ritmo veloz do capitalismo produzia o choque da nova era, na qual a fragmentação do tempo e dos acontecimentos tornava inútil o horizonte norteador doado pela tradição. Leo Charney (2004, p.321), inspirado nas análises do filósofo berlinense sobre as transformações da vida moderna, afirma: “essa mudança encontra-se na direção do momentâneo e do fragmentário, qualidades que para Benjamin transformaram a natureza e a experiência do tempo, da arte e da história”. O cinema, como as cidades, trará a potência do choque. Descontinuidades, deformações do real, ritmos estranhos ao natural apresentavam-se ao espectador. Imagens inusitadas que explodiam na tela provocando estranhamento ao olhar que antes reconhecia como cópia, semelhança, ou equívoco, a representação do seu universo. O cinema, segundo Walter Benjamin, ofertava uma libertária explosão:

Nossos bares e ruas de grandes cidades, nossos escritórios e quartos mobiliados, nossas estações de trem e fábricas, pareciam nos encerrar sem esperança. Então, veio o cinema e explodiu esse mundo encarcerado com a dinamite dos décimos de segundo, de tal modo que nós, agora, entre suas ruínas amplamente espalhadas, empreendemos serenamente viagens de aventuras (BENJAMIN, 2012, p.97).

Para Walter Benjamin, foi fundamentalmente o cinema o modo pelo qual fatos, afetos, paisagens, começaram a ser arrancadas de seu contexto para interromper as totalizações que delas se faziam. O cinema, mais que qualquer outra arte, tornava possível ver a duração do tempo, mas também aquilo que antes não estava disponível ao olhar: a beleza do vento soprando nas árvores, o gesto que se desprende de um rosto, o incomum do dia a dia, o humano deformado, histórias em pedaços. A técnica cinematográfica removia dos gestos humanos e inumanos as amarras do familiar. O tempo que os limites do perceptivo registrava se obscurecia. A “explosão” do mundo encarcerado, efetuada pelo cinema, abria espaço para o estranhamento de verdades alocadas em sonhos, utopias, ou na intocável realidade. As noções de tempo e de espaço herdadas da tradição e da ciência implodiam-se na tela da sala escura. O cinema, mais do que uma invenção da modernidade, oferecia uma modalidade particular de experiência.

O cineasta russo Andrei Tarkovsky, talvez, foi quem mais obstinadamente perseguiu a experiência do tempo no cinema. *Stalker* (1979) poderia ser pensado como um desejo de narrar uma história inefável e tão brutal quanto à experiência da guerra. O filme possui muitas camadas: o enredo conta a história de três homens que cruzam um território inabitado denominado “zona” em busca de um quarto que realizaria os desejos mais íntimos de uma pessoa; uma outra história impossível de ser narrada pelas formas convencionais nos é contada a partir da temporalidade da câmera e da manipulação das cores e texturas do filme. Enquanto desviamos nosso olhar e nos entretemos com as discussões filosóficas e epistemológicas dos personagens e suas tentativas improfícuas de formalizar em palavras o absurdo, a perplexidade, diante das suas “verdades”, a câmera, numa temporalidade que chega a ser desconcertante – pois chega perto demais – lança um olhar sobre a Zona. E o que então, podemos enxergar sob a superfície submergida em água? Seringas, lodo, armas de fogo, escombros, páginas rasgadas de Bíblias, bombas, óleo diesel, restos humanos. “Essas ruínas arremessadas à distância”. Essas temporalidades emaranhadas, como no “chão que berra” em contraste com o Museu do Estado descrito por Huberman, não excluir-se-iam, nem tampouco compor-se-iam, ambas, paradoxalmente, coexistiriam. Coexistência que turva a clareza dos significados dos objetos legando-os outras formas compostas por intensidades produzidas pela montagem. Grupamento desconfortante aos cárceres do real, ao pensamento que neutraliza a força desacomodadora dos paradoxos. Restos que interrompem a luminosidade de uma opinião, a clareza de um veredito, a verdade de uma agonia. Os objetos na água cortam, quebram a solidez de um suporte onde uma história é encerrada.

## **TEMPORALIDADES CINEMATOGRAFICAS NO TRABALHO DA PSICOLOGIA ESCOLAR**

A psicóloga, convocada para dar uma formação continuada aos professores e funcionários da mesma instituição<sup>6</sup> em que é lotada em regime de trabalho de 16h

---

<sup>6</sup> Trata-se da Escola. Municipal Clara Pereira de Oliveira, localizada no bairro de Nova Cidade, no município de Itaboraí.

semanais, prepara um material onde será pensada a problemática da alteridade. Já há muito meses estava juntando materiais onde seria possível discutir tal temática: imagens, textos e pequenos vídeos que seriam usados para despertar espanto e reflexão foram compilados de modo a preencher a atividade de uma hora e meia que ela teria para a exposição e execução do trabalho. O tempo deveria ser cronologicamente calculado de modo que, ao final deste intervalo, professores e funcionários pudessem ter alguma noção da importância de se pensar questões referentes à alteridade na escola. No laboratório de informática improvisado como auditório, a psicóloga prepara todo o aparato de cabos, caixa de som, datashow, computador, etc. O trabalho de *Khronos* permanecia presente na produção de nexos e causalidade. Ali, na execução do planejamento cuidadosamente calculado, o importante seria evitar que algo saísse ao controle.

Um elemento intempestivo, entretanto, interrompe a marcha dos acontecimentos: a falta de luz. A queda da energia elétrica produziu uma fissura no planejamento capaz de abrir brechas à descontinuidade do tempo cronológico. O auditório improvisado é dominado por este caráter destrutivo que “vê caminhos por toda parte” (BENJAMIN, 2013, p. 225). Aos professores e funcionários, por meio destes caminhos, entrava pela porta da escola a oportunidade de se agarrar ao topete de *Kairós* e produzir uma deformação, uma assimetria que tornava instável os lugares definidos na formação planejada. O inesperado abria espaço a uma experiência comum, onde nem o eu e nem o nós tornavam-se suficientes. A falta de luz fazia acontecer, mesmo que por alguns instantes, a desprivatização das dores, das histórias e a sustentação do dissenso. A psicóloga é devorada pelo grupo, a palavra alteridade se dissolvia e dava espaço à experiência da alteridade. A sala escura do cinema entrava porta adentro destrutivamente.

O que as cascas de Bétulas, os restos mostrados por Andrei Tarkovsky inquiriam sobre o trabalho da psicologia na escola?

Jeanne Marie Gagnebin (2012) diria, na esteira do pensamento de Walter Benjamin, que uma das tarefas do pesquisador materialista seria “apagar os rastros, recolher os restos”. Os tempos de *Khronos* e de *Kairós* coexistem na escola, tal qual o

Museu do Estado. A experiência do campo de concentração que continua a ser contada na linguagem muda da terra que regurgita ossos no complexo Auschwitz-Birkenau persiste. Imagens do tempo estendido que mostra os escombros espalhados como modo de contar uma história inenarrável, coexistem também no filme *Stalker*, de Andrei Tarkovsky.

Na tentativa de por à prova as totalizações que encarceram a escola num espaço onde não temos nada a mais a ver, posto que tudo já foi visto e dito, convém olhar, inspirado em DiDi-Huberman, como um arqueólogo, ou como um espectador de cinema.

Jean – Louis Comolli, na análise do espectador da sala escura aproxima-se dos desafios do psicólogo frente ao inesperado:

O lugar do espectador é solicitado a se transformar no decorrer da sessão, passando de um lugar de conforto a um lugar de perigo, evoluindo de uma espera passiva inicial para um engajamento mais ativo, de uma espécie de vaga saciedade do visível para uma disponibilidade para o trabalho invisível- que se faz simultaneamente pelos violentos jogos do fora-de-campo, pela recorrência, pela volta ao apagamento, por essa consciência flutuante de que o olhar investido no filme é inteiramente incompleto, impreenchível, cegado e cegante, e, enfim, pela superposição dos corpos expostos dos atores ao corpo escondido do espectador. Apenas o cinema, parece-me, pode, ao mesmo tempo, tensionar e torcer o mecanismo do olhar, incitar o espectador à sua própria transformação crítica, fazer cintilar o invisível como superfície mesma do visível (COMOLLI, 2008, p.142).

Na abertura das portas da escola para o “cintilar do invisível” algumas ações poderão ocorrer. Suspeitar do que se vê como a verdade do real; olhar novamente, até que as múltiplas clivagens do tempo apareçam e façam cintilar invisivelmente, a menos por alguns instantes, cenas que problematizem a conclusividade de um gesto, ou de uma narração. Do invisível produzido, o menino com dificuldade de concentração, cuja agitação é criticada e que é diagnosticado com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade senta-se diligentemente diante de uma cartolina branca e desenha pacientemente por minutos a fio, sem que o movimento ao redor o perturbe. Do outro lado da rua, o garoto com dificuldade de aprendizagem se envolve

em uma briga porque foi trapaceado no jogo de bolinhas de gude e, contando as bolinhas, argumenta os motivos pelos quais se sente lesado. Os professores que são ditos desmotivados se reúnem voluntariamente no horário de almoço para ler e discutir literatura. O garoto autista joga futebol com os colegas. O Jameloeiro que foi cortado há alguns anos torna a existir na imaginação da psicóloga que se encanta com a narrativa de uma professora que contava histórias sob sua sombra. Cenas que escapam às amarras confortáveis da previsibilidade do visível; episódios indiferentes ao desejo de um cotidiano utópico. Segundo Denilson Lopes (2012, p. 94), “Se há uma utopia nesse cotidiano, é a busca do silêncio, do desaparecimento e da discrição, sem grandes saltos, passo a passo, momento a momento. Se há milagre, é o acaso, o inesperado”.

Ao trabalho de *Khronos* que a tudo devora deixando uma sensação de continuidade e homogeneidade, o trabalho de recolher os restos percebendo a discreta presença de *Kairós* operando nos momentos aparentemente insignificantes do cotidiano escolar seria uma aposta ética. Diários, brinquedos, textos, luzes queimadas, cartolinas em branco, entre outros objetos, à luz do cinema, teriam a mesma função dos fragmentos de uma película. Tais fragmentos, arrancados de seu contexto como as cascas de uma árvore do campo de concentração polonês, interromperiam o fluxo das totalizações, das análises conclusivas afirmando o caráter artificial tramado na produção das subjetividades na escola. Subjetividade, à semelhança da tecnologia cinematográfica, entendida como artefato humano historicamente criado. Criação onde *Khronos* e *Kairós* estariam em constantes embates. Fracassos e vitórias no cotidiano de um professor, insuflados por estes enfrentamentos, não terão a estabilidade concentrada em um único espaço ou tempo.

O legado do pensamento de Walter Benjamin sobre o cinema adverte-nos para os perigos de uma arte convertida em aura. Na tela da sala escura, o nazismo apresentou ao povo alemão a clareza da sua identidade e do seu destino. Pedagogia da imagem clara, nada ambígua, cuja missão denotava ao cinema a arte de ensinar sem o “cintilar do invisível”. O espectador aprendia a ser o que ele era e o que deveria ser. Este cinema ainda persiste. Poderá entrar em qualquer escola, ou não.

Na aposta de recolher os restos, os detritos produzidos pelo tempo que escapa à continuidade asfixiante do cotidiano escolar, assim como em outros espaços, teríamos a possibilidade de criar, à luz de Walter Benjamin, uma constelação. À semelhança do cinema de Tarkovsky, objetos, fatos díspares reunidos como em uma constelação, ganhariam outros sentidos. Metáfora benjaminiana que propicia o inacabamento da história; abertura de possíveis, de histórias por vir, salvariam o pensamento impedido de ultrapassar a paralisia do nada a fazer, do nada a sentir, do aturdimiento inexistente. Jeanne Marie Gagnebin (1999) na análise do Prefácio do Drama Barroco Alemão afirma:

Benjamin já sugere que estes pontos isolados, os fenômenos históricos, só serão verdadeiramente salvos quando formarem uma constelação, tais estrelas, perdidas na imensidão do céu, só recebem um nome quando o traçado comum as reúne. (...) Em oposição à narração que enumera a sequência dos acontecimentos como as contas de um rosário, este procedimento, que faz emergir momentos privilegiados para fora do continuum cronológico, é definido, no fim das Teses, como a apreensão de uma constelação salvadora (GAGNEBIN, 1999, p. 18).

Salvação laica, que não dará tranquilidade às ideias grandiloquentes dos universais, ao encerramento de histórias, ou da História. O salvar que põe em questão promessas do futuro. Torna vivo o passado afirmando-o inacabado em momentos em que nos falta o ar. Constelação que inquire o presente desatento ao que o cinema pode nos oferecer de perigo ao cotidiano quando as estrelas brilham isoladas. Perigo libertário. Montar constelações, como na feitura de um filme. Catar os detritos insignificantes do dia a dia, compor outras montagens, talvez denote ao tempo a parceria para uma aposta ética. Na imensidão de um céu nebuloso algo poderá estar a cintilar invisivelmente.

## REFERÊNCIAS

BAPTISTA, L. A. Silêncio e tempestade no Rio de Janeiro. Insolências da arte à cidade. In: RHEINGANTZ, P. A.; Pedro, R. M. L.; SZAPIRO, A. M. **Qualidade do lugar e cultura contemporânea**. Porto Alegre: Sulina, 2016, p.29.

BENJAMIN, W. “O caráter destrutivo”. In: BENJAMIN, W. **Rua de Mão Única**. São Paulo: Brasiliense, 2013.

\_\_\_\_\_. **A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica**. Porto Alegre: Zouk, 2012.

CHARNEY, L. Num instante: o cinema e a filosofia da modernidade. In: CHARNEY, L.; SCHWARTZ, V. **O cinema e a invenção da vida moderna**. São Paulo: Cosac & Naify, 2004.

COMOLLI, Jean-Louis. **Ver e poder: a inocência perdida: cinema, televisão, ficção, documentário**. Ed. UFMG, 2008.

DIDI-HUBERMAN, G. Cascas. Tradução de André Telles. **Serrote: Uma Revista de Ensaios, Artes Visuais, Ideias e Literatura**, São Paulo, n. 13, p. 99-133, mar. 2013.

FERREIRA, M. S. “Walter Benjamin e a cidade”. In: BAPTISTA, L. A. FERREIRA, M. S. (org.) **Por que a cidade?** : escritos sobre experiência urbana subjetividade. Niterói: Editora da UFF, 2012.

FREIRE, J. R. B. A representação da escola em um mito indígena. **Revista Teias**, v. 2, n. 3, p. 11, 2007.

GAGNEBIN, J. M. “Apagar os rastros, recolher os restos”. In: SEDLMAYER, S. GINZBURG, J. (org) **Walter Benjamin**. Rastro, aura e história. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

\_\_\_\_\_. **História e narração em Walter Benjamin**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

LOPES, D. **No Coração do Mundo**. Rio de Janeiro: Rocco, 2012.

ENVIADO EM JUNHO/2016  
APROVADO EM JULHO/2016

## INCLUSÃO SOCIODIGITAL E FORMAÇÃO HUMANA: CAMINHOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA POLÍTICA PÚBLICA EM NITERÓI

Adriana Neves Barreto Lima<sup>7</sup>  
Breno Platais Brasil Teixeira<sup>8</sup>  
Antonio Cardoso Brito Junior<sup>9</sup>  
Carlos Eduardo Mattos da Cruz<sup>10</sup>  
Luiz Antonio Botelho Andrade<sup>11</sup>

### RESUMO

Embora Niterói apresente um alto índice de conectividade domiciliar, muitos de seus habitantes se encontram em vulnerabilidade social e digitalmente excluídos. Movidos por esta demanda social, trabalhamos para a concepção e efetivação de uma política pública municipal - Programa Niterói Digital - centrada na formação humana. O Programa, enquanto política pública tem como principal objetivo a democratização do acesso e do uso das novas tecnologias da informação e comunicação. Articulando diversos projetos - Telecentros, Plataforma Urbana Digital da Educação, WI-FI nas praças, Núcleo de Produção Digital (NPD) – o Programa já conseguiu interconectar a totalidade das escolas da rede pública municipal com internet banda larga contribuindo, assim, para a completa modernização tecnológica das escolas, com vistas a erradicar, a médio e longo prazo, o “apartheid” digital.

**Palavras-chave:** Niterói-digital, inclusão sociodigital, cidadania digital, política pública

### ABSTRACT

Although Niterói presents a high connectivity index, many of its inhabitants are socially vulnerable and digitally excluded. Moved by this social demand, we work for the design and execution of a municipal public policy - "Digital Niterói Program" - focused on human development. The Program, as a public policy, aims to

<sup>7</sup> Professora da Rede Municipal de Niterói e atual Diretora Geral de Tecnologia Social da Subsecretaria de Ciência e Tecnologia do Município de Niterói. E-mail: adriananevesbarreto@gmail.com

<sup>8</sup> Turismólogo, Professor da Universidade Anhanguera, Campus Niterói, atual Diretor da Plataforma Urbana Digital da Educação - Macquinho. E-mail: brenoplatais@gmail.com

<sup>9</sup> Formação em Ciências da Computação, atual Coordenador Geral dos Telecentros e docente do Programa Niterói Digital. E-mail: acdbj23@gmail.com

<sup>10</sup> Formação em Ciências da Computação, atual Coordenador Geral dos Telecentros e docente do Programa Niterói Digital. E-mail: cadunicomail@gmail.com

<sup>11</sup> Doutor em Imunologia, Professor do Programa de Pós-graduação em Diversidade e Inclusão da Universidade Federal Fluminense e atual Subsecretário de Ciência e Tecnologia do Município de Niterói. Endereço: Departamento de Imunobiologia - Instituto Biologia, Universidade Federal Fluminense. E-mail: labauff@yahoo.com.br



democratize access and use of new information technologies and communication. Articulating several projects - Telecenter, Platform Digital, WI-FI in the public places, and a Digital Production Center (NPD) - the program has managed to interconnect all the schools of the municipal network with broadband internet, contributing to complete a technological modernization of schools, in order to eradicate, in a medium and long terms, the digital apartheid.

**Keywords:** Niterói – digital, sociodigital inclusion, digital citizenship, public policy

## INTRODUÇÃO

Ainda que não exista uma única definição para “política pública” (SOUZA, 2006), compreendemos este conceito como o campo de ações, metas e planos de governo (nacionais, estaduais ou municipais) com vistas a alcançar o bem-estar da sociedade e o interesse público. Cinco etapas são apontadas como essenciais para o desenvolvimento de uma política pública, a saber: percepção de um problema social, definição de um objetivo, estabelecimento de uma agenda, configuração de um processo e avaliação permanente dos resultados.

Assumindo estas cinco etapas como essenciais, faremos uso das mesmas para apresentar e discutir o Programa Niterói Digital como uma política pública municipal, face ao problema da exclusão digital.

Haja vista que o tema proposto foi concebido e está sendo desenvolvido fora da academia, é importante tornar explícito os nossos referenciais teórico-metodológicos, especialmente quanto ao enquadramento de nossas ações como pesquisa e intervenção social.

## REFERENCIAIS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

O Programa Niterói Digital vem se desenvolvendo através da mediação clássica entre teoria e prática. O estudo e a meta-observação desta mediação em contextos de intervenção social diferenciados (MORIN, 2004) produziu uma

metodologia de trabalho muito profícua intitulada pesquisação - aprimoramento da prática, pela pesquisa e ação, no campo da prática. Esta metodologia permite a produção de um conhecimento individual e coletivo, engendrado pela inseparabilidade entre o fazer e o conhecer, denominado socioconstrutivismo. Há de se ressaltar que este socioconstrutivismo pode ser potencializado, em uma espiral criativa e construtiva, com o aporte de recursos, planejamento e avaliação permanente dos resultados. É precisamente com este desejo, de potência socioconstrutiva, que estamos apresentando o Programa Niterói Digital, enquanto política pública municipal, para que o mesmo possa ser conhecido em seus princípios, referencial teórico, metodologia e, quiçá, aprimorado com avaliações internas e externas.

Nesta perspectiva, o processo participativo entre os atores sociais e o quadro técnico da Subsecretaria de Ciência e Tecnologia do Município de Niterói vem sendo incentivado, planejado, implementado, descrito e avaliado de forma recursiva, iterativa e permanente. Neste processo recursivo, a prática é paulatinamente aprimorada pelo estudo, reflexão e experiência pessoal e coletiva na atuação cotidiana (STRECK, 2006), especialmente quanto ao estabelecimento de um diálogo cognitivo entre os agentes de inclusão sociodigital da Prefeitura e os diferentes atores sociais. Para aprimorar este diálogo, são realizados oficinas e cursos preparatórios que visam problematizar vários temas inerentes ao Programa, mas, também, incentivar a dialogicidade e a participação do público em geral com vistas a construção do conhecimento compartilhado (FREIRE, 1998; ANDRADE & SILVA, 2005). Em nossa experiência, a dialogicidade entre o quadro técnico e os atores sociais diminui o risco da arrogância tecnicista e do assistencialismo, seja ele material ou intelectual. Tanto um quanto o outro obstaculizam a participação e o engajamento humano, haja vista que o primeiro cria animosidade e o segundo dependência. Destarte, valorizando as histórias de vida e os ambientes pedagógicos, culturais, sociais e políticos nos quais tais histórias se constituem, no devir, constatamos a emergência de um socioconstrutivismo, potencializado pelas redes de conversações e colaborações teóricas e práticas (MATURANA, 2005). Se esse socioconstrutivismo estiver orientado por uma demanda social como, por exemplo, a inclusão sociodigital, o coletivo pode

contribuir, tanto para a garantia, quanto para o aprimoramento, da política pública apresentada nos próximos tópicos deste artigo.

## **PERCEPÇÃO DO PROBLEMA**

Com o surgimento das novas Tecnologias da Informação e Comunicação, destacadamente a internet, novos conceitos - democracia eletrônica - e novos direitos - conectividade universal - vêm desafiando os governos e a sociedade civil. Democracia e conectividade se articulam na medida em que um dos pilares da primeira é a plena circulação das informações, facilitada e potencializada pela segunda. Além desta dimensão informativa e comunicativa, a internet facilita também o acesso aos serviços públicos, o lazer, a educação e as oportunidades de trabalho e renda (NERI et al, 2003).

Considerando todos os aspectos enunciados acima e o crescente grau de informatização da sociedade moderna, há de se perguntar, numa perspectiva democrática, socializante, inclusiva e instituinte, sobre os indicadores de acesso e uso da internet pela população, sem excluir aqueles que se encontram em regiões de risco e vulnerabilidade social (GOMES & PEREIRA, 2005; WAISELFISZ, 2015).

Ainda que seja difícil usar um único critério para mensurar o acesso e o uso da internet pelos habitantes de uma comunidade, um indicador razoável para tal avaliação é o índice de conectividade, proposto por Neri e colaboradores (2012). Assim, para estes autores, o índice de conectividade de um município, região ou país, pode ser definido e mensurado como a percentagem de domicílios (calculada pelo número total de domicílios do município, região ou país) que possui, pelo menos, um computador conectado à internet. De acordo com este critério e metodologia, o país com maior conectividade é a Suécia (95,8%), seguido pela Islândia e Cingapura (95,5%). A conectividade dos países africanos é relativamente baixa, em torno de 10%. O Brasil, neste quadro comparativo, se encontra na 63ª posição entre os 154 países que foram objetos deste estudo, com um índice de conectividade de 51,25%, ligeiramente acima da média mundial (49.1%) (NERI et al, 2012). Estes autores

avaliaram também a conectividade entre os municípios brasileiros. Embora Niterói apresente um o alto índice de conectividade (62,5%, 5º lugar entre os municípios do Brasil), há de se perguntar sobre os excluídos, ou seja, os 37,5% que ficam eclipsados por este excelente desempenho municipal. Este é o problema.

## **DEFINIÇÃO DO OBJETIVO**

Partindo do pressuposto de que muitos habitantes de Niterói não possuem um computador conectado à internet por questões econômicas e/ou pela falta de oportunidade na aprendizagem sobre a sua utilização, o principal objetivo do Programa Niterói Digital pode ser assim explicitado: democratizar o acesso e o uso das tecnologias da informação e comunicação pelo conjunto da população niteroiense, especialmente em bairros populares e regiões de grande vulnerabilidade social.

Há de se ressaltar, no âmbito deste objetivo geral, que a democratização do acesso e a democratização do uso são distintos, embora complementares. Ou seja, ainda que o acesso ao computador e à internet possa ser facilitado para a população em geral, ou para seus diferentes recortes sociais - juventude, portadores de necessidades especiais, terceira idade etc – o uso destes recursos tecnológicos depende da formação humana, de estratégias educacionais necessárias para a construção individual e coletiva de um conhecimento básico para o domínio da tecnologia em questão, incluindo o funcionamento do dispositivo e o uso dos aplicativos. Assim, o objetivo maior do Programa Niterói Digital passa tanto por metas físicas e questões tecnológicas quanto por metas educacionais e formação humana.

## **ESTABELECIMENTO DE UMA AGENDA**

O estabelecimento de uma agenda para a inclusão sociodigital em Niterói passou por diferentes etapas e teve de vencer vários desafios antes de se configurar como um Programa e como uma política pública municipal.

A primeira etapa foi à construção e implementação dos telecentros, iniciada em 2004. Niterói chegou a contar com quase uma vintena destes equipamentos públicos, mas, infelizmente, eles foram quase todos desativados posteriormente, pela falta de uma política pública específica, sistêmica, coesa, coordenada, com ações e metas de curto, médio e longo prazos.

Em 2013, iniciou uma nova etapa de reconstrução dos telecentros que estavam desativados e criação de outros, em áreas específicas da cidade. Coube aos autores conhecer novas experiências de inclusão sociodigital fora do município, das quais se destacam a Nave do Conhecimento e a Fábrica Verde, ambos localizados no município do Rio de Janeiro.

Ainda no ano de 2013, incentivados pelas novas experiências e pelas leituras acerca do binômio exclusão/inclusão digital (NERI et al. 2012), participamos da elaboração de um Programa amplo e articulado com vistas a coordenar todas as ações relacionadas à inclusão digital. Este Programa ganhou força dentro do governo e, em 5 de junho de 2013, ele foi lançado oficialmente como “Programa Niterói Digital”.

## **CONFIGURAÇÃO DO PROCESSO**

Para além dos telecentros, uma nova estratégia de oferta de internet para a população foi iniciada em 2013 - a implementação do WI-FI gratuito em algumas praças públicas de Niterói, muitas das quais em bairros populares (Santa Bárbara, Jurujuba) e em áreas de grande vulnerabilidade social - Morro do Cavalão, Morro do Palácio e Morro do Estado.

Em 4 abril de 2014, foi inaugurada a Plataforma Urbana Digital da Educação – um equipamento público, moderno, localizado no Módulo de Ação Comunitária Miguel Coelho - MACquinho - no Morro do Palácio, concebido como um espaço educacional, cultural e de entretenimento, mediado pelas novas tecnologias e revestido de uma arquitetura moderna. Esta Plataforma chegou ao Morro do Palácio sem ignorar a aparente contradição entre a exuberante arquitetura de uma obra de

Oscar Niemeyer e a vulnerabilidade social de seu entorno. Da concepção à realização, foram necessários alguns meses de entrosamento da equipe que chegava com os moradores daquela comunidade (DESROCHE, 2006). Com respeito e diálogo (ANDRADE & SILVA, 2005), esta integração vem ocorrendo de forma harmoniosa e produtiva. Uma das principais intervenções que marcaram o início da Plataforma foi a construção de um espaço de convivência, com uma pequena arquibancada na parte externa da edificação. Este espaço é utilizado pela população para festas, brincadeiras de crianças, cinema ao ar livre e outras apresentações de cunho cultural. Para potencializar o local, disponibilizamos Wi-Fi gratuito em seu entorno, onde os jovens e adultos podem ter acesso à internet, o que transformou o espaço exterior em praça pública. No interior da edificação, foram montados um estúdio de música, uma sala de artes, um telecentro e um auditório multi-uso denominado “Sala Pierre Bourdieu”.

Embora a ampliação do número de telecentros, de espaços públicos com WI-FI gratuito e a implementação da Plataforma Urbana Digital da Educação fossem uma parte significativa da política de inclusão digital municipal, sabíamos de antemão que deveríamos trabalhar também pela modernização tecnológica das escolas e no apoio do corpo docente para a produção de conteúdos.

Há de se ressaltar, em uma retrospectiva histórica, que houve uma disputa acirrada, nas primeiras décadas após o advento da internet, quanto ao seu uso como recurso tecnológico e pedagógico na escola. Argumentava-se que o artificialismo das relações humanas iriam, no limite, corroer a comunicação natural. Falava-se também da inexorável redução do homem à máquina ou de sua transformação em autômatos da linguagem e, por fim, da dissolução do sujeito com a hipótese fatal de Baudrillard (1997): “quanto mais se é interativo, menos se existe”. Os adeptos da interatividade, do hipertexto, das salas de aula interativas, via internet, se opunham ao fatalismo das posições supracitadas, argumentando que a escola não poderia continuar a ignorar a informatização crescente da sociedade e os inúmeros recursos educacionais oferecidos, já naquela época, pelas novas tecnologias.

Ainda que a tecnologia tenha se tornado um facilitador incontestado ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, é sempre bom contar com a reflexão crítica de Paulo Freire (1998) sobre este tema polêmico.

Nunca fui ingênuo apreciador da tecnologia: não a divinizo, de um lado, nem a diabolizo, do outro. Por isso mesmo sempre estive em paz para lidar com ela. Não tenho dúvida nenhuma do enorme potencial de estímulos e desafios à curiosidade que a tecnologia põe a serviço das crianças e adolescentes das classes sociais chamadas desfavorecidas (FREIRE, 1998, p.97).

A força da curiosidade humana associada à liberdade de percorrer links selecionados de forma autônoma e interativa pode ter sido um diferencial para a aceitação da tecnologia na educação. A interatividade emerge como uma consequência natural da dialética entre divergência e convergência das diferentes técnicas, aplicativos e linguagens inerentes ao ciberespaço e ao entorno social.

Nesta perspectiva, mas retornando aos ensinamentos de Freire (1998), vale a pena se perguntar: quais são os recursos pedagógicos e os desafios cognitivos mobilizadores dos educandos, na atualidade?

Em nossa experiência educacional, os jogos interativos, os filmes, os simuladores, as planilhas eletrônicas e um mundo de informações veiculadas em tempo real pela internet despertam muito interesse nas crianças, jovens e adultos, na atualidade. Para, além disso, a internet se tornou fundamental à modernização administrativa da escola e de todo sistema educacional.

Com esta perspectiva e seguindo a política pública preconizada pelo Programa Niterói Digital, conseguimos conectar todas as escolas da rede municipal de ensino de Niterói com a internet, banda larga. O próximo passo será o de levar a internet para todos os espaços pedagógicos da escola e fomentar a produção de conteúdos digitais pelos professores. Corroboramos com alguns autores (NERI et al, 2003; 2012) que afirmam que a política de universalização da educação pode significar também a universalização do acesso à internet, pelo menos no plano educacional.

Paralelamente ao trabalho de infraestrutura e implementação dos equipamentos públicos, criou-se, no âmbito da Subsecretaria de Ciência e Tecnologia

do Município de Niterói, uma equipe interdisciplinar, coordenada, com especialistas em software livre e produção de conteúdos.

Há de se ressaltar, como em outros estudos e práticas sociais (GRAÇA et al, 2015), que a utilização e a adoção do software livre não foi uma questão puramente econômica. Foi antes uma opção política, que levou em conta a autonomia do sujeito cognoscente e as quatro liberdades fundamentais defendidas e preconizadas pela “Free Software Foundation”, quais sejam: (a) liberdade de executar o programa, para qualquer propósito; (b) liberdade de estudar como o programa funciona e adaptá-lo para as necessidades do usuário; (c) liberdade de redistribuir cópias, incluindo o código fonte e (d) liberdade de aperfeiçoar o programa e socializar, gratuitamente, os aperfeiçoamentos.

Visto assim, a liberdade e a colaboração são pilares fundamentais para o uso e o desenvolvimento do software livre e sua adoção, em uma política pública, afirma o princípio da autonomia, da cidadania digital e pode ser replicada como tecnologia social (TS) (GRAÇA et al, 2015).

Ainda que não seja nossa intenção fazer uma discussão aprofundada sobre tecnologia social neste artigo, gostaríamos de ressaltar que as políticas públicas para a inclusão digital que utilizam o software livre podem ser enquadradas no conceito de tecnologia social, haja vista que a mesma compreende “produtos, técnicas ou metodologias replicáveis, desenvolvidas com a comunidade, com vistas à transformação social”, no caso em tela, a erradicação da exclusão digital (NERI et al, 2003).

Conceitualmente, a exclusão digital é a expressão utilizada para sintetizar a dificuldade, ou impedimento, ao acesso às novas tecnologias da informação, permeadas pela internet, por razões econômicas (NERI et al, 2003). A inclusão digital, enquanto processo inverso democratiza o acesso à internet, possibilitando aos cidadãos de uma determinada comunidade se inserirem e usufruírem das informações e dos bens e serviços da tão anunciada sociedade da informação (NERI et al, 2012). Há de se compreender, no entanto, que a exclusão/inclusão digital são facetas da exclusão/inclusão social. Estes contrários estão imbricados de tal maneira que alguns



autores afirmam que se deve potencializar a inclusão digital na luta contra a exclusão social e vice-versa (SORJ & GUEDES, 2005). Não se pode, portanto, falar do digital sem falar do social. Em nossa experiência, trabalhando em áreas periféricas, de forte vulnerabilidade social, começamos a utilizar a expressão sociodigital como uma expressão síntese desse entendimento. Compreende-se, assim, a importância de tratar a inclusão sociodigital como uma política pública, posto que suas ações não se restringem à distribuição de computadores nem ao acesso gratuito à internet nos espaços públicos mas, sobretudo, ao exercício pleno da cidadania digital.

O conceito de cidadania deve ser entendido como processo e não como um *status quo*, instituído e cristalizado. Assim, cidadania é o processo pelo qual um indivíduo de uma determinada sociedade, enquanto sujeito político, portador de direitos e deveres, exerce, de forma plena e igualitária, todas as conquistas sociais de seus concidadãos e, junto com eles, pode conquistar novos direitos. A justaposição do qualitativo digital ao conceito de cidadania especifica o domínio sobre o qual (tecnológico no caso) podemos observar e nos perguntar se todos os indivíduos de uma determinada sociedade, que se intitula democrática, usufruem dos mesmos direitos e das mesmas oportunidades. Nas democracias modernas, tanto a liberdade e igualdade quanto o direito à informação estão intrinsecamente vinculados à cidadania digital, posto que a última pressupõe também a existência de uma comunidade política que se caracteriza pelo igual direito de todos a participar das decisões concernentes à vida coletiva, enquanto bem público. O direito à informação é uma condição necessária para que a coletividade possa ser informada a respeito de si própria e, então, poder decidir, democraticamente, sobre o seu destino social e político. A crise política que o Brasil atravessa evidencia a importância da internet posto que algumas informações são mais fidedignas para um grande número de leitores do que aquelas produzidas pelas grandes corporações. Nesta mesma linha argumentativa, ficou evidenciado que uma produção alternativa e independente pode apresentar versões diferenciadas do mesmo acontecimento, o que era praticamente impossível antes do advento da internet. Há de se ressaltar, neste contexto, que o valor efetivo da informação depende da capacidade do sujeito de interpretá-la e

reelaborá-la na construção do conhecimento. Portanto, as políticas de universalização do acesso à internet no Brasil e nos países em desenvolvimento serão inócuas se não estiverem atreladas a outras políticas sociais, especialmente no campo da educação. Neri e colaboradores (2003) nos alertam que aqueles que se debruçaram sobre as desigualdades e a exclusão digital no Brasil apontam que a educação é o elemento-chave na promoção social daqueles que vivem em situação de vulnerabilidade social. Há de se perguntar, então, qual é o papel da inclusão digital na educação do nosso tempo e vice-versa?

## **AVALIAÇÃO PERMANENTE DOS RESULTADOS**

Niterói conta hoje com 13 telecentros, 11 praças públicas conectadas com WI-FI gratuito, uma Plataforma Urbana Digital da Educação, 89 escolas interconectadas e um conjunto de bibliotecas públicas também conectadas à internet. Para além destes equipamentos públicos, Niterói conta ainda com o Núcleo de Produção Digital – um projeto em parceria com o Ministério da Cultura que tem como objetivo a formação e o aprimoramento de profissionais e estudantes nas tecnologias audiovisuais.

Convictos de que a formação humana é mais importante do que os recursos tecnológicos, vamos expandir nossos comentários sobre o processo educativo realizado nos telecentros, como um exemplo do trabalho educativo realizado no âmbito do Programa Niterói Digital.

A oferta de cursos ministrados gratuitamente para a população nos diversos telecentros espalhados pela cidade é bastante variada. Destacam-se, entre eles, a Informática Básica, o Libreoffice, Academia de Jogos, começando com a linguagem de programação para crianças - o Scraeth. Também faz parte deste repertório formativo, a utilização dos softwares de manipulação de imagem, como o Gimp e o Inkscape. Em fase de implementação, estão o Android para smartphones, visto que muitas pessoas têm usado este tipo de dispositivo para se conectar à internet e, também, as outras fases da Academia de Jogos que envolve o Alice 3D, Python para jogos e o Panda 3D.

Um outro curso muito apreciado pelos estudantes é a robótica com Arduíno.

Somado ao repertório de ofertas citadas acima, foi realizada uma série de iniciativas propostas pelos coordenadores locais dos telecentros, a partir de demandas apontadas pela própria comunidade. Assim, no Morro do Palácio, com uma turma de adultos, foi montado um projeto intitulado “Conheça sua cidade”. Nesta iniciativa, os cursistas aplicaram o aprendizado de uma pesquisa na internet sobre os principais atrativos turísticos da cidade de Niterói e, a partir desta pesquisa individual, cada estudante elaborou um texto sobre esses locais. Posteriormente, foi realizada uma visita a alguns destes lugares e, na continuidade deste trabalho educativo, os estudantes ressignificaram (STRECK, 2006) os textos que eles próprios haviam produzido acerca dos atrativos turísticos de Niterói.

Cabe mencionar ainda as diversas parcerias entre o telecentro do bairro do Barreto com as escolas municipais do seu entorno. Os professores utilizam este espaço educativo para ampliar o conteúdo específico de suas disciplinas, tais como História e Geografia. Há de se destacar, também, o atendimento aos alunos que integram o Programa “Mais Educação”, com o trabalho diferenciado que vem sendo realizado por este mesmo telecentro. Este trabalho com os estudantes da rede pública municipal deve ser entendido como mais um esforço para se combater o “apartheid digital” (NERI et al, 2003) a longo prazo. Isto se torna ainda mais relevante quando se demonstra a relação positiva entre desempenho escolar e o uso do computador (NERI et al, 2003, 2012).

Na nossa concepção e experiência, o telecentro possibilita a vivência plena com a qual entendemos o conceito de inclusão, seja pela formação de jovens e adultos que procuram espontaneamente os telecentros, movidos pelo fator econômico, seja pela inserção induzida de jovens infratores que cumprem medidas socioeducativas na cidade. Para lidar com estes jovens, o Programa Niterói Digital conta com uma assistente social que acolhe, cadastra e os acompanha, com vistas a transformar a “obrigatoriedade do encontro” em oportunidade de acolhimento, aprendizado e formação humana.

Ainda na vertente inclusiva, a Coordenação geral dos Telecentros vem trabalhando para facilitar a acessibilidade de pessoas com baixa visão, ou com deficiência visual completa, no uso das tecnologias assistivas. Para atingir este objetivo, a equipe docente do telecentro vem mesclando tecnologias proprietárias e livres para proporcionar o melhor suporte aos deficientes visuais. Este trabalho será expandido posteriormente em outro artigo sobre tecnologias assistivas.

Nestes últimos três anos de atividades, o Programa Niterói Digital alcançou a marca expressiva de mais de 1500 cursistas formados. Estima-se que até o final do ano de 2016 este número alcance a casa de 2000 pessoas formadas. Este número contabilizado de cursistas (2000) pode ser multiplicado por uma dezena quando se calcula todos os atendimentos esporádicos, ou seja, pessoas que usam o telecentro para pesquisas rápidas e específicas ou simplesmente para acesso gratuito à internet.

Ainda que os resultados qualitativos e quantitativos do Programa Niterói Digital tenham avançado, o processo permanente de gestão, monitoramento e avaliação dos resultados, assim como as ações estratégicas pactuadas no âmbito do Programa "Niterói Metas e Resultados", são necessárias e fundamentais para a transformação social desejada. Há de se ressaltar que o referido "Programa Metas e Resultados" monitora e avalia, permanentemente, os avanços do Programa Niterói Digital e de mais 31 outros projetos estruturadores do governo municipal, como uma política integrada e integradora de Estado e não de Governo. Isto se torna ainda mais importante e essencial quando se entende que a transformação social não advém e não pode ser garantida por um único programa, ou por uma política pública isolada, mas da integração ampla de várias políticas públicas de natureza estrutural que, ao fim e ao cabo, ampliam as redes colaborativas de conversação e de convivência.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Embora Niterói seja a 7ª cidade do país em qualidade de vida, a 5ª em conectividade domiciliar e se enquadre como um importante centro acadêmico,

econômico e político do país, uma grande parte de sua população ainda se encontra em vulnerabilidade social e digitalmente excluída e, portanto, justifica-se a elaboração e implementação de “Políticas Públicas de Estado”, de longo prazo, que transcenda os interesses sazonais dos governantes municipais.

Nesta perspectiva, o Programa Niterói Digital, coordenado pela Subsecretaria de Ciência e Tecnologia do Município, faz parte de um conjunto maior de projetos estruturadores do governo municipal, marcados com selo de urgência para configurar, em curto, médio e longo prazos, o que se deseja para o futuro de Niterói – uma cidade inteligente, economicamente pujante, ambientalmente sustentável, socialmente justa e aprazível para se viver.

A nossa experiência acumulada nos últimos três anos no âmbito do Programa Niterói Digital nos permite afirmar que a erradicação da exclusão digital passa pela implementação de políticas públicas compensatórias e estruturais, integradas e integradoras, de combate a toda e qualquer forma de exclusão social e, no campo educacional, pela luta sem trégua para que todas as crianças estejam matriculadas e possam usufruir, plenamente, de uma escola pública de qualidade.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, L.A. B. & SILVA, E. P. Dialética, diálogo e conversa: consonâncias e dissonâncias epistemológicas entre Freire e Maturana. **Revista Educação Brasileira**, 55, V.27, p.51-77, Brasília. 2005.

BAUDRILLARD J. **Tela total**: mitos-ironias da era do virtual e da imagem. Porto Alegre: Sulina, 1997.

DESROCHE, H. Pesquisa-ação: dos projetos de autores aos projetos de atores e vice-versa. In: Thiollente, Michel (org). **Pesquisa-ação e projeto cooperativo na perspectiva de Henri Desroche**. São Carlos: Edufscar, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

GOMES, M. & PEREIRA, M. L. D. Família em situação de vulnerabilidade social: uma questão de políticas públicas. **Revista Ciência e Saúde Coletiva**, 10(2) 357:363, 2005, Disponível em:< [http://www.scielo.br/pdf/csc/v10n2/a13v10n2Untitled \(2\)>](http://www.scielo.br/pdf/csc/v10n2/a13v10n2Untitled (2)>).

GRAÇA, R. J. S.; GADELHA, R. L. L. & SOUZA, A. C. G. O uso da informática para a educação na formação continuada de professores. In: **Extensão e Políticas Públicas: o agir integrado para o desenvolvimento social**. Addor, F. Coordenador. Coleção Pesquisa, Ação e Tecnologia Editora UFRJ/FAPERJ, 2015.

MATURANA, H. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Editora UFMG, Belo Horizonte, 2001.

MORIN, A. **Pesquisa-ação integral e sistêmica: uma antropedagogia renovada**. Trad. Michel Thiollent, Rio de Janeiro, DP&A, 2004.

NERI, M. C.; CARVALHO, A. P. ; LIMA, R. L. ; LEITE, J. P.; CORSI, A. P.; MELO, L. C. C.; GIOVANINI, F. S.; SACRAMENTO, S. R.; COSTILLA, H. G.; COSTA, D. R.; NETO, J. G. D.; Castro, E. **Mapa da Exclusão Digital**. Rio de Janeiro, FGV/IBRE, CPS, 143p. 2003. Disponível em [http://www.bndes.gov.br/SiteBNDES/export/sites/default/bndes\\_pt/Galerias/Arquivos/bf\\_bancos/e0002091.pdf](http://www.bndes.gov.br/SiteBNDES/export/sites/default/bndes_pt/Galerias/Arquivos/bf_bancos/e0002091.pdf).

NERI, M. C. ; MELO, L. C. C.; SACRAMENTO, S. R.; GOMES, R. W. ; LIPKIN, P. ; CAVALCANTE, T. ; MOREIRA, L. ; CALCADA, A. L. S.; SILVA, T. & BONOMO, T. **Mapa da Inclusão Digital**. Rio de Janeiro, FGV, 190p. 2012. Disponível em [http://www.cps.fgv.br/cps/bd/mid2012/MID\\_sumario.pdf](http://www.cps.fgv.br/cps/bd/mid2012/MID_sumario.pdf)Untitled (2).

SORJ, B & GUEDES, L. D. Exclusão digital: Problemas conceituais, evidências empíricas e políticas públicas. **Novos Estudos**, No 72, p.100-117, 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/nec/n72/a06n72.pdf>.

SOUZA, C. Políticas Públicas: uma revisão da literatura, **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, nº 16, p. 20-45, 2006. Disponível em [http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16Untitled \(2\)](http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16Untitled (2).).

STRECK, D. R. Pesquisar é pronunciar o mundo: notas sobre método e metodologia. In: Brandão, C. R.; Streck, D. R. (org). **Pesquisa participante: o saber da partilha**. Aparecida: Ideias & Letras, p. 259-276, 2006.

WAISELFISZ, J. J. **Mapa da Violência: Mortes Matadas por Arma de Fogo**. Brasília, 2015. Disponível em [www.juventude.gov.br/juventudeviva](http://www.juventude.gov.br/juventudeviva)Untitled (2).

ENVIADO EM MAIO/2016  
APROVADO EM JULHO/2016

**A CIDADE COMO UM LIVRO DE ESPAÇOS:  
LENDO E PENSANDO A CIDADE COM A(S) INFÂNCIA(S) EM SÃO  
GONÇALO**

Maria Tereza Goudard Tavares<sup>12</sup>  
Cintia Larangeira<sup>13</sup>

**RESUMO**

O presente texto busca um novo olhar sobre a relação entre o coletivo infantil e as possibilidades de estar e viver na cidade, aproximando a escola de Educação infantil aos diversos contextos passíveis de leitura quando pensamos o território como um “livro de espaços”. Recorrendo às diversas linguagens presentes na cidade, professores/as e crianças podem compartilhar outros modos de pensar e ampliar o olhar, buscando alternativas para uma alfabetização cidadã (TAVARES), que permita constituir e construir-se como parte do lugar, na busca da percepção da relação entre texto e contexto, complexificando o sentido da alfabetização para além do ato de decodificação da escrita. Buscando novos espaços que propiciem um horizonte democrático para a escola da infância, na qual os pequenos tenham garantido o seu direito de participação e o seu direito à cidade, incorporando sentido ao mundo que os cerca e que os será legado como herança.

**Palavras – chave:** Educação infantil, infância, direito à cidade, alfabetização

**ABSTRACT**

The present text seeks a new perspective on the relationship between the child and the possibilities of collective and live in the city, closing the school of early childhood education to various contexts capable of reading when we think of the territory as a "book of spaces". Using the various languages present in the city, teachers and children can share other ways of thinking and broaden the look, seeking alternatives to a citizen literacy (TAVARES), which makes it possible to establish and build up as part of the place, in search of the perception of the relationship between text and context, analyzing the meaning of literacy beyond the Act of decoding the written. Searching for new spaces that allow a democratic horizon School of infancy, in which the little ones have guaranteed their right to participation and the right to the city, incorporating sense the world around them and that will be bequeathed legacy.

<sup>12</sup> Professora da Graduação e do Mestrado em Educação Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Faculdade de Formação de Professor e Procientista da UERJ. (email: mtgtavares@yahoo.com.br).

<sup>13</sup> Estudante do 5º período do Curso de Pedagogia da Faculdade de Formação de Professores da UERJ e bolsista de Iniciação Científica do CNPq, vinculada ao projeto "Investigando componentes territoriais de processos educativos de crianças na cidade de São Gonçalo. (email : cilarangeira@gmail.com)

**Keywords:** Pre-school, childhood, right to the city, literacy

Viver nas cidades hoje é a realidade de mais de 90% de todos os brasileiros e brasileiras (IBGE,2012). Segundo os números oficiais dos últimos censos demográficos, nas grandes cidades brasileiras denominadas de megalópoles, como São Paulo, Rio de Janeiro, Porto Alegre e outras, vivem milhões de pessoas, o que torna essas cidades verdadeiros formigueiros humanos.

Há uma enorme concentração demográfica nas cidades como as do Estado do Rio, por exemplo, onde se registra a maior taxa de urbanização do Brasil, tendo 91% de sua população vivendo em cidades. Esta concentração, ocorrida especialmente nos últimos 30 anos relaciona-se com os complexos processos de transformação territorial advindos do nosso modelo de desenvolvimento capitalista concentrador, com a correspondente ação perversa nas áreas rurais.

O processo acelerado de urbanização brasileira vem atingindo nesse começo de século índices de insuportabilidade da vida nas cidades, agravando uma desigualdade urbanística que se manifesta numa apropriação desigual das metrópoles, e, sobretudo na violência urbana, que envolve a todos, com maior, ou menor intensidade, e, sobretudo na violência urbana, que envolve a todos, com maior ou menor intensidade, independente de seu contexto espacial. As inúmeras passeatas, marchas, manifestações, bem como os intensos movimentos de rua (pacíficos e/ou violentos) em junho de 2013, em todo o país, sobretudo nas grandes metrópoles, tais como Rio, São Paulo, Belo Horizonte, Porto Alegre, e também em cidades sem maior tradição de manifestação popular, foram evidências concretas da “insuportabilidade” da vida nas metrópoles, bem como da necessidade premente de discutir a questão urbana e o direito à cidade (LEFEBVRE, 1991).

A *questão urbana*, em especial o inchamento das metrópoles,<sup>14</sup> e a degradação ambiental a elas associadas vêm exigindo que a discussão sobre a

---

<sup>14</sup> Os índices demográficos do IBGE (2010) apontam o crescente número de cidades brasileiras com mais de 100.000 habitantes, sendo que, em 2010, 70% da população brasileira urbana aglomera-se em 226 municípios do país, o que torna o *direito à cidade* um constante desafio.



*habitabilidade da cidade* transcenda o meio técnico (dos especialistas), tornando-se uma discussão política de toda a sociedade, uma vez que nossa histórica desigualdade social e econômica (renda, escolaridade, desemprego, violência) é complexificada pela nossa desigualdade urbanística (condições de moradia, saneamento, transporte, por exemplo). Esta constatação implica a afirmativa da inseparabilidade dos aspectos sociais, econômicos, jurídicos e culturais dos aspectos urbanísticos e ambientais (MARICATO, 2002).

Milton Santos (2000) analisa que a dinâmica urbana nacional imprime novos padrões de expansão urbana por meio da produção de novas periferias distantes do centro da capital, que abrigam residentes com perfil socioeconômico muito distintos da cidade consolidada, sendo os municípios do Leste Metropolitano e da Baixada Fluminense exemplos de cidades que se situam a poucos quilômetros dos centros metropolitanos do estado, com grande densidade populacional, que embora apresentem ilhas de prosperidade material, econômica e de serviços, possuem grandes bolsões de pobreza.

Em escritos anteriores, Milton Santos (1996) analisa que a grande crise econômica do capitalismo de livre mercado levou, sobretudo, os países, então chamados de Terceiro Mundo, a retrocederem em certas – embora nem sempre extensivas – conquistas sociais e políticas dos seus povos.

O caso brasileiro toma maior magnitude no pensamento deste geógrafo para quem, em nenhum outro país do mundo, os processos de desruralização, migrações brutais desenraizadoras, urbanização, a expansão do consumo de massas, entre tantos outros fatores se efetivaram de forma tão concomitante e avassaladora como no Brasil nos últimos trinta anos.

Tais processos, alicerçados pela suspensão das liberdades civis e democráticas, contribuíram para a *“elaboração brasileira do não-cidadão”*. Santos (2000) atribui ao modelo político-econômico, particularmente àquele relacionado ao *“milagre brasileiro”*, a responsabilidade pela eliminação do embrião de cidadania que no Brasil se gestava. O *“milagre”* operou pelo alargamento de uma nova classe média em detrimento das massas pobres e populares, aumentando as disparidades sociais e

econômicas entre estes segmentos. Dessa forma, o desenvolvimento econômico acelerado, durante este período, dispensou a redistribuição de renda e diminuiu a capacidade do Estado de fazê-la.

Em nossas pesquisas no campo das políticas públicas de educação das infâncias no município de São Gonçalo, recorreremos às contribuições de Ribeiro (2009) cujo trabalho político-epistêmico e político-metodológico, em profundo diálogo com Santos (idem, 1996), tomam a perspectiva do *lugar* como espaço por onde se engendram ações e diferentes relações de força que dinamizam e produzem o território.

Nesta direção, leituras sobre o contexto das cidades no qual as políticas de educação são demandadas, expandidas e/ou constrangidas a partir ou não do inter-relacionamento entre os três níveis de governo.

As leituras do contexto, ainda segundo Ribeiro (2009), nos convocam à realização de esforços para *um investimento rigoroso no registro e, também, na decodificação ágil dos seus possíveis significados*. Para organizar o processo de análise, a autora sugere a constituição de três bancos de dados: a) um banco de dados dirigido à documentação de veículos de comunicação no qual sejam identificados a origem, propriedade, vínculos políticos; b) um segundo banco de dados constituído por *personas*, possibilitando rapidez na identificação de atores políticos com presença no contexto local e o reconhecimento dos interesses por eles representados; e, c) um terceiro banco de dados dirigido ao registro de instituições públicas e/ou privadas voltadas à educação na cidade.

Os resultados que apresentamos a seguir, dizem respeito ao processamento dos seguintes registros: registro da questão do direito à cidade como um dispositivo da cidadania da infância gonçalense, e o registro das narrativas urbanas de crianças que estão matriculadas nas creches e pré-escolas da rede municipal de Educação Infantil da cidade.

### 1.1-POR QUE LER E ESCREVER A CIDADE COM AS CRIANÇAS PEQUENAS?

Em diferentes contextos da história humana, as cidades têm sido estudadas e representadas por inúmeros pensadores nas diversas áreas do conhecimento. Lugar do simbólico, onde se produz a história, cenário das tramas humanas, a cidade pode ser lida, segundo MACHADO (2001, p.213), como:

Macrocosmo social, encontro de funções e sinergia de criações, texto e discurso, a cidade atravessa as ciências humanas e fecunda artes e letras como questão (o que é a cidade?) e como problema (Por que a cidade?).

Em nosso longo processo de pesquisa na rede escolar de São Gonçalo, desde 1998, com o início do doutorado, e finalizado com o trabalho da tese intitulado: “Os pequenos e a cidade: O papel da escola na construção de uma alfabetização cidadã”, tomar a cidade como um livro de espaços, cujas práticas e relações sociais nos parecia epistemicamente importante com os sujeitos escolares, investigar e ler implicou na complexificação do conceito de alfabetização para além de sua acepção usual na cultura escolar. Isto é, implicou tomarmos a “cidade como um problema” como nos desafia Machado (2001).

Do ponto de vista dos estudos realizados, afirmamos que ler o mundo é também ler o espaço. Isto implica em pensá-lo como fruto da construção social e histórica da ação humana. Assim, ler o mundo é estudar a sociedade; é estudar o processo de humanização a partir do território usado, conforme nos ensina Milton Santos (1996). É na contemporaneidade, especialmente, estudar as relações sociais com e na cidade. Pois como nos provoca Walter Benjamin, “saber orientar-se numa cidade não significa muito. No entanto, perder-se numa cidade, como alguém que se perde numa floresta, requer instrução” (1995, p.73).

Com base em Paulo Freire e em sua concepção sócio-antropológica do ato de ler, vimos compreendendo que linguagem e realidade se constroem mutuamente; daí que uma alfabetização crítica implicaria construir, com as crianças das escolas pesquisadas, a percepção das relações entre o texto e o contexto, na qual a leitura da

palavra, da frase, do texto não significasse uma ruptura com a leitura de mundo, da qual a cidade é uma das principais dimensões.

Porém, se *ler* é interpretar signos, “é captar a realidade significativa dos signos (...) é conhecer o significado pela interpretação do significante” (GUTIERREZ, 1978, p.84), é urgente discutir, no mundo da escola, a insuficiência da concepção hegemônica da alfabetização apenas como aprendizagem da leitura e da escrita, isto é, apenas como instrumento de decodificação, frente aos desafios de um tempo histórico atravessado pelos *mas media*, pelo *meio técnico-científico-informacional*, e por outras gramáticas tecnoperceptivas que atravessam as nossas formas de leitura de mundo.

Portanto, é necessário ampliar as discussões sobre o significado político e epistemológico do que seja alfabetização, do que seja leitura, num tempo de profundas reordenações de linguagens e hegemonia da imagem na constituição das subjetividades contemporâneas. E isto implica em complexificar a questão da leitura e da escrita na contemporaneidade, especialmente no mundo da escola, principalmente, porque o capitalismo pós-industrial — o capitalismo mundial integrado (CMI) tende, cada vez mais, a descentrar seus focos de poder das estruturas de produção de bens e de serviço, enfocando “as estruturas produtivas de signos, de sintaxe, de subjetividade, por intermédio, especialmente, do controle que exerce sobre a mídia, a publicidade, as sondagens etc”(GUATTARI, 1990, p.31).

Neste contexto, a *texturologia* (CERTEAU, 1994) da cidade, a densa paisagem de textos — anúncios, cartazes, outdoors, placas de trânsito, sinais, letreiros, informações, luminosos, os corpos dos cidadãos, suas roupas, a moda, a estética urbana, os fluxos de informações, enfim, a gigantesca constelação escritural que materializa a cidade contemporânea, suas redes semióticas poderiam ser um pretexto para que professores e crianças pudessem construir a experiência de uma alfabetização cidadã.

Ao investigar e complexificar a relação das crianças com a densa paisagem escritural da cidade, professores/as e crianças poderiam construir, compartilhadamente, outro modo de pensar e um olhar mais complexo, investigativo que, ao questionar o pensamento único, convergente, abraisse espaço na escola para

que, especialmente as crianças, pudessem com confiança dizer e escrever as suas palavras, e que esse movimento propiciasse, aos diferentes atores escolares, interrogar e compreender questões centrais no universo escolar, tais como:

Como as crianças aprendem? Como e onde aprendem a ler e escrever? Com que lógicas constroem suas aprendizagens? Por que é fundamental nessa sociedade aprender a ler e escrever? Qual a importância da cultura escrituralística na vida social mais ampla? Quais os impactos de escrever e dizer a própria palavra, na escola e na vida?

Enfim, compreender o compreender do outro traduziria o horizonte democrático de uma escola, na qual o ler e escrever estariam vinculados à produção da existência humana em novos contextos históricos, onde o(s) paradigma(s) de conhecimento(s) se caracterizariam pela heterogeneidade e dialogicidade das múltiplas lógicas, racionalidades, e modos de conhecer.

Intentando um diálogo com Hannah Arendt, podemos discorrer sobre essas perguntas a partir do seu conceito de tomar a criança como *recém-chegado*. A referida autora escreveu em 1961, um ensaio sobre “A crise na educação” – título do mesmo - no qual, em nossa leitura crítica, fez uma análise lúcida e brilhante de como a crise no mundo acabara por afetar a educação e como a relação entre a infância e a escola da infância precisa ser assumida como responsabilidade social com os pequenos e sua inserção no mundo social mais amplo. Por exemplo, quando no evento de Little Rock, nos anos 1950, EUA, uma jovem negra teve que ser escoltada para a escola no acontecimento da abertura das escolas públicas para crianças negras, Arendt fez uma dura crítica aos adultos, que como responsáveis pelas crianças, deixaram que os problemas destinados à “esfera pública” as afetassem.

Entretanto, Arendt, como pensadora política, não pretendeu estudar nenhuma solução para a educação, e mais, neste artigo se utiliza de vários conceitos, os quais são explicados em outras obras, fazendo que sua própria reflexão exija do(a) leitor(a) um olhar mais atento.

Voltando ao recém-chegado, conceito em análise, que é aquele que nasce para o “mundo” – outro conceito da autora, o qual não se trata do físico, mas sim, da

entrada na sociedade a qual se pertencem – segundo a autora, cabe aos pais e professores proteger a criança do mundo, e o mundo da criança, isto é, não podemos permitir que concepções “adultocêntricas” norteiem a infância, bem como não podemos deixar que a renovação que cada criança traz consigo esfacle a tradição.

Contudo, a autora compreende que cada nascimento traz consigo novas possibilidades, as quais se desenvolvidas com pré-conceitos, se findam antes que floresçam. A criança pequena tem direitos declarados de importância inegável, que são sistematicamente violados na educação, dentre eles o direito à cidade, a qual o atrelamento às políticas públicas, os torna muito suscetível. A participação na construção de seu conhecimento de forma a abranger o seu contexto citadino não só legaria o sentimento de pertença ao lugar que ocupa, como também educar-se-ia cidadão responsável pelo “mundo”. A compreensão da Educação Infantil como um segmento singular da Educação Básica, a caracteriza como um portal de boas-vindas às crianças para adentrar na “esfera pública”, conforme Arendt. Assim

a escola é antes a instituição que se interpõe entre o domínio privado do lar e o mundo, de forma a tomar possível a transição da família para o mundo. Não é a família, mas o Estado, quer dizer, o mundo público, que impõe a escolaridade. Desse modo, relativamente à criança, a escola representa de certa forma o mundo, ainda que o não seja verdadeiramente (ARENDR, 1961, p.10).

Explorar os diversos signos da cidade e fazer um exercício de explorá-la a, de realizar o (re)conhecimento, trata-se de valorizar a própria cultura. Os adultos possuem o domínio do mundo, por habitá-lo antes dos novos, dos “recém-chegados”, que, ainda, não o possuem por desconhecê-lo. Cabe a eles apresentá-los a esse mundo, mais ainda, mostrar esse espaço de construção de si e do outro como comum e de responsabilidade de todos, para que os pequenos tenham como herança o que a autora chama de *amor mundi*. Não se trata de contar com a ingenuidade da criança, mas de torná-la capaz e comprometida em assumir esse espaço, com todos os seus problemas, como seu e lutar por ele.

Em suas obras Hannah Arendt, geralmente demonstra a valoração pela história. Assim, a tradição, que é um legado importantíssimo para a autora, constitui,

aqui em nosso exercício, em modos de viver a cidade como literatura, isto é, aprender a ler a cidade implica na capacidade de vivê-la com suas histórias, ser constituído e construir-se por ela. A escola da infância, que pode ser um espaço para experimentações, as quais devam atrelar muitos sentidos à descoberta dos pequenos, carece de impulsionar as crianças a compreender o sentido das tensões vividas nos espaços públicos, proporcionando-lhes a possibilidade de novas discussões que incluam o coletivo infantil, entendendo a importância da autonomia destinada às crianças, que o seu direito à participação deve ser propiciado e respeitado pelos adultos (aqui representados por professores/as e outros adultos da escola). Entender como o “mundo”, ou sua cidade, desenvolveu-se até seu tempo histórico e ter isso naturalizado, faz com que o “novo” assuma o “velho” que nele exista e se sinta preparado e livre para novas possibilidades. Dessa forma,

A nossa esperança reside sempre na novidade que cada nova geração traz consigo. Mas, precisamente porque só nisso podemos basear a nossa esperança, destruímos tudo se tentarmos controlar o novo que nós, os velhos, pretendemos desse modo decidir como deverá ser (ARENDR 1961, p.12).

E ainda,

Na prática, a primeira consequência que daqui decorre é a compreensão clara de que a função da escola é ensinar às crianças o que o mundo é e não iniciá-las na arte de viver. Uma vez que o mundo é velho, sempre mais velho do que nós, aprender implica, inevitavelmente, voltar-se para o passado, sem ter em conta quanto da nossa vida será consagrada ao presente (ARENDR 1961, p. 13).

Nesse sentido, aprender o direito à cidade, e tornar-se parte de um coletivo que exija a compreensão de si e do outro, bem como construir uma familiaridade com o espaço compartilhado, entendendo o contexto no qual a história de sua vida foi criada, transcenderia seu olhar sobre o “mundo”, fazendo de suas narrativas um legado com extraordinário poder de renovação que o “novo” traz consigo. E o novo também seria tomar a cidade como um lugar de leitura e experimentações éticas e estéticas (TAVARES, 2012).

Na contramão de uma perspectiva instrumental da aprendizagem da leitura e da escrita, entendemos, que, se na escola de Educação Infantil, professores(as) e

crianças pudessem problematizar a cidade, lê-la em sua “geografia existencial”<sup>15</sup>, descrevendo-a, narrando-a, escrevendo-a de acordo com os diferentes sentidos, uma outra experiência alfabetizadora poderia estar sendo construída. Experiência alfabetizadora que implicasse e narrar à cidade, tornar o contexto um texto narrativo, apropriar-se da cidade e dela fazer uso, não apenas de forma instrumental, mas através de práticas alfabetizadoras que pudesse conjugar desejo, necessidade e responsabilidade — movimento fundamental, individual-coletivo para se enunciar/construir cidades/escolas mais agenciadas com a vida, como por exemplo, na perspectiva benjaminiana da produção das narrativas urbanas.

## **2.1- NARRATIVAS URBANAS: PERSCRUTANDO A CIDADE COMO UM LIVRO DE ESPAÇOS**

Buscando um diálogo (ainda que inicial) com Walter Benjamin, reconhecemos em sua obra uma especial atenção às narrativas urbanas, sendo as cidades européias do início do século XX uma fonte inesgotável de inspiração, tais como Berlim, Paris, Moscou, dentre outras. Em seus estudos sobre as cidades, Benjamin trabalhou com a noção do *flâneur*, esse personagem misterioso tomado de empréstimo da obra de Charles Baudelaire. Para Benjamin, o *flâneur* seria a tradução do espírito de mobilidade urbana que se inaugurou com a modernidade, sendo este o sujeito livre que usaria o seu tempo de ócio para flunar pelas ruas e bulevares, contemplando e cartografando a cidade, cultivando o ócio em suas garimpagens pelo espaço urbano; espaço esse que já apresenta as marcas dos impactos da voracidade da metropolização imposta pelo espírito da modernidade capitalista. Como um narrador do espaço urbano, Benjamin vivia em constante tensão com o espaço narrado, chegando algumas vezes a não compreender as vertiginosas transformações que

---

<sup>15</sup> Para Milton Santos, as relações do homem com o seu espaço são relações temporais, transcendentais e criativas. Assim, a geografia existencial de uma cidade implicaria a recriação desse espaço, como o seu espaço de viver. Para Santos (2000), a cultura é produzida nos lugares, as idéias são produtos da vivência do lugar. Nos lugares, as ações são solidárias, no sentido de que não são independentes, pois é nos lugares que o homem realiza seus intercâmbios, sua cultura e seus modos de vida.



acontecem na paisagem da cidade, sendo que a velocidade e a brutalidade das alterações no corpo da metrópole parecem suscitar nos escritos desse filósofo, um estranhamento face à crescente quebra dos laços comunitários entre os habitantes das cidades, provocadas pela industrialização e urbanização nascente que vai deteriorando lentamente os laços estamentais que fundamentavam as relações na (e com) a cidade. Inclusive, desde a infância que Walter Benjamin já se mostrava seduzido pelos mistérios da cidade. Para este autor foram justamente os tempos da infância o mote inspirador do seu amor às imagens e formas da cidade. Desde a mais tenra infância, Walter Benjamin cultivou o estilo da descrição acuidada, minuciosa, o olhar atento e a imaginação aguçada. Tais qualidades aprendidas em suas andarilhagens na cidade, em nossa concepção fundamentaram os traços da escrita que o distinguiu durante toda a sua existência, que o filósofo exercitou com rara excelência na escrita a contrapelo das (suas) cidades.

A força da estrada do campo é uma se alguém anda por ela, outra se a sobrevoa de aeroplano [...] Somente quem anda pela estrada experimenta algo de seu domínio e de como, daquela mesma região que, para o que voa, é apenas planície desenrolada, ela faz sair, a seu comando, a cada uma de suas voltas, distâncias, belvederes, clareiras, perspectivas... (BENJAMIN, 1995, p.16).

Narrar a megacidade polifônica, repleta de signos nos coloca diante de algumas questões: a discussão da cidade, inicialmente associada aos seus aspectos físicos, recebe novos matizes quando associada à concepção de uma arquitetura porosa como uma rocha, na quais as construções e as ações das pessoas se entrelaçam uma nas outras, em diferentes circuitos da cidade. Nesse sentido, continuando o diálogo com Benjamin, e com a sua concepção da porosidade, a cidade é fundamentalmente algo indefinido e inacabado. Como um *livro de espaços*, as formas da cidade ganham novas formas a partir do dinamismo da vida e dos percursos das pessoas na cidade.

A cidade, como por exemplo, Paris, é vista pelo filósofo como um enorme livro a ser lido- “Paris é um grande salão de biblioteca atravessado pelo Sena” (BENJAMIN, 1995, p.195). É justamente nas páginas/ruas dessa cidade com aparência

de livro que Benjamin reitera o objeto de pesquisa e de suas paixões: a metrópole moderna. O olhar Benjaminiano flana por ruas e adentra monumentos e toda uma arquitetura grandiosa para nos mostrar um mundo decadente, mas apaixonadamente vivo e repleto de experiências pessoais: “Diariamente a cidade lança neste rio suas sólidas construções e seus sonhos de nuvens como se fossem imagens” (BENJAMIN, 1995, p. 198).

Trazendo essas questões para a metrópole contemporânea, palco e cenário de nossas *pesquisas interessadas*, entendemos ser fundamental discutir a questão do olhar, tendo em vista a questão de pensar a cidade de São Gonçalo como um (con)texto alfabetizador, reafirmando a nossa concepção da cidade como um livro de espaços, que para ser lido e compreendido, careceria de ser ensinado( e visto) também na escola da(s) infância(s):

Me ajuda a olhar! [...] Diego Não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajara para o sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim, alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto o seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando, finalmente, conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai:  
-Me ajuda a olhar! (GALEANO, 1991, p.15).

O pedido do menino Diego nos possibilita pensar que, dentre as inúmeras aprendizagens que construímos na vida, também podemos incluir a aprendizagem do olhar. Do olhar à cidade. José Saramago em seu livro “Ensaio sobre a Cegueira”, torna-se necessário olhar, ver e se ver, reparar. Quase sempre o que não fazemos na cidade é reparar: re-parar. É necessário reparar a cidade, aprender a olhá-la.

Assim, perguntamos: como podemos como pesquisadores ajudar as crianças a olhar a cidade? Como podemos ensinar a cidade como um (con)texto alfabetizador? Como compreender o olhar das crianças sobre a cidade? Como tomar a cidade como um problema político e epistemológico?

Estas são algumas das questões que nos (co)movem a pensar a cidade como uma questão importante para os sujeitos escolares, em especial, as crianças da

Educação infantil, entendendo que a experiência urbana pode se constituir como um pano de fundo comum para alfabetizações mais amplas, vinculadas ao compartilhamento do sensível, daquilo que nos afeta e nos torna (con)viventes na cidade. E as palavras de Walter Benjamin parecem ecoar em nossos ouvidos como um mantra delicado:

O feriado penetra sem resistência qualquer dia de trabalho. A porosidade é lei inesgotável dessa vida a ser redescoberta. Um grão de domingo se esconde em todo o dia de semana, e quantos dias de semana nesse domingo (BENJAMIN, 1995, p.150).

Assim, “quantos grãos de domingo” subsistem no ar tenso da metrópole contemporânea? Como tornar o direito à cidade uma experiência de felicidade, mesmo que clandestina? (TAVARES, 2012).

### **3-CONSIDERAÇÕES FINAIS, AINDA QUE PROVISÓRIAS**

Em nossos estudos de mais de uma década na cidade de São Gonçalo, vimos entendendo que os tensionamentos produzidos entre poder local, movimentos sociais e as políticas educacionais na cidade, em particular aquelas produzidas pelas demandas educativas de crianças pobres das periferias urbanas em São Gonçalo, nos oferecem um campo fecundo de análises, especialmente se considerarmos que na grande maioria dos 5565 municípios brasileiros a multiplicação das desigualdades afeta, de modo contínuo e profundo, a vida cotidiana das populações pobres, principalmente da(s) infância(s).

Particularmente nestes municípios, a crise da “sociedade escolarizada” apresenta matizes singulares em que a democratização do acesso à escola vem se dando sob forma e conteúdo da “*inclusão degradada*” (MARTINS, 2002). Vale dizer, a ampliação da oferta de vagas é combinada com uma crescente degradação material e simbólica da escola pública.

Se, por um lado, os dramáticos índices de exclusão social, desfiliação da população da esfera dos direitos, além da própria precarização do acesso e

permanência na rede escolar, tanto para os estudantes, quanto para os professores representa uma interpelação radical às pesquisas que vimos realizando nas instituições nas quais desenvolvemos nossas atividades de ensino, pesquisa, e extensão. Por outro lado, os movimentos sociais organizados se mantêm, em grau maior ou menor, como frentes de oposição e de lutas de grupos e classes sociais que se encontram no pólo subordinado da contradição produzida pelo capitalismo periférico e dependente.

No nosso percurso investigativo, ao problematizarmos as categorias do direito à cidade, movimentos sociais e das narrativas urbanas, procuramos inscrever a pesquisa na corrente dos debates que têm complexificado as políticas públicas educacionais em sua escala local.

Pensar/agir no local nos leva ao diálogo com Santos (2000), em sua formulação teórica sobre a *“epistemologia existencial”*, posto que o local adquire uma centralidade frente à questão do mundial na contemporaneidade. Em sua *“epistemologia”*, Santos nos instiga a realizar o exercício de estudar o que cada local tem de singular, de específico, de diferente.

Em seu generoso pensamento, este autor nos ensina que é o *“o lugar que oferece ao movimento do mundo a possibilidade de sua realização mais eficaz. Para se tornar espaço, o mundo depende das virtualidades do lugar”* (SANTOS, 2000, p.92).

Interrogar sobre as virtualidades do lugar, nos permite reconstruir a dialética do local como arena de antagonismos e complementariedades. Desse modo, os governos municipais (instância de poder público local), movimentos sociais organizados e espaços institucionalizados de participação e/ou representação parecem intuir sobre as virtualidades do lugar como existência e, também, como conjunto de oportunidades para a materialização de seus projetos éticos e políticos.

São estas *“oportunidades”* que procuramos perscrutar na dinâmica das relações sociais dos sujeitos envolvidos. Que projetos os animam, quais mediações realizam, que sentidos atribuem ao processo de democratização e gestão das políticas públicas educacionais do e no lugar vivido? Longe de querer responder de forma definitiva a essas questões, o nosso exercício e desafio de pensamento nesse texto foi

tomar a cidade como um campo permanente de disputas e possibilidade de construção de outros projetos de futuro, no qual o presente é no local, isto é, na cidade de São Gonçalo, uma temporalidade fecunda de produção de outras oportunidades e virtualidades democráticas para a vida urbana, para se construir em bases democráticas o direito a uma vida digna na cidade. Principalmente para as crianças gonçalenses, que devem ter o direito de viver à cidade e suas *texturologias* com alegria e pertencimento.

## REFERÊNCIAS

### Obras citadas

ARENDR, H. Reflexões sobre Little Rock. In: ARENDR, H. **Responsabilidade e Julgamento**. 1. ed. São Paulo: Companhia da letras, 1959. p. 261-281.

ARENDR, H. A crise na educação. **Between past and future: six exercises in political thought**, Nova York, 1961. 173-196. Disponível em: <[http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/hanna\\_arendt\\_crise\\_educacao.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/hanna_arendt_crise_educacao.pdf)>. Acesso em: 30 mar. 2016.

BENJAMIN, W. **Rua de mão única** (Obras escolhidas III). São Paulo: Brasiliense, 1995.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano**. Petrópolis: Vozes, 1994.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

\_\_\_\_\_. **A importância do Ato de Ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1986.

\_\_\_\_\_. & MACEDO, D. **Alfabetização**: leitura do mundo, leitura da palavra. São Paulo: Paz e Terra, 1990.

GALEANO, E. **O Livro dos Abraços**. 2ª Edição. Porto Alegre: L&PM, 1991.

GUATTARI, F. **As três ecologias**. São Paulo: Papiros, 1990.

GUTIERREZ, F. **Linguagem Total**. Uma pedagogia dos meios de comunicação. São Paulo: Summus, 1978.

LEFEBVRE, H. **O Direito à Cidade**. São Paulo: Editora Moraes, 1991.

MACHADO, M. S. K. O Imaginário Urbano. In: Maria Stella Brescianne(org.). **Palavras da cidade**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2001.

MARICATO. E. Erradicar o analfabetismo urbanístico. In: **Revista Proposta**, nº 93/94. Rio de Janeiro: FASE, Jun./Nov. e 2002.

MARTINS, J. de S. **A Sociedade vista do abismo**: Novos estudos sobre exclusão, Pobreza e Classes Sociais. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2002.

RIBEIRO, A. C. T. Cartografia da ação social, região latino-americana e novo desenvolvimento urbano. In: POGGIESE, H.; EGLER, T. T. C. (Orgs.). **Otro desarrollo urbano**: ciudad incluyente, justicia social y gestión democrática. Buenos Aires: CLACSO, 2008, v. 18, p. 147-156.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2000.

\_\_\_\_\_. **O espaço do cidadão**. São Paulo: Nobel, 1996.

SARAMAGO. J. **Ensaio sobre a cegueira**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

TAVARES, M. T. G. Os “pequenos” e a cidade: O papel da Escola na Construção do Direito à cidade. IN: SANTOS, M. G.(Org.). **Estudos Ambientais em Regiões metropolitanas**: São Gonçalo. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

#### **Obras consultadas**

ALMEIDA, M. J. **Imagens e sons**: a nova cultura oral. São Paulo: Cortez, 1994.

BARTHES, R. **A aventura semiológica**. Lisboa: Edições 70, 1985.

BRECHT, B. **Poemas 1913-1956**. São Paulo: Editora 34, 1996.

CANCLINI, N. G. **Culturas híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: EDUSP, 1997.

FERRARA, L. As máscaras da cidade. In: **Revista da USP**, nº 5, São Paulo, 1988.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas e sinais**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

GOMES, R. C. **Todas as cidades, a cidade**: literatura e experiência urbana. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

GRAFT, H. **Os labirintos da alfabetização** – Reflexões sobre o passado e o presente da alfabetização. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GUATTARI, F. **Caosmose**. Um novo paradigma estético. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

MARTÍN-BARBERO, J. **Os exercícios do ver:** hegemonia audiovisual e ficção televisiva. São Paulo: Ed. SENAC, 2001.

\_\_\_\_\_. **Nuevos Regimes de visualidad y des-centramento culturais.** Colombia, mimeo, 1996.

SANTOS, B. **A crítica da razão indolente.** Contra o desperdício de experiência. Porto: Afrontamentos, 2000.

\_\_\_\_\_. **Pela mão de Alice.** O social e o político na pós-modernidade. Porto: Afrontamento, 1995.

SARLO, B. **Cenas da vida pós-moderna:** intelectuais, arte e videocultura. Rio de Janeiro: Ed. da UFRJ, 2000.

ENVIADO EM MAIO/2016  
APROVADO EM JULHO/2016

## A DIALÉTICA DO FAZER: OBSERVAR, ABSORVER E COCRIAR.

Beatriz Rodrigues Abreu<sup>16</sup>

Joelma de Oliveira<sup>17</sup>

Karina Cristine Isidoro<sup>18</sup>

Karla Gabriele Prado dos Santos<sup>19</sup>

Keyla Moraes da Silva<sup>20</sup>

Vivian Faria Pinto<sup>21</sup>

### RESUMO

Este artigo apresenta um breve relato sobre as vivências e experiências do desenvolvimento de dois projetos de estudo e investigação chamados: “Biblioteca Inventada” e “Arte fotográfica: da câmara escura às fotos do espaço”, realizados na Escola Municipal Anísio Teixeira, localizada no bairro do Ingá, Município de Niterói, Rio de Janeiro, inseridos no PIBID-CAPES, da Universidade Federal Fluminense. O projeto geral intitula-se Múltiplas Linguagens na escola<sup>22</sup>. Os projetos foram construídos com narrativas materializadas em diversas formas que se solidificaram em um processo de cocriação em que o observar e a escuta nos levaram a absorver a expressão das crianças para, enfim, chegarmos juntos ao método de trabalho do conteúdo.

**Palavras chave:** Experiência, vivências, pedagogia, narrativas, cocriação

### ABSTRACT

This article presents a brief account of the experiences and experiences of the development of two study projects and research called: “Invented Library ” and “ photographic art : Darkroom to photos of space” , held at the Municipal School Teixeira , located in the neighborhood Ingá , city of Niterói , Rio de Janeiro, inserted in PIBID - CAPES , Fluminense Federal University . The overall project is entitled Multiple Languages at school. The projects “ Invented Library ” and “ photographic art: Darkroom to photos of space,” they were built with materialized narrative in various forms that are solidified in a co-creation process where watching and listening led us to absorb the expression of children to finally get together the working method of the content.

<sup>16</sup> Graduanda do Curso de Pedagogia da UFF - Niterói. E-mail: beatriz.rodriguesabreu@gmail.com

<sup>17</sup> Professora da Escola Anísio Teixeira, bolsista PIBID. E-mail: jho\_oliveira83@hotmail.com

<sup>18</sup> Graduanda do Curso de Pedagogia da UFF - Niterói. E-mail: kaka\_cristine@hotmail.com

<sup>19</sup> Graduanda do Curso de Pedagogia da UFF - Niterói. E-mail: karlagabriele\_prado@hotmail.com

<sup>20</sup> Graduanda do Curso de Pedagogia da UFF - Niterói. E-mail: Moraeskeyla@yahoo.com.br

<sup>21</sup> Graduanda do Curso de Pedagogia da UFF - Niterói. E-mail: vivianfpinto@gmail.com

<sup>22</sup> As autoras são bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Coord. pela Prof.<sup>a</sup> Mônica Silvestre.



**Keywords:** Experience, experiences, education, narratives, co –creation

## INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta a experiência vivida pelas bolsistas Beatriz Abreu, Karina Isidoro, Karla dos Santos, Keyla Moraes, Vivian Faria, pela professora Joelma Oliveira e pelas crianças da Escola de Ensino Fundamental Anísio Teixeira, nos projetos “Biblioteca Inventada” e “Arte fotográfica: da câmara escura às fotos do espaço”, desenvolvidos no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), no decorrer dos anos de 2014 e 2015, da Universidade Federal Fluminense (UFF).

A primeira fase do projeto teve início em março de 2014, se desenvolvendo na Escola Municipal, localizada no bairro do Ingá, Município de Niterói, Estado do Rio de Janeiro. Naquele ano, o projeto acontece junto à turma do 4º ano (GR4A), composta de vinte e oito crianças, de faixa etária que varia entre nove e onze anos.

Compreendendo que a educação pode influenciar os sujeitos, tanto no seu processo de formação social como, também, na sua formação como profissional nas diversas áreas do conhecimento, é de suma importância relacionar as atividades desenvolvidas com a realidade da criança e trabalhar de forma lúdica, buscando alcançar a curiosidade e o interesse da criança pelo assunto a ser estudado. Espera-se, então, no projeto, apresentar benefícios para a aprendizagem, tornando o aluno participante, ativo e central em cada aula. Assim, primeiramente, iniciaremos este trabalho abordando a questão educacional e suas propostas pedagógicas, segundo o Ministério da Educação e Cultura (MEC), quando aplicada à educação infantil:

Ao reconhecer as crianças como seres íntegros, que aprendem a ser e conviver consigo próprias, com os demais e o meio ambiente de maneira articulada e gradual, as Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil devem buscar a interação entre as diversas áreas de conhecimento e aspectos da vida cidadã, como conteúdos básicos para a constituição de conhecimentos e valores. Desta maneira, os conhecimentos sobre espaço, tempo, comunicação, expressão, a natureza e as pessoas devem estar articulados com os cuidados e a educação para a saúde, a sexualidade, a vida familiar e social, o meio ambiente, a cultura, as

linguagens, o trabalho, o lazer, a ciência e a tecnologia (MEC, BRASIL, 1998).

E, ainda, como cita Lemes (2005), “já não se prioriza tanto a apropriação dos conteúdos do saber universal, mas o processo do conhecimento e suas finalidades”. Sendo assim, a meta da educação, parte destes projetos, se baseia em diferenciar e exaltar que mais importante do que “o que pensar” é “como pensar”.

A escola se torna, então, lugar onde as propostas pedagógicas se aplicam, devendo proporcionar ao aluno a oportunidade de se desenvolver segundo, não só, a aprendizagem educacional, como também, e, principalmente, as relações sociais construídas dentro das salas de aula, buscando garantir à criança uma maior amplitude de conhecimentos e habilidades. Devendo-se observar, também, que ela é, muitas vezes, o primeiro contato que uma criança tem com o início do seu aprendizado educacional.

Assim, a escola se torna, ao mesmo tempo, detentora do conteúdo educacional, parte do dia a dia de cada criança e o lugar onde as habilidades sociais são vivenciadas e construídas, e é de suma importância não separar a interação social que um conteúdo interdisciplinar pode trazer. Nesse sentido, a instituição escolar passa a ser considerada como um espaço privilegiado no qual a educação e o processo de educar tem como meta se modificar para oferecer, ao estudante, uma melhor forma de aprender, fazendo com que se interesse pelo aprendizado por meio do modo de ensinar.

O pensamento que se constitui, segundo essas metas, não é simples, tomando como ponto de partida questões que vão desde dificuldades de infraestrutura, encontradas em escolas públicas, até questões relacionadas às políticas educacionais existentes. Porém, quando essas dificuldades se apresentam, projetos e didáticas podem coexistir para a construção de uma educação que busque o desenvolvimento completo da criança. E é nesse ponto que o projeto “Múltiplas Linguagens na escola” se torna importante quando inserido na sala de aula. Comemoramos a parceria com a escola com um entusiasmo diferente, pois o espaço,

recém-construído, faz parte de um projeto piloto para implantação de tempo integral nas escolas de ensino fundamental do município.

Entretanto, de nada adiantaria um prédio novo com cadeiras novas se o corpo docente e a direção não tivessem o empenho que têm na concepção e aplicação do currículo: um programa diferenciado que pretende relacionar os saberes de forma orgânica, assim como se dá na vida. Diferente da dinâmica de ocupação do espaço escolar, mais comum nas instituições de ensino público, a proposta aqui é que cada sala abrigue um conhecimento. As crianças vão até a sala, promovendo sua circulação em todos os espaços da escola. Nossa percepção aponta para o fato de que as crianças, realmente, se apropriam do espaço diferenciado e amam estar na escola. Foi nesse contexto que iniciamos nossos trabalhos do PIBID 2014.

#### **PROJETO PIBID 2014 “BIBLIOTECA INVENTADA”**

Durante as reuniões de orientação e planejamento, lidávamos com o desafio de nos reinventar. Nossos métodos e práticas formais tinham como objetivo trabalhar a prática textual com sentido, de forma lúdica e criativa, fazendo do encontro em sala de aula um acontecimento verdadeiramente interessante.

Como trabalhar a insegurança e superar a lógica de aplicar a teoria na prática, ultrapassando os próprios preconceitos e métodos cerceadores de copiar e colar que vivenciamos ao longo de nossa própria formação?

Sendo este lugar para todos desconhecido, criamos e trilhamos juntos o caminho até chegarmos a nossa “Biblioteca Inventada”. Foi trabalhando a narrativa que encontramos um dos primeiros passos em direção ao tema do projeto final chamado “Nosso Livro”.

Toda narrativa é uma apresentação de fatos, um conto ou uma história. Pode-se encontrá-la em notícias de jornal, em histórias em quadrinhos, romances, prosas, e

novelas, podendo conter diversas linguagens, como a verbal: oral e escrita, e a imagem: visual e representação teatral.

Quando se deseja escrever uma narrativa, alguns determinados pontos precisam ser abordados, auxiliando para que a contação seja mais clara e coerente:

- Fato – corresponde à ação que vai ser narrada (o quê)
- Tempo – em que linha temporal aconteceu o fato (quando)
- Lugar – descrição de onde aconteceu o fato (onde)
- Personagens – participantes ou observadores da ação (com quem)
- Causa – razão pela qual aconteceu o fato (o porquê)
- Modo – de que forma aconteceu o fato (como)
- Consequência – resultado do desenrolar da ação

Logo, dá-se à sequência desses pontos, o nome de enredo e a partir do mesmo que chegamos ao **tema** - o motivo central do texto.

Iniciando o trabalho com as crianças, no desenvolvimento do tema “Nosso Livro”, foram utilizados dois tipos de narrativas, a “fantasiosa”, em que as crianças poderiam criar histórias e explorar sua imaginação e criatividade, e “biografias”, em que cada criança escreveria uma narrativa real, com escritos que trariam a capacidade de transportar a realidade para o papel, conforme Geraldi (2010) que afirma: “é aqui que o caminho começa a ser construído e ele somente passa a ter existência depois de percorrido, na narrativa que se escreve deste processo de produção”.

A partir da narrativa trabalhada no contexto escolhido pelas crianças, o conceito de autoria - o processo de ser autor de algo - foi apresentado como uma forma de trazer a atenção e curiosidade das crianças para o projeto.

As narrativas autorais, então, se materializaram em diversas formas e provocaram a expressão de diferentes estilos literários, em que o observar e a escuta nos levaram a absorver a expressão das crianças, para, enfim, chegarmos ao método de trabalho do conteúdo e produção dos livros, tornando, assim, cada criança autora e

contadora de sua própria história.

Logo abaixo, apresentamos algumas das histórias autorais, escritas pelas crianças da turma GR4A no ano de 2014:

### **Um menino levado**

(Kawan)

Ele implicava com as pessoas, era muito levado e bagunceiro. Não fazia dever e só levava advertência, mesmo assim continuava fazendo bagunça.

Depois, se tornou adolescente começou a se comportar e ouvir as crianças falando:

-- Nossa, o Kawan mudou, né?

Ele virou adulto e começou a namorar, depois fez faculdade na UFF e encontrou as professoras do PIBID.

A namorada quis se casar, e ele aceitou.

Sabe quem é esse garoto?

Sou eu!



### **No mundo da imaginação**

(Hadwan)

Meu nome é Hadwan, tenho 9 anos, eu gosto de inventar coisas.

Eu desenho. Eu faço Origami. Eu faço armadilha. Eu faço Beybleid. Eu pinto.

Sabe o que eu faço mesmo? Eu amo inventar coisas, fazer desenhos, pintar, fazer origami. Isso é a minha vida, é bem longa. E a tua é longa?

Eu gosto de fazer muitas coisas, e você?



Dizem que, para ser um bom contador de histórias, há uma única competência estritamente indispensável: ser um bom ouvinte de histórias. Como formar seres humanos abertos ao diálogo e à troca se não for promovendo o diálogo e a troca diariamente? Qual o caminho para chegarmos ao diálogo? Nessa dinâmica, o caminho foi ladrilhado pelos suportes que deram a direção e o sentido da cocriação e expressão autoral.

O primeiro contato com o grupo foi durante o período de observação quando todos nós passávamos por uma importante fase de transição e ambientação. Nós, bolsistas, conhecendo-nos umas às outras, a escola, sua metodologia, corpo docente e crianças; elas, as crianças, ainda sem a professora oficial. Nas primeiras semanas, acompanhamos as atividades com a professora substituta Patricia, até que Joelma, a nova professora, assumisse a turma efetivamente. Já sabíamos, pela observação, que a turma, com aproximadamente 30 crianças, tinha muita energia e abertura para conversa: a todo tempo, vinham nos perguntar o que anotávamos, o que faríamos ali e se éramos “professoras de arte”.

Para conhecer um pouco mais as crianças e o ambiente onde começaríamos a trabalhar, realizamos uma atividade em que elas deveriam criar seu autorretrato.

Partimos da leitura do livro “Pablo Picasso”, que dá um breve panorama da vida e obra do artista, com uma linguagem bem adequada às crianças. Após a contação da história, apresentamos um *Power Point, slides*, contendo obras de artistas tais como: Portinari, Munch, Tarsila do Amaral, entre outros, a fim de mostrar variadas possibilidades de expressões plásticas.

Tendo ampliado nosso repertório de expressões estéticas, a partir de vídeos tutoriais do *Youtube*, expusemos para a turma técnicas básicas de pintura, como perspectiva, preenchimento de fundo, aplicação de cores etc. Então, estávamos prontos para a trilha de histórias com as atividades de autoexpressão.

Mais adiante, ficou definido que, nesse período, criaríamos livros autorais com as crianças, a partir de um tema por elas. Depois de uma conversa, definimos nosso projeto com o nome de “Nosso Livro”. Os livros contariam uma história

fantasiosa ou biográfica, a escolha ficaria com cada grupo ou aluno.

Nossa orientação pedagógica nos leva aos caminhos da cocriação, ou seja, buscamos construir junto às crianças os caminhos que percorreremos. Uma vez que temos um tema, trabalhamos com mapas conceituais, a fim de saber seu repertório de conhecimento sobre o assunto escolhido e planejamos, também, com elas como faríamos este percurso.

Compreendemos as crianças como sujeitos complexos que existem a sua própria maneira, de forma única e espontânea com um olhar fresco de certa ingenuidade que lhes permite perceber as coisas de uma forma da qual já nos distanciaram. Buscamos suas perspectivas, seus apontamentos de caminho - os nós de conhecimentos a serem desatados para guiarem nosso fluxo, possibilidades que desconstroem nossas verdades, engessadas no processo de aprendizagem: “insistimos em reconhecê-las como capazes de teorizar sobre sua prática” (PEREZ e SILVESTRI, 2013).

Seguindo essa lógica, nossos encontros foram iniciados com rodas de conversa. Durante a proposta de desenvolvimento das atividades e encontros de formação, o diálogo foi nossa ferramenta básica de trabalho. Essa prática foi fundamental para fortalecermos nossa relação com as crianças, com a professora da turma e, principalmente, para nos educar diante da visão que temos sobre o fazer cotidiano da educação.

As rodas de conversa, metodologia bastante utilizada nos processos de leitura e intervenção comunitária, consistem em um método de participação coletiva de debates acerca de uma temática, através da criação de espaços de diálogo, nos quais os sujeitos podem se expressar e, sobretudo, escutar os outros e a si mesmos. Tem como principal objetivo motivar a construção da autonomia dos sujeitos por meio da problematização, da socialização de saberes e da reflexão voltada para a ação. Envolve, portanto, um conjunto de trocas de experiências, conversas, discussão e divulgação de conhecimentos entre os envolvidos nesta metodologia (NASCIMENTO; SILVA, 2009).



Dessa forma, consideramos que, durante uma roda de conversa as crianças podem se expressar livremente, confrontando ideias que vão surgindo. Nesse momento, a criança exercita sua autonomia, já que a conversa é conduzida pelas mesmas, sobre suas vivências, o que sabe e o que deseja saber.

Entendemos que o mundo não está dividido em caixinhas. Os saberes nascidos em diferentes campos dialogam. Entendemos também que em toda pessoa há conhecimento. Consideramos os saberes das crianças, embarcando na sua lógica e visão de mundo (que recorrentemente nos trazem o impensado) para, assim, juntos, construirmos nosso próprio conhecimento: conhecimento não linear, mas com inúmeras possibilidades de desdobramentos.

Em nossas ações assumimos que a formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental deve considerar e privilegiar a apropriação da leitura e da escrita como um processo vivo de construções coletivas de conhecimentos e aprendizagem como um processo de autoria e acontecimento estético (PEREZ; SILVESTRI, 2013).

Após os momentos de observação, iniciamos as atividades com a turma GR4A de forma plástica e o tema autorretrato seria proposto a partir de narrativas.

Partindo de um livro como dispositivo inicial, contamos a história de Pablo Picasso e utilizamos ferramentas audiovisuais para complementar o repertório inicial (noções básicas sobre proporção, preenchimento de tela e cores) que teríamos disponível para desenvolver a atividade proposta: a concepção e realização de um autorretrato em que a primeira história a ser contada pelas crianças seria a de si mesmo, representando-se plasticamente. O fato de a obra ter um lugar garantido na



exposição permanente da galeria PIBID na escola motivou as crianças a desenvolverem a atividade com interesse e cuidado estético.

Uma vez que o vínculo tenha sido estabelecido, iniciamos a prática com a turma, já previamente aquecida, tanto pela atividade inicial de pintura, quanto pelas atividades de produção textual propostas, em paralelo, pela professora. As crianças já demonstravam estar muito motivadas a realizar produções textuais de sua autoria.

Utilizamos dispositivos lúdicos, como contação de histórias e animações para começarmos, primeiro, um trabalho de observação e investigação das narrativas e sua estrutura. A cada caso contado, buscávamos a construção juntos, percebendo e destacando os pontos chave das histórias, refletindo sobre sua forma (se fantástica, maravilhosa, biográfica, autobiográfica, outras).

Apesar de termos um fio condutor que delimitava o objetivo final da atividade com os autorretratos, não apresentamos regras predefinidas para concepção/realização do produto final que foi a “Biblioteca de Livros Inventados”. Todas as turmas participantes do Projeto PIBID trabalharam a criação, concepção de layout e materialização de histórias através de livros, quadros, músicas, colagens, tapetes, cenários e outros. As crianças da turma GR4A se organizaram da forma como preferiram: algumas produziram individualmente, outras em grupos.

Os recursos audiovisuais foram de extrema importância para representação e compreensão da ludicidade do instrumento que criaríamos: o livro como um caminho, que convida o outro para um momento em que cada um é contador da história. Os livros para contação de histórias que propusemos, os vídeos para ambientar as atividades de criação, as conversas sobre temas atuais - tudo foi recebido com muita curiosidade pelos alunos. O ano de 2014 se encerrou com o sucesso do projeto e com a participação efetiva das crianças durante todo o decorrer das atividades.



### **PROJETO PIBID 2015 “ARTE FOTOGRÁFICA: DA CÂMARA ESCURA ÀS FOTOS DO ESPAÇO”**

O retorno à escola no ano de 2015 foi o início de um novo ciclo e de novas aventuras. As crianças, agora, já não eram mais a turma GR4A, mas sim a turma GR5A. Os desejos e curiosidades permaneciam, assim como o nosso desejo por explorar e auxiliá-los em seu aprendizado.

O primeiro grande desafio desse segundo ano com as crianças foi a entrada de novas bolsistas no grupo e a saída de outras. A retomada das atividades com o mesmo grupo e com a mesma professora contribuiu para que as bolsistas que permaneceram no mesmo grupo estreitassem ainda mais os laços construídos durante o decorrer do ano anterior e conseguissem dar uma base de experiência maior para as

recém-chegadas ao grupo, além de uma maior e melhor intimidade com a turma.

A fase de ambientação das crianças com as bolsistas novas se deu de maneira bem fácil, para a surpresa de todos, porém não se pode negar que a saída das outras bolsistas foi de extremo impacto para a turma GR5A.

Perceber o poder da afetividade das crianças em relação às bolsistas e a reação de alguns alunos à falta de uma pessoa conhecida nos fez perceber a relação sujeito-sujeito-objeto, como citam Smolka e Góes (1995): “Isto significa dizer que é através de outros que o sujeito estabelece relações com objetos de conhecimento, ou seja, que a elaboração cognitiva se funda na relação com o outro”. Assim, realmente, percebemos nossa importância para as crianças e como uma mudança pode significar desvios no caminho. O apego das crianças conosco e, também, o nosso com elas, é marcante e real. Nos envolvemos com suas particularidades, sorrisos, rostos e expressões. Qualquer laço que se faça é difícil de ser rompido. Neste caso de mudanças, não foi nem seria diferente. Porém as novas bolsistas estavam sensíveis a esse impacto e conseguiram amenizar a situação e ajudar as crianças a entenderem que o que foi construído, não se perdeu, ficou guardado e que novas e construtivas experiências os aguardavam.

Diferente do ano anterior, o tema central das atividades foi definido ainda nas reuniões entre os grupos de bolsistas com a coordenadora do PIBID, Mônica Silvestre. O grupo GR5A ficou com o tema “*Cinema e Fotografia*”. A princípio, pensamos em como poderíamos abordar esse tema sem impor nada a eles e, ao mesmo tempo, deixar fluir suas curiosidades. Por isso decidimos, junto à coordenadora, que teríamos, como primeiro título, as sombras na fotografia. Por ser algo lúdico, divertido e que, pelo perfil da turma, os alunos abraçariam com facilidade. Tendo isto como meta, ao retornarmos à escola, nosso principal objetivo era despertar o interesse da turma pelo projeto e deixar que eles o moldassem da forma que lhes fosse preferível.

Então, começamos a trabalhar com sombras. Fizemos várias fotos de sombras com as crianças no quadro da sala, utilizando a luz do projetor. Dessas fotos surgiram histórias incríveis sobre príncipes, princesas, guerreiros, cenas do cotidiano e outras

coisas que a mente de uma criança é capaz de criar. A partir desses textos, trabalhamos ortografia, através da “GINCANA NOTA 10!”. Mas, de início, as crianças não se sentiram estimuladas com essa atividade. A primeira tentativa de correção foi monótona, as crianças se dispersaram, o grupo não conseguia tornar aquilo um pouco mais dinâmico, o que demonstra, de acordo com Doyle, que:

a sala de aula é, pois, um cenário pedagógico que tem características que influenciam o repertório comportamental dos professores e alunos, nomeadamente: a multidimensionalidade que se prende com a quantidade e qualidade de acontecimentos e a resposta aos mesmos; a simultaneidade, pois os acontecimentos ocorrem ao mesmo tempo, o que implica que o professor tenha que estar atento a uma multiplicidade de ocorrências; a imediaticidade, já que a interação professor-aluno ocorre de forma tão rápida, que por vezes se torna impossível de controlar todas as interações; a historicidade, uma vez que a turma tem uma identidade própria que se reconstrói no cenário pedagógico da aula e é espelhada nas rotinas e modos de estar dos alunos; por último, mas não menos importante, a imprevisibilidade que se refere ao facto de ser impossível prever qual o próximo acontecimento ou sua consequência ( DOYLE, 1986).

A partir dessa experiência, repensamos nossa prática, decidindo tornar mais satisfatório nosso diálogo com as crianças, a fim de convidá-la a participar mais ativamente da elaboração das atividades. Então, na aula seguinte, nos propusemos a perguntar lhes: “como faremos?”. Ideias foram surgindo, e a partir delas, conseguimos construir uma atividade para organizar a reescrita de algumas das histórias coletivamente. Abaixo alguns desses textos:

### **A MENINA E O GUARDA – CHUVA**

Era a menina sair de casa, para começar a chover. Um dia, a mãe dela pediu para ela comprar frutas e não se esquecer de nada. Então, ela foi pela rua comprar as frutas. Ela sempre saía com o seu guarda – chuva pela rua, porém ainda não chovia. A lista de compras estava no bolso. Quando chegou ao mercado, ela viu que a lista era

grande, então, começou pelas frutas. Ela leu que precisava de maçãs, peras, bananas, amoras, uvas, tomate e goiaba e ela comprou tudo. Mas quando ela ía voltar para casa, começou a chover muito. Então ela esperou no mercado a chuva passar, mas cada vez mais aumentava, e ela falou:

-Nossa! Essa chuva não vai passar!

E, então, ela desistiu de esperar e abriu o seu guarda-chuva, mas ele estava velho e quebrou.

E, no final, ela teve que ir para casa na chuva.



## O CASAL DO PARQUE

Era uma vez, uma menina e um menino que se gostavam muito. Um belo dia, eles foram se encontrar no parque e passearam pelo parque. A madrasta da menina botou um feitiço que, quando chegavam perto um do outro, eles ficavam fracos. Eles não podiam se aproximar, mas o menino empurrou a madrasta no chão e quebrou o feitiço. Eles viveram felizes e, quando olharam para o céu, os pássaros fizeram um coração.



## A GUERRA QUE VIROU AMIZADE

Há muitas décadas, em alguns reinos, houve muitas brigas, confrontos e velórios. No ano de 1990, havia dois reinos: um chamado de Zambézia e outro, chamado de África. As pessoas da Zambézia não podiam passar para a África, e isso acabou causando uma guerra, e ninguém podia ver seus parentes e famílias, ninguém.

Um dia, um zambeziano resolveu ir para África, indo contra a lei. E, então, a guerra começou. Muita gente inocente morreu, muitas famílias. Depois de muito tempo, as rainhas da Zambézia e da África se reencontraram. E o que elas e ninguém sabiam era que eram irmãs, e a mais velha queria os dois reinados para ela. A mais velha queria ver a irmã mais nova, fazia muitas décadas, elas eram imortais, e somente uma prova de amor verdadeiro as deixaria mortais. E, então, elas começaram se cumprimentando.

A mais velha, chamada Matola, falou:

- Olá, mais nova.

A mais nova chamada Síbia, falou:

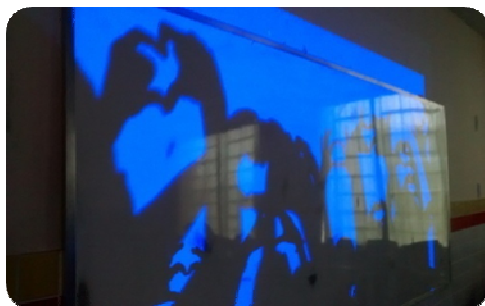
- Olá! Há quantas décadas! Nem sei mais como essa guerra começou, faz tantas décadas e anos irmã!

- Lembra que você queria o reinado todo para você?

Matola falou:

- Desculpa, não quero mais o seu reino, quero paz e união. Arrependo-me, o pai deixou um reino para cada uma de nós, e eu quero realizar o desejo dele.

Então a paz reinou o reino, as duas se uniram e todos foram felizes para sempre. A paz reinou para sempre.



Depois de estudarmos sobre as sombras, partimos, então, para o aprofundamento sobre o tema fotografia. Estudamos o passado e como as sombras eram muitas vezes usadas para “desenhar” silhuetas, sendo, assim, um dos primeiros passos para a solidificação do que conhecemos por foto. A partir daí, discutimos sobre outro assunto, o projeto sobre a Câmara Escura. Foi sensacional, eles adoraram!

Todos nós aprendemos como ela funciona, entendemos que, como ressalta EITLER:

no final do século XVIII, era comum alguns pintores utilizarem uma espécie de câmara escura para copiar paisagens. Algumas dessas câmeras eram de grandes dimensões, permitiam mesmo que um homem se mantivesse de pé dentro dela, de onde podia ver e desenhar com facilidade as imagens exteriores que nela se projetavam (EITLER, 2000).

As crianças ficaram fascinadas em estudar sobre a câmara escura e, para finalizar esse assunto, construímos com elas nossas próprias portáteis.





Dialogando com a turma sobre a câmara escura, surgiu a dúvida de como seriam as sombras dos planetas. Esse questionamento foi feito por uma das crianças, durante uma roda de conversa em que ouvimos suas opiniões e dúvidas sobre as aulas. A pergunta foi: “A terra tem sombra?” e disso caminhamos para um trabalho sobre eclipse. Foi magnífico! Esse foi o momento mais prazeroso para todo o grupo. Eles estavam empenhados, interessados, curiosos e motivados com a descoberta da “sombra da Terra”.

Alcançamos, então, um momento crucial, onde os alunos conseguiram levar o tema planejado para um caminho totalmente novo e extremamente mais interessante para eles: O espaço sideral. Sem perder a conexão que a própria turma criou com o tema fotografia e espaço, passamos a nos concentrar nessa área e levá-los, juntamente, com o que já estávamos estudando sobre a história da fotografia. Começamos falando um pouquinho sobre o sistema solar: quantos planetas, quais, etc.

A pesquisa, não só na escola, como também em casa, por parte das crianças, das bolsistas e da professora Joelma, se tornou mais que importante para o



desenvolvimento do conteúdo. A partir desse conhecimento geral, as crianças trouxeram para a turma questões que foram discutidas e partilhadas.

Não perdendo o foco do tema do projeto, buscamos uma maneira de trazer essa questão espacial para a fotografia e o encontramos questionando as crianças, perguntando: “E como vocês acham que as fotos desses planetas foram tiradas?!”. Com essa pergunta, partimos para estudar um pouco sobre como foi a evolução da câmera fotográfica e da fotográfica até chegarmos aos dias de hoje com toda a tecnologia e exatidão que temos, até mesmo nas fotos do espaço, feitas por meio dos satélites artificiais .

Ao final do projeto, fizemos junto a todas as outras turmas do PIBID, uma exposição dos trabalhos que construímos durante o semestre. Tivemos uma aula para conversarmos sobre o que é uma exposição, como funciona, como se equipa, o que nela pode ser encontrado e afins. O último dia de aula foi o grande dia. Todos nós estávamos animadíssimos. As crianças estudaram os temas com afinco e se apresentaram com muita sabedoria. Chegaram a nos surpreender e nos sentimos orgulhosas do trabalho feito com a turma.





Chegando ao fim desse projeto, podemos dizer que ele foi construtivo para nossa formação, como um exemplo de como ouvir as ideias das crianças, explorá-las, ampliá-las e abraçá-las podem resultar num trabalho divertido, excitante e realmente significativo.

## CONCLUSÃO

Durante os projetos, notamos o quanto a turma esteve empenhada e vibrante com cada novidade que trazíamos e construíamos. A turma tem a característica de interagir bastante quando um assunto está sendo proposto. As crianças enchem-nos de exemplos, experiências e informações que adquiriam nos encontros. Alguns

desafios para escrever e organizar as ideias foram logo superados com a dedicação das crianças, intervenção dos bolsistas e da professora da turma.

Entendemos que o interesse que conduz a querer participar com dedicação das atividades realizadas em sala de aula parte do princípio de construção de conhecimento, que considera o educando como alguém que já tem experiências, conhecimento prévio, que acumulam saberes construído fora da escola. Tendo, como diz Geraldi, 2010, “o projeto como um todo tem de estar sempre voltado para as questões do vivido, dos acontecimentos da vida, para sobre eles construir compreensões, caminho necessário de expansão da própria vida”. Se o professor (mediador) nessa construção recebe o educando, este vai se apropriar de uma determinada informação de acordo com o “vivido” e vai transformá-lo em saberes reais, concretos, que o constroem como pessoa, como cidadão, que o tornam pensante e participante ativo da sociedade, como alguém que reflete e se conscientiza. E é nesse processo que o professor, como a pessoa que vai participar e intervir nessa construção direciona seu olhar a essas questões, com a finalidade de tornar o processo de ensino e aprendizado mais significativo.

Rosa Maria Sampaio (1994), ao discorrer sobre a trajetória de Célestin Freinet, enfatiza que o pedagogo busca a associação entre a escola e a vida. Neste sentido é que Célestin Freinet nos instrui a respeito da necessidade de focar o processo educacional no que a criança se interessa. Freinet propôs que a educação fosse centrada no aluno, ou seja, partindo do que as crianças gostam, do que as atrai, do que faz parte de seu universo, do que é apropriado para sua idade e que pode contribuir para seu desenvolvimento. Com essa atitude, revela seu respeito à criança e propõe um novo olhar sobre ela. A criança é alguém que tem história e que é perfeitamente capaz de contribuir com sua própria aprendizagem. Ele nos ensina, ainda, o quanto a criança é capaz de participar ativamente de seu desenvolvimento.

Por tudo isso, consideramos que Cada passo do caminho foi especial, pois vimos em cada criança o entusiasmo no processo e o trabalho realizado.

## REFERÊNCIAS

DOYLE, W. Classroom organization and management. In: WITTRICK, M. (ed.), **Handbook of Research on Teaching**. New York: Macmillan, 1986 (apud CRUZ, Mário Rui Domingues Ferreira Da. Artigo - Desmistificando o mito da turma homogênea: caminhos numa sala de aula inclusiva, 2013).

EITLER, K. Questões sobre a fotografia: olhando pelo buraco do alfinete. In: GARCIA, R. L. (Org.) **Múltiplas Linguagens na Escola**. Rio de Janeiro, DP&A Editora, 2000.

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

LEMES, M. C. de P. **Projeto Institucional UNESP/Pedagogia Cidadã: O Professor/Pedagogo e Educação nos Últimos Tempos**, Monografia, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Faculdade de Engenharia de Guaratinguetá. Guaratinguetá, 2005. (p. 12-20).

MEC (PARECER CEB022/98) Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer\\_ceb\\_22.98.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer_ceb_22.98.pdf) Acesso em 05/07/2014.

NASCIMENTO, M. A. G. do; SILVA, C. N. M. Da. **Rodas de Conversa e Oficinas temáticas: Experiências metodológicas de Ensino-Aprendizagem em Geografia**. Disponível em: [http://www.agb.org.br/XENPEG/artigos/Poster/P%20\(36\).pdf](http://www.agb.org.br/XENPEG/artigos/Poster/P%20(36).pdf). Acesso em 15/06/2014.

PEREZ, C.; SILVESTRE, M. **Dos currículos em rede à criação de uma revista eletrônica**, 2013.

SAMPAIO, R. M. W. F. **FREINET: Evolução Histórica e Atualidades**. Editora Scipione, 1994. 239p.

SMOLKA, A. L. B. & GÓES, M. C. (orgs.) (1995) **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento**. São Paulo: Editora Papirus. ( apud Artigo - Afetividade e Aprendizagem: A Relação Professor-Aluno, TASSONI, Elvira Cristina Martins, Universidade Estadual de Campinas).

ENVIADO EM DEZEMBRO/2015  
APROVADO EM JULHO/2016

## CIÊNCIA NA RÁDIO: INCENTIVANDO A LEITURA, A ESCRITA E A REFLEXÃO CRÍTICA NO ENSINO DE BIOLOGIA

Laís Gomes Miranda da Silva<sup>23</sup> - UFF  
 Robson dos Santo Souza Marinho<sup>24</sup>-UFF  
 Lannes Lucas Alves Manhães<sup>25</sup> - UFF  
 Marcio Machado dos Santos<sup>26</sup> - CERV  
 Claudia Marcia Borges Barreto<sup>27</sup> - UFF

Grupo de Trabalho - PIBID: Programa Institucional com Bolsa de Iniciação à Docência  
 Agência Financiadora: CAPES

### RESUMO

A educação para a emancipação, concebida por Paulo Freire como ação cultural para a libertação, pode se constituir em instrumento valioso em projetos e ações direcionados ao empoderamento dos sujeitos. Acreditamos que incentivar a leitura, a escrita, a reflexão, o pensamento crítico e científico, é uma forma de capacitar os alunos, isto é, ajudá-los a resolver problemas e a tomar decisões frente às imposições culturais e socioeconômicas. Assim, desenvolvemos uma estratégia didática com o objetivo de envolver ativamente os alunos na reflexão crítica sobre um tema científico, visando à criação de programas para a rádio da escola. A estratégia contou com duas etapas: na primeira o aluno deveria escolher um tema do seu interesse que tenha lido ou ouvido falar e estudá-lo cientificamente, produzindo um texto expressando a sua opinião sobre ele; na segunda, deveriam enquadrar os textos em formato rádio jornalísticos. Alguns exemplos de trabalhos foram os seguintes: “O baterista mais rápido do mundo”, que focou a relação dos músculos e os cuidados necessários ao baterista, “Jogos Vorazes – A rebelião”, uma associação entre as rebeliões que ocorrem na trilogia infanto-juvenil com rebeliões da história mundial, “Visissecção – Testes em animais”, uma crítica, sobre testes biológicos, seu uso em aulas de anatomia e interesses pouco explícitos, “Beatles e os alucinógenos”, um trabalho sobre a trajetória da banda e sua relação com as drogas, entre outros.

<sup>23</sup>Graduando em Ciências Biológicas pela Universidade Federal Fluminense – Niterói/ RJ. Bolsista do Programa Institucional com Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). E-mail: laisgomesmiranda@hotmail.com

<sup>24</sup>Graduando em Ciências Biológicas pela Universidade Federal Fluminense – Niterói/ RJ. Ex-Bolsista do Programa Institucional com Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). E-mail: robsonbiol@gmail.com

<sup>25</sup>Graduando em Ciências Biológicas pela Universidade Federal Fluminense–Niterói/ RJ. Bolsista do Programa Institucional com Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). E-mail: lannesbio@gmail.com

<sup>26</sup> Graduado em Ciências Biológicas. Professor de Biologia do Colégio Estadual Raul Vidal (CERV). Supervisor do PIBID. E-mail: msmarcio@oi.com.br

<sup>27</sup>Doutora em Patologia pela Universidade Federal Fluminense. Professora adjunta da Universidade Federal Fluminense. Coordenadora do PIBID Biologia. E-mail: gimcmdbb@vm.uff.br

Concluimos que a estratégia didática planejada intencionalmente foi efetiva, promovendo a produção textual com reflexão crítica pelos alunos sobre os temas estudados.

**Palavras-chave:** Produção textual, pensamento científico, estratégia didática

#### **ABSTRACT**

Education for emancipation, designed by Paulo Freire as cultural action for liberation, can constitute a valuable tool in projects and actions aimed at the empowerment of the subjects. We believe that encourage reading, writing, reflection, critical and scientific thinking, is a way to empower students, that is, help them solve problems and make decisions forward to the cultural and socio-economic constraints. So we developed a teaching strategy in order to actively engage students in critical thinking on a scientific issue to the creation of programs for the school radio. The strategy had two stages: first the student should choose a topic of interest you have read or heard and study it scientifically, producing a text expressing their opinion on it; in the second, should frame the texts in journalistic radio format. Some examples of work were as follows: "The fastest drummer in the world", which focused on the relationship of muscles and care necessary for the drummer, "The Hunger Games - Rebellion," an association between the rebellions that occur in children's trilogy with rebellions in world history, "Vivisection - tests on animals," a critique on biological tests, its use in anatomy classes and little explicit interests, "Beatles and hallucinogens," a work on the history of the band and its relationship with drugs, among others. We conclude that the teaching strategy planned intentionally was effective, promoting text production with critical reflection by students on the subjects studied.

**Keywords:** Textual production, scientific thinking, teaching strategy

#### **INTRODUÇÃO**

Segundo Silva (1991), a leitura é um ato de conhecimento, pois ler significa perceber e compreender as relações existentes no mundo. Assim, entendemos a leitura como um instrumento capaz de alargar os conhecimentos e de capacitar o ser humano a interagir no mundo de modo criativo e transformador contribuindo para a formação cidadã (PAIVA, 2008).

Não há como questionar a importância da leitura enquanto prática social, porém ainda é bem comum pessoas afirmarem não gostar de ler. Isso se torna ainda mais evidente na medida em que procuramos fazer uma análise reflexiva acerca do ensino e incentivo à leitura no Brasil (ROSA, 2005).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 1998) apresentam algumas sugestões didáticas orientadas especificamente para a formação de leitores, sendo elas: leituras autônoma, colaborativa, em voz alta, programada, a leitura de escolha pessoal, entre outras. Todas muito importantes na prática pedagógica. Todas essas sugestões, bem trabalhadas em sala de aula, desenvolvem a capacidade criativa e crítica, permitindo ainda a ampliação do vocabulário do aluno (BRASIL, 1998).

Atualmente não se pode continuar pensando em uma escola limitada a salas de aula e ao ensino tradicional, assim como desvinculada do processo de comunicação (GUTIERREZ, 1978). A escola não pode desconsiderar ou negar a presença das mídias no cotidiano dos alunos. As novas tecnologias fazem parte do mundo da escola, do educando e do educador. Todos vivem e convivem numa sociedade movida pela informação. O rádio, como as outras mídias eletrônicas, é mais dinâmico, atraente, sedutor e rápido do que a dinâmica escolar (MCLUHAN, 1971).

O rádio na escola dará sua contribuição na formação de cidadãos pensantes, críticos e reflexivos, conforme afirma Gonçalves & Azevedo (2004), isto é, que a construção da cidadania começará pelo respeito à diversidade de opiniões, estimulando o saber ouvir e saber decidir coletivamente.

Na condição de bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), criado no âmbito da Capes (Coordenadoria de aperfeiçoamento de pessoal do ensino superior), buscamos despertar nos alunos de uma escola pública, o interesse pela leitura e escrita, vinculando a Ciência a um meio de informação. O trabalho teve por objetivo envolver ativamente os alunos na reflexão crítica sobre um tema científico, visando à criação de programas para a rádio da escola.

Nossa intenção foi desenvolver uma estratégia didática inovadora que ultrapassasse a lógica transmissiva, centrada no professor e adentrasse na lógica da pedagógica que reconhece o caráter provisório do conhecimento e valoriza didáticas flexíveis, que se adaptam a diferentes enfoques temáticos e valorizam o conhecimento de cada um (GARCIA, 2011). Dessa forma, pretendíamos com esse trabalho atender ao projeto PIBID de Licenciatura em Ciências Biológicas (PIBID Biologia) em consonância

com a proposta de aperfeiçoamento e valorização da formação de professores para a educação básica da CAPES (2011).

De acordo com Silva (1998) numa sociedade como a nossa, onde vivenciamos aumentos significativos e repentinos de crises e de tragédias, a presença de leitores críticos é uma necessidade imediata de modo que os processos de leitura possam estar diretamente vinculados a um projeto de transformação social.

O empoderamento de classe social, na concepção de Paulo Freire (1996), não se trata de um processo de natureza individual. O autor afirma não acreditar na autolibertação; a libertação é um ato social. Segundo ele “ensinar não é transmitir conhecimento, mas permitir que o educando construa seu próprio saber” essa é a tarefa de todo educador.

Construímos o trabalho ciente de todas essas dificuldades inclusive que, como afirma Nascimento (2008), o ensino de Ciências pode ser, e muitas vezes é para os educadores um desafio. Parte disso se deve ao fato de que o nosso sistema educacional está em crise e a desvalorização dos educadores é evidente.

A motivação para o trabalho se deu pela verificação de uma enorme dificuldade de interpretação por parte dos alunos do terceiro ano nas provas de Biologia, dificultando a compreensão da questão a ser respondida e conseqüentemente obtendo um resultado insatisfatório. Foi verificado também que a maior parte dos alunos deixava em branco as questões discursivas das avaliações, optando por responder somente as questões objetivas. Assim, para atender aos princípios do projeto de ensino ativo proposto pela coordenação do PIBID Biologia, na perspectiva de praticar a elaboração de planos de aula que atendessem à interatividade, contextualização e reflexão, resolvemos produzir uma atividade que levasse os alunos não só a aprender os conteúdos que estavam previstos nos bimestres que seriam avaliados, mas também que proporcionasse a eles o desenvolvimento da leitura, interpretação e comunicação escrita.

Associado à vontade de reativar a rádio da escola, com a participação ativa dos alunos, desenvolvemos uma estratégia didática com vistas à produção de textos sobre assuntos científicos do interesse deles. Dessa forma, pretendíamos para além do



aprendizado do conteúdo a geração de produtos que pudessem inspirar e instigar a curiosidade dos futuros ouvintes da escola.

Sabendo que as Diretrizes Nacionais (BRASIL, 1998) consideram o Ensino Médio a etapa da Educação Básica em que se completam a formação de valores e atributos necessários para o exercício da cidadania, usamos de uma estratégia que procurou atender as suas orientações e contou com alguns pontos. Um desses foi a possibilidade de livre escolha sobre o tema para o desenvolvimento do trabalho pelos alunos. Essa possibilidade é fundamentada pelos princípios neurocientíficos da aprendizagem como um fator estimulante da responsabilidade do estudante na construção de seu aprendizado (BARTOSZECK, 1999).

Muitos autores têm se dedicado a escrever sobre a importância de considerar a neurociência como aliada da educação. Afinal, o ensinar junto com os princípios de como se aprende torna mais fácil à adequação de métodos, atividades e práticas que favoreçam o aprendizado ativo.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1999) orientam a respeito da interdisciplinaridade prevendo que o ensino seja a ser ao mesmo tempo multidisciplinar e também interdisciplinar, de forma que essa seja promovida sem que os conteúdos a serem tratados especificamente em cada disciplina sejam negligenciados. A efetividade no uso da interdisciplinaridade e da fundamentação nos princípios neurocientíficos de aprendizagem vai depender do método de ensino implementado.

Durante a nossa participação no PIBID, por meio das atividades programadas nas reuniões pedagógicas com a coordenadora de área foram realizadas a leitura de textos e reflexão sobre os princípios dos métodos ativos de ensino relacionando-os às teorias cognitivistas de aprendizagem. Vygotsky (1987) também pensava que o conhecimento não devia ser somente passado, mas sim o estudante deveria ser estimulado de forma ativa a desenvolvê-lo.

## DESENVOLVIMENTO

Participaram alunos de três turmas da 3ª série do Ensino Médio. Propusemos às turmas o seguinte: desenvolvimento de um trabalho com tema de livre escolha, utilizando como fonte a mídia, o cotidiano, moda, música, tecnologia, entre outros, de onde pudessem identificar o envolvimento da ciência.

Foram citadas como exemplo algumas fontes, tais como: livros, novelas, filmes, blogs, sites, reportagens, músicas, mangás, desenhos, HQ's (Histórias em quadrinho), revistas.

Na 1ª entrega do trabalho seriam necessárias algumas informações cruciais para o desenvolvimento da fase seguinte. Foram feitas algumas questões que deviam ser respondidas ao discorrer dessa narrativa: Sobre o que você vai falar? (Nesse momento o aluno apresentaria o que ele vai falar e os pontos chaves para sua escolha desse tema como científico); Por que você esse tema? (É o momento para se apresentar a motivação pessoal para escolha do respectivo tema); Qual é a base científica para o tema que você escolheu? (A bibliografia nesse momento foi essencial e a escolha dela, crucial para o embasamento do trabalho); Você acredita na possibilidade disso acontecer na vida real? (Caso o tema escolhido fosse relacionado à ficção fantasiosa).

Para facilitar a comunicação com a turma, foi criado um e-mail, e também um perfil e um grupo em uma rede social, o que tornou o fluxo de perguntas e respostas muito mais rápido e prático e é claro acessível para a maioria dos alunos. Procuramos considerar as limitações daqueles que não tinham acesso à internet oferecendo materiais impressos a todos.

O trabalho não foi obrigatório, mas foi proposta a possibilidade de pontuação somada à prova, valorizando a participação dos alunos, mas não prejudicando àqueles que não aderissem.

Os estudantes tiveram um prazo de um mês para entregar a primeira versão do trabalho. Foram estimulados a produzir roteiros para o desenvolvimento da atividade e a apresentar os resultados semanalmente, quando eram discutidos e

reorganizados para melhor se adequar à proposta em horários extraclasse. Presumimos, a princípio, que poderia haver uma pequena dificuldade no desenvolvimento das atividades justamente pela pouca frequência com que os alunos são estimulados a ser responsáveis pelo seu aprendizado e ao desenvolvimento de projetos.

O texto resultante da primeira etapa foi analisado quanto à criatividade, a pesquisa, a bibliografia e a desenvoltura na argumentação. Após esse processo os trabalhos foram devolvidos para dar início à segunda etapa, que contou com o apoio da disciplina produção textual. A professora também nos disponibilizou parte de seu tempo para auxiliar as turmas na construção do texto final. Nessa etapa foram disponibilizados, tanto na forma impressa quanto por meios digitais, materiais sobre produção textual como redações, textos jornalísticos, linguagens para rádio, possibilidades de formatação, apresentação de programas em rádio.

## RESULTADOS

A tabela a seguir apresenta a razão entre o número total de alunos por turma e os participantes que realizaram os trabalhos conforme solicitado, assim como a razão de acordo com o sexo.

**Tabela 1: Distribuição dos estudantes por turma e sexo de acordo com a realização de trabalhos em relação ao número de alunos por turma.**

<b>Participantes</b>	<b>Turma 1</b>	<b>Turma 2</b>	<b>Turma 3</b>
<b>Total de alunos</b>	21/38	16/39	06/34
<b>Masculino</b>	9/18	5/14	02/11
<b>Feminino</b>	12/20	11/25	04/23

Os trabalhos concluídos foram os seguintes: “O baterista mais rápido do mundo”, que focou a relação dos músculos e os cuidados necessários para um baterista; “Jogos Vorazes – A rebelião”, uma associação entre as rebeliões que

ocorrem na trilogia infanto-juvenil com rebeliões da história mundial; “Visissecção – Testes em animais”, uma crítica construtiva sobre testes em animais, seu uso em aulas de anatomia e interesses não explícitos que possam existir por trás disso; “Beatles e os alucinógenos”, um trabalho sobre a trajetória da banda e sua relação com as drogas. Também foram apresentados trabalhos sobre filmes tais como: “A culpa é das estrelas”, “Um amor pra recordar”, “Cartas pra Deus”. Estes estavam relacionados aos jovens em estado terminal de suas enfermidades, fazendo correlações entre a sintomatologia da doença, tratamento, importância da família e exemplos de casos reais.

A maioria dos trabalhos revelou reflexão crítica sobre o tema escolhido relacionando-os adequadamente à ciência. Os alunos expressaram entusiasmo ao compartilhar as dúvidas e os motivos para a escolha de cada tema.

Na última semana de aulas do ano letivo, um aluno de uma das turmas auxiliou os estagiários na gravação de três programas de rádio com depoimentos e entrevistas com os estudantes, utilizando os produtos do projeto. Esses estudantes eram maiores de idade e assinaram um termo de permissão para que o conteúdo pudesse vir ser divulgado futuramente.

## **DISCUSSÃO**

A estratégia didática experimentada funcionou bem de acordo com o seu planejamento, envolvendo número variável de alunos e alunas por turma. Esse resultado revela a importância de conhecermos o perfil de alunos por turma para melhor definir a forma de envolvê-los nas atividades, assim como identificar as diferentes variáveis que possam estar implicadas na adesão. Isto será feito em uma próxima atividade, visto que agora estamos entendendo o papel do professor como pesquisador (NÓVOA, 1992).

A estratégia de tema livre deixou claro o que já havíamos suspeitado e que nos parece óbvia - é muito mais fácil escrever sobre algo que gostamos. O que nos

orientou na escolha da estratégia didática foram também os princípios neurocientíficos envolvidos na aprendizagem. Desta forma, a atenção promovida pelo interesse, é importante para a formação da consciência (MORA, 2004), assim como a emoção positiva proporcionada pelo assunto em si ou por meio do veículo de comunicação, que foi escolhido pelo aluno. De acordo com Izquierdo (2011) o nível de alerta emocional influencia o tempo de persistência das memórias de longa duração.

Segundo Krasilchick (2004) a Biologia pode ser uma das disciplinas mais relevantes e merecedoras da atenção dos alunos, ou uma das disciplinas mais insignificantes e pouco atraentes, dependendo do que for ensinado e de como isso foi feito.

A diversidade e atualidade dos assuntos escolhidos e a coerência científica estabelecida pelos alunos denota o potencial intelectual, a capacidade criativa deles, muitas vezes desconhecidas dos professores e a viabilidade do uso da interdisciplinaridade. Certamente, o dilema reclamado pelos professores entre o tempo disponível e o volume do conteúdo a ser ensinado tem contribuído para essa situação, na qual todos saem perdendo. Dessa forma, a aprendizagem mecânica (AUSUBEL, 2006) ou bancária (FREIRE, 1974), que não estabelecem relações entre o interesse dos alunos e a aplicação da ciência ao cotidiano não contribuem para a retenção do conhecimento. Assim não há formação de memória de longa duração para que possa ser evocada no futuro.

Para superar a lógica do ensino centrada no professor é preciso associar à prática docente as tecnologias digitais, isto significa segundo Garcia e colaboradores (2011) contribuir para o seu desenvolvimento bem como para o estabelecimento de uma nova metodologia educativa, que incorpora as tecnologias contemporâneas disponíveis na sociedade digital. Em nossa proposta o aluno era o protagonista e o nosso interesse era contribuir para o seu desenvolvimento cognitivo e científico de forma contextualizada por meio da literatura e da mídia.

O entusiasmo dos alunos ao compartilhar dúvidas e os motivos para a escolha de cada tema, assim como observar em cada trabalho a exposição das suas opiniões foi animador e enriquecedor para nós. A melhora na relação entre estagiários-alunos

que as atividades nos proporcionaram também foi um efeito importante a ser mencionado. Os alunos inclusive foram à universidade ver a apresentação dos resultados desse trabalho durante o I Encontro Anual PIBID UFF.

Segundo Grisi (1971) uma aula sempre pode ser bem aproveitada “toda aula, em resumo, seja qual for o objetivo a que vise, e por mais claro, preciso, restrito, que este se apresente, tem sempre uma inelutável repercussão mais ou menos ampla, no comportamento e no pensamento dos alunos” (GRISI, 1971, p.91).

Por isso, persistimos frente ao estranhamento inicial por parte da turma em realizar uma atividade que parecia complicada, mas que veio se mostrando agradável e efetiva de acordo os seus objetivos de aprendizagem.

Os conhecimentos transmitidos pelos veículos de comunicação audiovisual, principalmente através da televisão e do cinema, constituem aquilo que alguns autores têm chamado de um autêntico currículo paralelo. As implicações pedagógicas desse currículo importam conhecer, estudar e investigar no próprio âmbito escolar, uma vez que interferem de forma direta no processo normal de ensino-aprendizagem. Portanto, acreditamos que é papel do professor conhecer e pôr em discussão o currículo paralelo trazendo à tona as concepções alternativas às científicas para serem reconstruídas pelos de forma ativa pelos alunos. Segundo FREIRE (1996), criar oportunidades de reflexão crítica em sala de aula é fundamental, pois ensinar exige a compreensão que a educação é uma forma de intervenção no mundo.

## **CONCLUSÃO**

A experiência didática desenvolvida atendeu plenamente ao objetivo de envolver ativamente os alunos na reflexão crítica sobre um tema científico, visando à criação de programas para a rádio da escola. O resultado revelou que os estudantes foram capazes de comunicar, adequadamente na forma escrita, as reflexões e argumentações relacionadas ao tema científico escolhido por eles por meio da mídia e da literatura.

A alta qualidade e a expressão da criatividade na apresentação dos produtos desenvolvidos pelos estudantes avalizam o sucesso da estratégia didática criada. Portanto, concluímos que a orientação teórico-metodológica adotada, pautada pela interdisciplinaridade, princípios dos métodos ativos de ensino e neurocientíficos da aprendizagem influenciou no bom resultado obtido.

As nossas atividades didáticas atenderam aos PCN (BRASIL, 1999) quanto à orientação de que o ensino de Biologia deve ir além de fornecer informações. Ele deve estar voltado ao desenvolvimento de competências que permitam ao aluno lidar com as informações, compreendê-las, elaborá-las, refutá-las, quando for o caso. O aluno deverá ser capaz de compreender o mundo e agir com autonomia, fazendo uso dos conhecimentos adquiridos da Biologia e da tecnologia.

Com esse e os demais trabalhos realizados na nossa formação inicial no ambiente escolar e na universidade, sob supervisão, passamos a entender a importância dos documentos oficiais que norteiam a educação básica.

## REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos:** uma perspectiva cognitiva. Lisboa, Plátano. Edições Técnicas. Tradução ao português de Lígia Teopisto, do original *The acquisition and retention of knowledge: a cognitive view*, 2006.

AZEVEDO, A. B. & GONÇALVES, E. M. **O rádio na escola como instrumento de cidadania:** uma análise do discurso da criança envolvida no processo. Trabalho apresentado no congresso ALAIC' 2004. Disponível em: < <http://www.eca.usp.br/alaic/boletim21/elizabeth.htm> > Acesso realizado em 16 de Março de 2016.

BARTOSZECK, A. **Neurociência na Educação.** Curitiba, 2009.

BRASIL. Lei Nº 9.394 – Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Brasília, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio.** Brasília, MEC/SEMT, 1999.

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).** 2011. Disponível em: <<http://capes.gov.br/educacao-basica/capespid>>. Acesso em 04 de Julho de 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido.** 1. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra 1974.

GARCIA, M. F; RABELO, D. F; SILVA, D; AMARAL, S. F. Novas competências docentes frente às tecnologias digitais interativas. In: **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v. 14, n. 1, p. 79-87, jan./abr. 2011.

GRISI, R. **Didática mínima.** 3ª. Ed. São Paulo: Nacional, 1971.

GUTIERREZ, F. P. **Linguagem total: uma Pedagogia dos Meios de comunicação.** Trad. Wladimir Soares. São Paulo: Summus, 1978.

IZQUIERDO, I. **Memória.** 2ª. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2011. 133 p.

KRASILCHICK, M. **Práticas de Ensino de Biologia.** – 4ª ed. – São Paulo: Edusp, 197 p. 2004.

MCLUHAN, M. **Os meios de comunicação como Extensão do homem.** São Paulo: Cultrix, 1971.

MORA, F. **Como funciona o cérebro.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

NASCIMENTO, V. L. Cinema e Ensino de História: em busca de um final feliz. **Revista Urutágua – Revista acadêmica multidisciplinar** – DCS/UEM – ISSN 1519-6178. nº 16 – ago./set./out./nov. 2008 – Quadrimestral – Maringá – Paraná – Brasil.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente.** In. NÓVOA, A. (org.) Os Professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PAIVA, F. V. **A literatura infanto-juvenil na formação social do leitor: A voz do especialista e a vez do professor nos discursos PNBE/2005.** Rio de Janeiro: UFRJ, FE, 2008.

ROSA, C. S. D. S. **Leitura: uma porta aberta na formação do cidadão.** Salvador, BA. 2005.

SILVA, Ezequiel. **Leitura na escola e na biblioteca.** 3. Ed. Campinas (SP): Papyrus, 1991.

\_\_\_\_\_. **Elementos de pedagogia da leitura.** 3. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SILVA, T. T. da (Org.). **O que é, afinal, estudos culturais?** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

Vygotsky, L. S. **Pensamento e linguagem.** Martins Fontes, São Paulo, 1987

ENVIADO EM ABRIL/2016  
APROVADO EM LULHO/2016



## REGISTROS DA INFÂNCIA NOS MUROS DA ESCOLA: UM CONVITE AO OLHAR

Ana Cecilia Machado Dias<sup>28</sup>

### RESUMO

Essa pesquisa buscou a partir da relação infância, arte e educação, reconhecer as vozes das crianças por meio de seus desenhos nos muros externos de uma escola. Buscou-se refletir sobre a experiência dessa instituição e compreender, junto às crianças, autoras dos desenhos, os significados das imagens expostas. O referencial teórico se pauta na sociologia da infância, recorrendo a Corsaro (2005), Sarmiento (2004), Sirota (2001), Quintero (2005), Leite (2001), Gobbi (2002), Delgado e Müller (2004), dentre outros, que buscam possíveis respostas para entender o que dizem as crianças sobre suas infâncias e culturas, compreendendo a infância e as crianças como atores sociais, que produzem culturas e que escrevem suas histórias.

**Palavras-chave:** Educação Infantil, arte e cultura, sociologia da infância, pesquisa com crianças.

### ABSTRACT

This thesis deals with the correlation among childhood, art and education, focusing on the creation of children's drawings and the meanings attributed to them. This is a qualitative survey conducted among a group of kindergarten children from a private school chain, in the mountainous region of Rio de Janeiro, in which it is developed the practice of printmaking (paintings) on the exterior walls of the school. The survey sought to reflect on the experience of this institution, and to understand along with the children, authors of the drawings, the meanings of the images displayed. Data collection was mainly compiled from rounds of conversation with children and the school's photographic archive. The theoretical reference is based on the sociology of childhood, aligned with Corsaro (2005), Sarmiento (2004), Sirota (2001), Quintero (2005), Leite (2001), Gobbi (2002), Delgado and Müller (2004), among others, seeking possible answers to understand what the children say about their childhoods and cultures, considering childhood and children as social actors who produce and write their own stories.

**Keywords:** Early childhood education, art and culture, sociology of childhood, research with children

---

<sup>28</sup> Mestre em Educação pela Universidade Católica de Petrópolis – UCP, exerce a docência no Centro Universitário Augusto Motta/UNISUAM – RJ e na Faculdade São Judas Tadeu. [anaceciliadias@hotmail.com](mailto:anaceciliadias@hotmail.com)  
Trabalho resultado da dissertação de mestrado.

As crianças querem mostrar o que fazem, chamam nossa atenção, nos convidam para apreciar suas produções. Querem também conhecer tudo ao seu redor, descobrem o mundo interagindo e são curiosas por natureza.

Compreendo que os desenhos nos muros, da Escola Oficina Criativa<sup>29</sup>, no município de Petrópolis – RJ, veiculam conhecimentos e informações importantes sobre nossas crianças e que são observados pela comunidade local. Esses desenhos afirmam uma infância ativa e rica em suas expressões rompendo uma prática pedagógica pertencente somente aos interiores da instituição. São registros de uma infância que se expressa por meio do desenho e que explora a arte como recurso, comunicando por meio das pinturas as descobertas realizadas ao pesquisarem e interagirem sobre determinados temas com seu grupo de amigos e professor no interior da escola.

Desenhar em painéis no muro da escola teve início quando as pichações realizadas chamaram a atenção da equipe pedagógica e levou a decisão de utilizar esse espaço com as crianças. A ideia consistia em mostrar o que acontece internamente na escola, ou seja, uma possibilidade de comunicar os conhecimentos construídos dentro dos espaços internos, assim como os interesses e sentimentos que as crianças desejassem exprimir. A escola aliou a prática de desenhar nos muros à rotina de trabalho, enriquecendo cada vez mais o trabalho desenvolvido com as crianças.

O fazer artístico pautado nesses princípios, busca romper com a visão de que as experiências de desenhar, cantar, dançar ou dramatizar são atividades que visam ocupar o tempo das crianças nos contextos educativos. Arte é expressão, é linguagem que traduz conhecimentos específicos da relação da criança com o mundo. Além disso, potencializam sua percepção, observação, imaginação e sensibilidade, que podem alicerçar uma atuação mais humana e consciente em nosso cotidiano.

As discussões teóricas ao longo do caminho trouxeram o reconhecimento da criança como produtora de cultura, com direito a comunicar seus pensamentos. Durante minha trajetória enquanto professora da Educação Infantil e entendendo o desenho da criança como linguagem, expressão e comunicação, observei que muitas

---

<sup>29</sup> Para a pesquisa a Escola Oficina Criativa autorizou a divulgação do nome da instituição.

práticas escolares têm priorizado o trabalho com os conhecimentos sistematizados e científicos oferecendo poucos subsídios para que as crianças exerçam seu direito de livre expressão.

A participação das crianças nessa pesquisa tem como objetivo ouvir o que elas, autoras das pinturas nos muros da escola, tinham a nos dizer a respeito dessa produção. A análise dos desenhos realizados pelas crianças somou-se às suas falas. A escuta das crianças demandou a elaboração de estratégias diferenciadas de aproximação ao universo infantil.

Cada vez mais encantada com os desenhos das crianças nos muros da escola, fui guiada por algumas questões, no sentido de compreender como as crianças interpretam seus desenhos, o que comunicam por meio deles, como concebem a ação de pintar nesses painéis. Por meio de uma postura reflexiva, procurei uma aproximação às crianças, de forma a respeitá-las enquanto sujeitos ativos, produtoras e reprodutoras de cultura, concebidas como sujeitos sociais, que se expressam, que precisam ser ouvidas, valorizadas e respeitadas em suas especificidades.

Para esse estudo, iniciei minhas leituras com as pesquisas de Maria Isabel Leite (2005). Seus estudos buscam compreender as relações criança/escola, criança/ensino de forma a entender que a criança é alguém que se apropria de saberes, o que faz com que deixe de ser simplesmente destinatária do conhecimento. Sua participação é a mola propulsora para dar significação à sua aprendizagem. Os questionamentos da autora sobre a forma de participação das crianças nas escolas, assim como os espaços reservados para a expressão, para o lúdico e o respeito a sua autoria fez com que eu buscasse leituras sobre a infância. Desafio que nos mantém em constante busca por experiências e práticas pedagógicas que problematizem ações significativas coerentes e pertinentes ao universo infantil. Outra forma de se trabalhar com crianças respeitando suas múltiplas linguagens.

Além disso, cabe pensar, ainda, sobre a interação das crianças com seus pares. Para dar conta desta problemática, utilizei o referencial teórico da sociologia da infância a partir de Pinto e Sarmiento (1997), Plaisance (2004), Montandon (2005), Corsaro (2005), Sirota (2001), entre outros que compreendem as infâncias e as

crianças como atores sociais. Nesse sentido produzem culturas, escrevem suas histórias, criam e modificam regras, interagem em culturas de pares e não apenas absorvem conceitos de seu meio social, mas também os ressignificam, transformando-os e incorporando-os as novas ações. As contribuições de Quinteiro (2002), Gobbi (2002), Leite (2001), Richter (2008), Delgado e Müller (2004), me levaram a compreender que não existe uma única infância, uma única forma de ser criança, mas, uma pluralidade e uma diversidade de infâncias.

Enfatizo que o *muro*, ao ser uma delimitação do espaço escolar com a rua, é considerado como parte da escola. A visibilidade discreta que os desenhos das crianças pretendem alcançar consiste em chamar uma atenção mais pontual dos transeuntes para suas produções, ampliando a relação da criança com o espaço urbano.

Nesse sentido, entendo que o muro desenhado pelas crianças, se constitui num reinventar um espaço que antes não era utilizado. Apresenta a população do entorno novos significados, valorizando as ações infantis. O muro rompe com a ideia de escola como espaço de confinamento e provoca uma ampliação dos conceitos para as condições autorais próprias da infância.

Essa abordagem incentiva o desenvolvimento intelectual das crianças, incentivando a representação simbólica. Desde pequenas são encorajadas a explorar seu ambiente e a expressar a si mesmas por meio dos mais variados modos de expressão, incluindo palavras, movimento, desenhos, pinturas, montagens, esculturas, colagens, dramatizações e músicas. As crianças são protagonistas ativas e competentes, que buscam agir sobre o meio social pelo diálogo e pela interação com os outros, na vida coletiva das salas de aulas, da comunidade e da cultura, guiados pelos professores.

A partir da ação de desenhar nos muros da escola, as crianças assumiram uma participação mais ativa diante dos assuntos abordados em sala de aula. A equipe pedagógica abraçou a ideia e viabilizou essa nova atividade de pintar os muros externos da escola, que em seu resultado final encantou alunos e professores. As crianças perceberam que suas produções constituíram-se como produtos comunicáveis sobre os saberes construídos em sala de aula.

Pintar o muro é uma atividade muito apreciada e esperada pelas crianças. Percebo a alegria com que desenham nesses painéis, ao mesmo tempo em que dedicam cada vez mais empenho ao resultado estético de suas produções.

Nessas atividades, as crianças se sentem bem à vontade, conversam, decidem cores e traçados e, em parceria, vão desenhando e compondo seus painéis. É notável um trabalho em equipe, pois um ajuda ao outro. No final da atividade todos gostam de apreciar e mostrar às famílias os desenhos, narrando sobre o processo e participação sua e de seus colegas.

A inserção dos desenhos infantis no cotidiano das pessoas que por esta rua circulam, possibilitou que os alunos fossem reconhecidos por sua história e tempo vivido, enquanto parte integrante de uma sociedade que se transforma constantemente. Essa interação entre sujeitos favoreceu a produção de novos significados, interferindo e ampliando o olhar da comunidade para os espaços da cidade. Pérez (2008) afirma que “O destino do homem é o de ser sujeito de sua ação, criando e recriando o mundo” (p.15).

Observo que os painéis desenhados pelas crianças rompem com a delimitação dos muros da escola e, de certa forma, projetam as representações gráficas das crianças. Pessoas que passam em frente à escola, caminhando ou por algum meio de transporte, apreciam os desenhos e nos momentos em que as crianças estão do lado de fora da escola, desenhando nos painéis, escutamos comentários elogiando o trabalho.

Essa ação da população em observar e acompanhar os desenhos das crianças trouxe à escola, e principalmente aos educadores, elementos que puderam enriquecer nossa compreensão sobre a ação pedagógica. Ao dedicarmos tempo e empenho para produzir alguma coisa, esperamos que alguém veja, faça uso ou contemple o processo e o produto do trabalho. Desta forma, abrimos condições de estabelecer um diálogo, interagindo com o outro e com o meio em que vivemos. A escola necessita redirecionar o seu foco para a criança e suas produções, reconhecendo sua autoria e capacidade criativa. Rinaldi (2002) procura responder tais inquietações ao citar que:

A infância é reinventada por cada sociedade: cada sociedade pode criar a sua própria imagem do que são as crianças. A imagem é uma convenção cultural, e existem muitas imagens possíveis. Algumas concentram-se no que as crianças são, no que elas têm, e no que elas podem fazer, enquanto que outras, infelizmente, concentram-se no que as crianças não são, no que elas não têm e no que elas não podem fazer (p.76).

Diante dessa experiência, tais produções nos remetem à valorização do processo de construção de conhecimentos e a oportunidade de expressão, mais do que somente ao produto final, pois o ato de desenhar no painel carrega particularidades do tema estudado, elaborações e vivências pessoais de cada criança que enriquecem os desenhos com detalhes e transmite algo a mais, não sendo somente um simples traçado.

Nessas condições, podemos considerar a escola como espaço privilegiado de práticas e vivências coletivas infantis, local onde se constroem diversas representações das situações vividas, capaz de situar os sujeitos e demarcar uma identidade que os insere na sociedade, de acordo com o tempo histórico atual.

Ao refletir sobre a interferência desses desenhos no cotidiano das pessoas, por meio dos olhares que se direcionaram para o muro da escola, buscamos dialogar com a criança na perspectiva de reconhecer sua produção cultural. Não pretendemos que este trabalho se configure como um modelo a ser reproduzido nas instituições escolares e sim um relato que ofereça possibilidades de se pensar e valorizar a criança diante do que ela é capaz de produzir e de nos comunicar acerca de suas aprendizagens e descobertas.

A emergência das vozes das crianças como colaboradoras diretas da pesquisa constitui uma ferramenta de transformação em relação à construção de uma cidade, onde cidadãos possam perceber a criança no que ela é capaz, reconhecendo-a como produtora e consumidora de cultura, que se manifesta em diversos espaços públicos.

O consentimento da criança para participar na pesquisa é abordado por Sarmiento (2004, p.11) como um dos momentos mais importantes da pesquisa com crianças. Informá-las sobre os objetivos e como se planeja a dinâmica da investigação é um passo essencial, seguido de algumas reflexões quanto à tradução acerca de seu

dia-a-dia, assim como também sobre suas experiências, sentimentos e competências. Durante o primeiro encontro com as crianças, assim que conversei sobre o tema da pesquisa convidando-as para me ajudarem, observei a alegria delas que prontamente aceitaram o convite e correram para pegar uma folha de papel, chamando cada colega para escrever seu nome, deixando claro para mim quem iria participar e colaborar nessa pesquisa.

Quando nos deparamos com novas perspectivas de trabalho, abrimos espaço para a inovação de ações e transformamos as práticas anteriores. Por esse motivo, convidamos a cidade a olhar para o que a criança produz, com olhos capazes de atribuírem significados aos traçados infantis, que se concretizam em várias formas, ao mesmo tempo em que transformam sua compreensão das experiências vividas.

Nesse sentido, abre-se um horizonte para a participação da criança e, de certa forma, chama a atenção de adultos e crianças, que ao caminhar por essa calçada, apreciam os desenhos nos painéis. A participação da criança em nossa sociedade sempre esteve muito restrita ao planejamento dos adultos, tutores que se encarregam de cuidar das crianças.

O desenho é uma via privilegiada de expressão em que se estabelece uma comunicação com o mundo. Assim, tomar os desenhos infantis como objeto de pesquisa, considerando a criança como ser ativo a partir de sua própria voz e produção, é um desafio. Leite (2001, p.113) destaca o modo de pensarmos o desenho de forma mais ampla, que congregue as marcas de nosso tempo, e que nos mantenham livres para nos expressarmos plasticamente.

Ao produzir cultura, ao deixar suas marcas, falar de si e do outro, [as crianças] reescrevem a história e a história reescrita será sempre outra, diferente, pessoal, com significação própria (LEITE, 2004, p.34).

A forma de ver a criança, bem como de interpretar os seus modos de ser, tem dependido sempre, em última análise, do modo como o adulto a vê em diversos contextos em que participa ativamente, seja em sua família, contexto escolar ou comunidade em que vive.

Reconhecer a possibilidade dos desenhos das crianças como meio de

comunicação e registro de sua história de vida, simultaneamente enquanto um percurso individual e social de aprendizagem e de interação contribui para a discussão acerca das especificidades que compõem a Educação Infantil e a importância da arte na representação dos significados culturais, resultantes da convivência e interação entre sujeitos.

A escola tem uma responsabilidade quanto às atividades planejadas e oferecidas ao desenvolvimento de cada sujeito e necessita promover condições para uma aprendizagem artística, que valorize e respeite a expressividade individual.

É necessário oferecer conteúdos significativos à aprendizagem de arte, desenvolver habilidades estéticas e sensíveis para conhecer, refletir e criar sobre a arte. E de certa forma, colocar em prática o universo imaginário, como também, ampliar as competências para expor publicamente suas produções e ideias com autonomia e autoria. Desafios esses, a uma educação de qualidade que respeite as crianças, suas culturas e sua infância.

Nessa perspectiva, a interação criança e arte/desenho indo além do contexto escolar, atingindo outras instâncias que o contextualizam, são de fundamental importância na construção dos percursos singulares, de forma a realizarem experiências com base em pinturas, ou seja, a capacidade infantil de relacionar imagens e palavras que se transformam em um diálogo entre imaginar, fazer e compreender, comunicando sentidos, pensamentos, ideias e conhecimentos.

Em interação com os outros e com tudo que nos cerca, desenvolvemos nossa capacidade de ver, sentir e ouvir. Aprendemos a criar, transformar, perceber e agir, nos tornando capazes de fazer escolhas e tomar decisões em nosso convívio social e cultural. A aprendizagem estética e ética permeada de significados culturais se constitui na convivência com o outro, com sua família, amigos, e meio social.

A criação e representação de saberes implicam um trabalho pedagógico intencional, que transforma e enriquece as práticas pedagógicas tradicionalmente exercidas para se pensar a arte no espaço e tempo da infância.



A escola detém grande responsabilidade com os conhecimentos que em seus interiores são dinamizados, algumas abrem possibilidades de diálogos e comunicação, enquanto outras exigem silêncio e disciplinam mentes e corpos. Valorizar as ações e produções construídas nos espaços educativos significa reconhecer nossas crianças como sujeitos ativos e produtores de saberes e cultura.

Na medida em que essas crianças têm para suas produções muitos interlocutores, não se restringindo somente a sala de aula e nem exclusivamente ao professor, ampliam sua participação na comunidade local, enriquecem suas aprendizagens por meio dessa experiência, que anuncia pelos seus desenhos um conhecimento situado em um determinado contexto e época.

As questões evidenciadas nesse trabalho, inicialmente pelos desenhos infantis, suscitou questões ricas e significativas em torno da Educação Infantil. Diante de painéis pintados por crianças, esse trabalho se desenvolveu e afirma com base nas próprias falas das crianças a importância de valorizar e reconhecer suas produções, resultado de suas ações. As práticas pedagógicas precisam abrir espaço para que meninos e meninas façam uso de suas múltiplas linguagens e se expressem construindo e reconstruindo tudo ao seu redor.

As crianças como colaboradoras ativas de todo o processo, fez com que esse trabalho se desenvolvesse evidenciando suas vozes, foco de minha atenção. Em nossos encontros pude perceber a riqueza de suas falas e a importância desse diálogo em nossas escolas. Muitas vezes como educadora acreditei oportunizar aos meus pequenos a expressão, porém não percebia que o que eu fazia era convidar as crianças para participarem de atividades pedagogicamente planejadas para minha aula, o que não é o suficiente para garantir um espaço para expressarem livremente o que pensam. Ouvir cada criança ampliou meu olhar para o que cada uma é capaz de pensar, agir e transformar, por meio de sua atuação nos interiores da escola.

Ainda temos muito que caminhar para afirmar uma real participação das crianças em contextos educativos. Percebo que no período da pesquisa na Escola Oficina Criativa, os professores das turmas envolvidas, ao observarem a dinâmica de ter a participação direta das crianças, passaram também a se dedicar mais a ouvir suas

crianças. As contribuições trazidas pela sociologia da infância enriqueceram esse contexto educativo, alertando seus educadores para a participação das crianças, no sentido de dar atenção ao que elas têm a nos dizer, além de expor e valorizar suas produções, pois o que produzimos merece ser visto e contemplado.

“Esse desenho é meu.” palavras das próprias crianças, que afirmam sua liberdade de participação nas atividades e rompe com a padronização de modelos prontos e respostas esperadas. Poder agir fazer, construir e modificar são oportunidades para expressarem o que pensam e como pensam.

O desenho é uma forma de expressão das culturas das crianças, por meio dele, registram sua presença, suas vivências, seu imaginário e sua subjetividade. As imagens produzidas pela mão das crianças nos apresentam o que percebem em seu cotidiano, não como obra acabada, mas como registro de um processo, de momentos e sentimentos vividos. Os olhos infantis, muitas vezes, estão a contemplar situações vividas pela primeira vez e todas essas experiências vão constituindo a sua infância. O desenho permite a criança traduzir suas experiências e a imaginação a impulsiona a investigar o que vê no mundo.

Por meio da reprodução interpretativa, defendida por (CORSARO, 2009), a criança se apropria e reinventa a cultura adulta constituindo as culturas infantis. Não se trata somente de internalizar a cultura adulta, como simples receptoras das mesmas, o movimento de nossas crianças é mais amplo e rico, elas contribuem ativamente para a produção da cultura por meio de suas apropriações e reinvenções da cultura adulta. Como no episódio em que eu desenhava meu autorretrato e uma criança afirmou não ser tão proveitoso meu desenho ser realizado em uma única folha tamanho A4, seriam necessárias duas folhas emendadas já que sou alta. Ela não se intimidou, deu sugestões a um adulto, expôs como pensa e viabilizou soluções.

As crianças observam tudo ao seu entorno, mas não como verdades absolutas, elas transformam e recriam situações por meio da apropriação de informações do mundo adulto, de forma a atender aos seus interesses próprios enquanto crianças. Como afirma Corsaro (2005), as crianças e suas infâncias são afetadas pelas sociedades e culturas das quais são membros, mas se observarmos,

elas vão além. Sua participação na sociedade contribui ativamente para a produção e a mudança cultural.

As crianças como atores sociais demonstram sua capacidade de produção simbólica e de diálogo por meio do desenho que não é, necessariamente, retrato direto, devolução do visto ou vivido, mas ressignificações dessas experiências. Outra criança ao desenhar como estava o clima naquele dia registrou seu conhecimento aliado ao que percebia naquele momento, por isso fez primeiro um sol, pois sabia que poderia ter sol. Desenhou também as nuvens e o arco-íris que conhece, para finalmente registrar que naquele momento o clima era chuvoso. Na visão de um adulto bastava desenhar a chuva. Diante dessas questões precisamos ampliar nossa interação com as crianças e suas infâncias, somente com essa aproximação é que teremos olhos para conhecer os desenhos infantis.

O desafio que se coloca está em como ampliar estas perspectivas, os espaços de expressão da infância. Questão instigante que me levou a convidar as crianças para desenharem nos muros externos da escola, inicialmente como apropriação do espaço pertencente à escola, eliminando a pichação e posteriormente como meio de valorização dos desenhos, uma espécie de vitrine aberta à população para a riqueza do pensamento e criatividade infantil.

Os desenhos dessas crianças acompanhados do brilho contido em seus olhares, afirmam sua autoria e convidam seus familiares e conhecidos para contemplarem o colorido do muro. Presenciei uma criança com cinco anos chamando sua mãe para ver o seu desenho no muro. Nesse sentido afirmo que a arte tem que fazer parte da escola, da mesma forma que está em nossa vida. Arte é vida, é comunicação. Ela constrói o olhar e muda nosso olhar sobre a vida. Portanto, a arte contribui para a humanização do espaço pedagógico, como destaca Leite (2001, p.30).

De forma gradual, as crianças foram marcando o muro desta escola com seus desenhos e simultaneamente conquistando esse espaço, ao imprimirem suas marcas e singularidades próprias da infância. Respeitar essa criança que é ativa e que comunica seus pensamentos e sentimentos é reconhecer que a criança aprende em comunhão com seus pares sobre as coisas e sobre a vida.

Esse processo de construir um espaço para o desenho infantil no muro busca reconhecer a expressão infantil como meio de interlocução. Para a efetiva participação da criança em nossa sociedade, ainda precisamos realmente aprender a ouvi-las, uma escuta para o diálogo, para a troca e para a aprendizagem. Entretanto, mudanças e novas aquisições exigem ressignificação de conceitos e abertura para inovar.

## REFERÊNCIAS

CERISARA, A. B. Em busca do ponto de vista das crianças nas pesquisas educacionais: primeiras aproximações. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. (Orgs.). **Crianças e miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto/Portugal: Editores Associados, 2004. p. 35-54.

CORSARO, W. A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação e Sociedade**. Vol. 26, n.91, p. 443-464, maio/ago. 2005. Disponível em: < www.cedes.unicam.br> acesso em 10 ago. 2008.

\_\_\_\_\_. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MÜLLER, F. & CARVALHO, A. M. A. (orgs). **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: diálogos com Willian Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009.

DELGADO, A. C. C. e MÜLLER, F. Reflexões metodológicas nas pesquisas com crianças. In: DELGADO, A. C. C.; MOTA, M. R. A.; ALBUQUERQUE, S. S. de. **Tempos & Lugares das Infâncias**: Educação Infantil em debate. Porto Alegre: IPPOA, 2004.

GOBBI, M. A. Desenho Infantil e oralidade: instrumentos para pesquisa com crianças pequenas. In: FARIA, A. L. G. de; DEMARTINI, Z. B. F.; PRADO, P. D. (Org). **Por uma cultura da infância**: metodologia de pesquisa com crianças. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

LEITE, M. I. F. P. **Escola**: Espaço de autoria e expressão? GT Educação e Cultura. ANPED-Sul, 2004b. Disponível em: <[http://www.museudainfancia.unesc.net/memoria/expo\\_escolares/LEITE\\_autoriaexpressao.pdf](http://www.museudainfancia.unesc.net/memoria/expo_escolares/LEITE_autoriaexpressao.pdf)>. Acesso em: 07 jun. 2008.

\_\_\_\_\_. **O que e como desenham as crianças?** Refletindo sobre condições de produção cultural da infância. Campinas, SP: UNICAMP, 2001.

\_\_\_\_\_. OSTETTO, Luciana Esmeralda (orgs). **Museu, educação e cultura. Encontros de crianças e professores com a arte**. Campinas, SP: Papyrus, 2005.

\_\_\_\_\_. **Arte, infância e formação de professores**: Autoria e transgressão. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

MONTADON, C. As práticas educativas parentais e a experiência das crianças. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 26, n. 91, p. 485-507, Maio/Ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a10v2691.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2010.

PÉREZ, C. L. V. Patrimônio e Memória PGM2. **Salto para o Futuro**. Ano XVIII boletim 03, abril de 2008. Disponível em: [http://cdnbi.tvescola.org.br/resources/VMSResources/contents/document/publicationsSeries/163942Cidad\\_esp\\_edu.pdf](http://cdnbi.tvescola.org.br/resources/VMSResources/contents/document/publicationsSeries/163942Cidad_esp_edu.pdf). Acesso em: 03 mar. 2010.

PINTO, M. & SARMENTO, M. J. (coord.). **As crianças** – contextos e identidades. Universidade do Minho, Centro de Estudos da Criança, 1997.

PINTO, M.. A infância como construção social. In: SARMENTO, Jacinto (Org.). **As crianças: contextos e identidades**. Portugal: Universidade do Minho: Centro de Estudos da Criança, 1997. p. 33-72.

PINTO, M. R. B. A condição social do brincar na escola: o ponto de vista da criança. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26., 2003, Poço de Caldas. **Anais eletrônicos...** Poço de Caldas: ANPED, 2003. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/26/posteres/inesferreirabraganca.rtf>. Acesso em: 19 fev. 2009.

PLAISANCE, E. Para uma Sociologia da Pequena Infância. In: **Educação e Sociedade**. Campinas. V. 25, n. 86, p. 221-241, abril 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 03 mar. 2010.

QUINTEIRO, J. Infância e educação no Brasil: um campo de estudos em construção. In: FARIA, A. L. G., DERMARTÍNI, Z. B. F. e PRADO, P. D. (orgs). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

\_\_\_\_\_. **Infância e escola: uma relação marcada por preconceitos**. 2000. 200 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

RICHTER, S. **Criança e Pintura: ação e paixão do conhecer**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008.

RINALDI, C. Reggio Emília: a imagem da criança e o ambiente em que ela vive como princípio fundamental. In: GANDINI, L. e EDWARDS, C. (orgs). **Bambini: a abordagem italiana à Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SARMENTO, M. e GOUVEA, M. C. S. (orgs.). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008.

\_\_\_\_\_. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade**. Instituto de Estudos da Criança Universidade do Minho, 2002. Disponível em: [http://cedic.iec.uminho.pt/Textos\\_de\\_Trabalho/menu\\_base\\_text\\_trab.htm](http://cedic.iec.uminho.pt/Textos_de_Trabalho/menu_base_text_trab.htm). Acesso em: 02 mar. 2008.

\_\_\_\_\_. **Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância**. Educ. Soc. , Campinas, v. 26, n. 91, ago. 2005 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?>

script=sci\_arttext&pid=S0101-73302005000200003&lng= pt&nrm=iso>. Acesso em: 20 mar. 2008.

\_\_\_\_\_. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: \_\_\_\_\_; CERISARA, Ana Beatriz (Orgs.). **Crianças e miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto/Portugal: Editores Associados, 2004. p. 9-34.

SARMENTO, M. J. e CERISARA, A. B. (orgs). Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a03v2691.pdf>>. Acesso em: 12 maio 2008.

\_\_\_\_\_. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELOS, V. M. R.; \_\_\_\_\_ (Orgs.). **Infâncias (in)visíveis**. Araraquara: J&M Martins, 2007. p. 25-49.

\_\_\_\_\_. **Conhecer a infância**: os desenhos das crianças como produções simbólicas. Braga: IEC: UMINHO, 2006a.

\_\_\_\_\_. **Imaginário e culturas da infância**. Braga: IEC: UMINHO, 2006b.

\_\_\_\_\_. **Crianças e Miúdos**: Perspectivas Sociopedagógicas da Infância e Educação. Porto, Portugal: GRAFIASA, 2004.

\_\_\_\_\_. Sociologia da Infância: correntes e confluências. **Cadernos do Noroeste**, Braga, v. 13, n. 2, 2000.

SIROTA, R. Emergência de uma Sociologia da Infância: Evolução do Objeto e do Olhar. In: **Cadernos de Pesquisa**, n. 112, p. 7-31, março 2001.

ENVIADO EM MAIO/2016  
APROVADO EM JULHO/2016

## O TRABAMAT COMO TECNOLOGIA EDUCACIONAL NA DIVERSIDADE E NA INCLUSÃO DO ENSINO DE MATEMÁTICA DA EJA

Camila Matheus Rodrigues da Silva<sup>30</sup>  
Rejany dos Santos Dominick<sup>31</sup>

### RESUMO

Este artigo resulta da pesquisa desenvolvida para elaboração da dissertação de mestrado que teve como título “Vivências, análises e caminhos instituintes no ensino de Matemática na EJA: diversidade e inclusão em diálogo com as tecnologias”, que foi executada no âmbito do Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão da Universidade Federal Fluminense entre os anos de 2013/2015. O estudo buscou verificar se o lúdico, as tecnologias educacionais e as assistivas poderiam se articular para melhorar o aprendizado de Matemática em situações de educação na diversidade e na inclusão. Foram elaboradas estratégias de ensino contextualizadas, com atividades lúdicas articuladas aos conhecimentos matemáticos e às demandas de cada grupo. Tais atividades culminaram na construção de um jogo misto de tabuleiro com quebra-cabeça denominado TRABAMAT. O objetivo deste artigo é apresentar dados do estudo de mestrado que foi realizado com alunos da educação de jovens e adultos do Instituto de Educação Professor Ismael Coutinho, localizado em Niterói.

**Palavras-chave:** Matemática, EJA, diversidade e inclusão

### ABSTRACT

This article is the result of research developed for the preparation of the master thesis that had as its title "Experiences, analyses and institutor significations paths in teaching mathematics in adult and youth education: diversity and inclusion in dialogue with the technologies", which was written by the way of the master in diversity and inclusion of the Fluminense Federal University in 20,132,015. The study sought to verify that the playful, educational and assistive technologies could articulate to improve math learning in situations of education in diversity and inclusion. Teaching strategies were developed contextualized, with recreational activities articulated the mathematical knowledge and the demands of each group. Such activities culminating in the construction of a mixed game board with puzzle called TRABAMAT. The overall objective was to experience, analyze and propose paths for math education including in the VI and VII stages of adult and youth education-adult and youth education.

**Keywords:** Mathematics, EJA, diversity and inclusion

<sup>30</sup> Mestre em Diversidade e Inclusão – UFF. E-mail: camilamatheus@gmail.com

<sup>31</sup> Doutora em História, Filosofia e Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Profª do Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão (CMPDI), Instituto de Biologia e Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. E-mail: rejany.dominick@gmail.com.

## **INTRODUÇÃO**

O objetivo do artigo é apresentar dados do estudo de mestrado que foi realizado no Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão em 2013/2015, mas os fatos que suscitaram o estudo iniciaram-se em fevereiro de 2012, junto com as atividades de uma professora de Matemática que lecionava para estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), em turmas dos anos finais do Ensino Fundamental (EF), no Instituto de Educação Professor Ismael Coutinho (IEPIC), localizado em Niterói, Rio de Janeiro. A multiplicidade humana estava presente em sua sala de aula: de gênero, de idade, socioeconômica, de etnia, de origem regional, religiosa e de modo de inserção no mundo do trabalho, além de alunos com necessidades educacionais especiais (NEEs).

Diante de tanta diversidade, surgiu a questão: “Como lecionar para esses alunos com realidades e necessidades tão diferentes?”. O ensino de Matemática para a EJA era um problema já identificado, embora a formação inicial da docente – licenciatura em Matemática – não tivesse oferecido nenhuma disciplina ou conteúdo para o trabalho com a EJA, tampouco em diversidade e inclusão.

O retorno ao papel de professora-pesquisadora foi necessário e, ao longo da pesquisa de mestrado, foram cotejamos autores para poder discutir os sentidos de inclusão, de EJA e de tecnologias educacionais. Foram também realizadas ações junto a um grupo de estudantes do Instituto de Educação Professor Ismael Coutinho (IEPIC), instituição pública estadual de ensino, fundada em 1835 e localizada em São Domingos, Niterói, Rio de Janeiro. Tal instituição recebe, desde 1999, de forma inclusiva, alunos com necessidades educacionais especiais. O IEPIC fazia parte da vida profissional da professora desde 2005.

## **DELINEANDO O ESTUDO**

O objetivo geral da pesquisa foi vivenciar, analisar e propor caminhos inclusivos para o ensino de Matemática na diversidade da EJA-I, por meio de atividades



lúdicas e com tecnologias educacionais e assistivas. Contudo, para pensar sobre as atividades lúdicas em diálogo com as tecnologias educacionais foi preciso dialogar com alguns autores que possibilitassem a reflexão e que estimulassem o pensar para a elaboração e aprimoramento de um jogo misto de tabuleiro e quebra-cabeça com conteúdo específico para a EJA-I.

Despertou a atenção da professora, inicialmente, a presença de alunos de quinze até setenta e cinco anos de idade em uma mesma turma. A partir da constatação de tal diversidade etária passou-se a denominar a modalidade como educação de jovens, adultos e idosos (EJA-I). Outro aspecto que chamou a atenção foi a dificuldade dos alunos com a Matemática, mas esse não era algo específico apenas daquele grupo, pois os dados do *Programme for International Student Assessment* (PISA<sup>32</sup>) e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB<sup>33</sup>) tem demonstrado que se trata de uma questão nacional.

Na época da pesquisa, no Brasil, era a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), em articulação com os sistemas de ensino, que implementavam políticas educacionais nas áreas de alfabetização e educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação especial, do campo, escolar indígena, quilombola e educação para as relações étnico-raciais. O portal do Ministério da Educação (MEC) apontava que o objetivo da SECADI<sup>34</sup> era

contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltado à valorização das diferenças e da diversidade, à promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental, visando à efetivação de políticas públicas transversais e intersetoriais.

Buscou-se em Sasaki (1997, p.41) apoio para a reflexão sobre o que seria incluir. Para a autora é

---

<sup>32</sup> O PISA é um programa internacional de avaliação que verifica e analisa alunos de quinze anos, do oitavo e nono anos do Ensino Fundamental (EF) e do Ensino Médio (EM).

<sup>33</sup> O IDEB é uma avaliação nacional que contempla alunos do quinto e do nono ano do EF e o terceiro ano do EM.

<sup>34</sup> SECADI. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/apresentacao>> Acessado em 08/04/2015

trocar, entender, respeitar, valorizar, lutar contra exclusão, transpor barreiras que a sociedade criou para as pessoas. É oferecer o desenvolvimento da autonomia, por meio da colaboração de pensamentos e formulação de juízo de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida.

Fávero (2004) contribuiu para a reflexão de que há uma visão da EJA que fomenta o preconceito contra seu público: adulto analfabeto, considerado “incompetente, marginal, culturalmente inferior”. Quem trabalha com tal concepção não percebe que as pessoas da EJA são, de fato, vítimas de um sistema que lhes tirou a oportunidade de estudar quando eram mais jovens.

Dialogou-se com Borin (1996, p.9), que afirma haver vários motivos para se trabalhar com jogos no ensino da matemática, mas que entre outros motivos está à possibilidade de

diminuir bloqueios apresentados por muitos de nossos alunos que temem a Matemática e sentem-se incapacitados para aprendê-la. Dentro da situação de jogo, onde é impossível uma atitude passiva e a motivação é grande, notamos que, ao mesmo tempo em que estes alunos falam Matemática, apresentam também um melhor desempenho e atitudes mais positivas frente a seus processos de aprendizagem.

Dominick e Souza (2011, p.7) também contribuíram no que se refere aos diálogos com as tecnologias, pois afirmam que quando o docente e o discente se apropriam da tecnologia como mediadora dos processos de conhecimento, ela se torna uma tecnologia educacional. Essa se torna uma tecnologia educacional assistiva (TA) quando, na escola,

tem como objetivo proporcionar, à pessoa com deficiência, maior independência para o aprendizado, melhoria da qualidade de vida e inclusão social por meio de ampliação de sua comunicação e de sua mobilidade, do controle do ambiente, do trabalho integrado com a família, colegas e profissionais da educação (DOMINICK, p. 306-7, 2015).

Foram objetivos específicos do estudo: propor e analisar caminhos de ensino para o trabalho em Matemática com a EJA-I e com alunos com necessidades

educacionais especiais; compreender como o trabalho de forma lúdica pode ampliar as possibilidades de aprendizagens; identificar, explicitar e analisar quais aprendizagens aconteceriam durante uma atividade de jogo em uma aula de Matemática, na modalidade EJA-I.

## **METODOLOGIA**

Os dados da pesquisa foram coletados em diferentes momentos. No primeiro momento foi proposta uma roda de conversas com a apresentação de alunos, professora, intérpretes e professora de apoio. Logo a seguir, visando conhecer os alunos em seus aspectos socioafetivos, em suas preferências e escolhas, foi aplicado um questionário-perfil que já fazia parte da prática cotidiana da professora. Em todas as turmas da docente o questionário era usado como forma de nutri-la de informações para conhecer a turma, e, assim, estabelecer estratégias de ensino.

Durante a roda de conversa perguntou-se: “o que você quer realizar em 2014?”. Os adultos e os idosos souberam responder, mas os adolescentes estavam sem perspectivas de conquistas. Ao final da atividade, foram abordadas questões sobre o motivo que levou o aluno a parar de estudar, o que o levou a retomar os estudos e o motivo de sua escolha pelo IEPIC. Muitos deles deixam de estudar por precisarem trabalhar e por terem um emprego e muitos voltaram a estudar porque haviam perdido o emprego.

Como as turmas de EJA-I eram muito diversas, o questionário-perfil foi adaptado a esse público. As questões abordaram desde o nome, a idade, passando por qual disciplina o aluno mais gostava e qual menos gostava. Finalmente, lhes era perguntado sobre sua relação afetiva com a Matemática.

Em um segundo momento, houve a elaboração e a aplicação do questionário socioeconômico (Atividade-1) de cada turma, para melhor conhecer os alunos em suas diversidades econômicas, raciais, regionais e religiosas. Nesse momento, eles já iniciavam a resolução de problemas matemáticos contextualizados à sua realidade.

No decorrer do semestre letivo, foi dada continuidade às aulas regulares dos conteúdos, culminando em um pré-teste e no desenvolvimento de atividades lúdicas individualizadas ou em grupos, com a parceria dos bolsistas do PIBID Matemática e dos estagiários de Prática de Ensino da disciplina.

A avaliação diagnóstica dos conteúdos (Pré-teste) foi um termômetro para identificar quais conteúdos de Matemática do currículo mínimo da EJA os alunos tinham conhecimento, quais eram os acertos e quais eram os erros. Esse pré-teste possuía 7 questões envolvendo adição, subtração, multiplicação e geometria.

Analisando a realidade dos alunos trabalhadores, e com a necessidade de inseri-los no contexto das suas próprias profissões, foi elaborado, a partir do pré-teste, o jogo TRABAMAT. O nome TRABAMAT vem da união de “Trabalho” com “Matemática”. A criação do jogo se deu a partir de critérios para aproximar a Matemática ao exercício da cidadania e de conhecimentos matemáticos contextualizados.

TRABAMAT é um jogo misto de tabuleiro com quebra-cabeça, contendo problemas matemáticos contextualizados com situações do cotidiano e do trabalho. Esse jogo é uma inovação feita a partir de uma criação de 2004. Naquele momento, não haviam sido elaborados critérios e nem pensadas as questões de diversidade e inclusão.

Cada problema contextualizado possui uma imagem referente que possibilita melhor associação ao tema proposto na questão. Na confecção do TRABAMAT, foi utilizado o *software Corel Draw* para aspectos gráficos, editoriais e para a logomarca.

Figura 1: Logotipo, exemplos do verso das peças e imagem do TRABAMAT.



Para a impressão do tabuleiro, folha de plástico adesiva colada em chapa galvanizada, medindo 70 cm x 45 cm. O tamanho do tabuleiro foi pensado não só para ser jogado coletivamente como também individualmente, bem como sendo de fácil transporte.

São 28 peças: impressas em folha de plástico adesiva e coladas em manta emborrachada imantada, medindo 9 cm x 9 cm. A escolha da peça quadrada se deu pelo fato de fugir do padrão quebra-cabeça, em que é possível unir as peças pelo encaixe, provocando, assim, o aluno a refletir sobre as questões propostas e resolvê-las para encontrar o local certo da peça.

A escolha do material foi pensada em diálogo com a perspectiva da tecnologia assistiva para alunos com dificuldades motoras. A manta emborrachada imantada permitiu o posicionamento mais fácil da peça, principalmente para os alunos idosos.

O bloco de notas, como componente do jogo, foi impresso em papel e encadernado, medindo 10 cm x 5 cm. Permitiu ao aluno fazer anotações e cálculos caso fosse necessário. Também como parte integrante do jogo, foi oferecida calculadora para dinamizar os cálculos. O objetivo era deixá-los à vontade com o jogo e que eles pudessem interagir.

A elaboração de critérios para a construção do jogo baseou-se no Plano Nacional do Livro Didático para EJA e nas percepções da docente e os diálogos em sala de aula. Seguem alguns critérios: “é adequado ao público alvo?”; “contribui para o desenvolvimento do exercício da cidadania?”; “valoriza e trata adequadamente o jovem, o adulto e o idoso no contexto das relações sociais, no trabalho, na família e

com os amigos?"; trata de resolução de problemas reais, favorecendo a reflexão sobre a importância e a aplicação de conceitos matemáticos no dia a dia do estudante e na vida em sociedade?".

As regras do TRABAMAT foram criadas com intuito de esclarecer os objetivos do jogo e seus pré-requisitos matemáticos.

Para a arte do TRABAMAT foi escolhido o artista plástico M. C. Escher. Maurits Cornelis Escher<sup>35</sup> (1898-1972), artista gráfico holandês, desenvolveu livros ilustrados, tapeçarias, selos postais e murais. A escolha do artista se deu tanto pela apreciação por sua obra como também pela experiência docente em outras atividades.

Nas suas obras estavam presentes aspectos matemáticos, construções impossíveis, explorações do infinito, simetrias e metamorfoses. Diante da vasta obra do artista, foi escolhido o ramo da simetria para introduzir o educando na beleza e na arte de Escher. O objetivo inicial não era que os alunos montassem as peças apenas por encaixe das figuras, tam pouco pela união das imagens.

Figura 2: Two fish (nº50), 1942, aquarela e tinta.



Fonte 2 <http://www.mcescher.com/gallery/symmetry/no-58-two-fish/>

Figure 3: Fish/Duck/Lizard (nº 69), 1948, aquarela e tinta.



Fonte 3 <http://www.mcescher.com/gallery/symmetry/no-69-fishducklizard/>

Após a atividade com o TRABAMAT foi elaborado um Pós-Teste dos conteúdos matemáticos, com o objetivo de verificar a potencialidade dinamizadora do jogo para comparar com os acertos do pré-teste. A avaliação do TRABAMAT pelos alunos se deu em forma de uma ficha, em que havia perguntas como “o que você achou do jogo?”.

<sup>35</sup> MC Escher é um dos artistas gráficos mais famosos do mundo e suas obras são utilizadas em posters, camisetas, objetos de decoração, relógios, quadros, acessórios e papelaria. Em 2011, a mostra *O Mundo Mágico de Escher* chegou ao Brasil no Centro Cultural Banco do Brasil<sup>35</sup> e reuniu cerca de 92 obras, entre gravuras originais e desenhos, incluindo todos os trabalhos mais conhecidos do artista. Ofereceu uma série de experiências que desvendam os efeitos óticos e de espelhamento que o Escher utilizava em seus trabalhos, além de um filme 3D.

Também foi feita por parceiros, de forma qualitativa, e pela docente pesquisadora, quali-quantitativamente.

## RESULTADOS

A apresentação dos resultados quantitativos se inicia com o perfil dos alunos da Pesquisa. Foram 16 alunos da turma 601 e 12 alunos da turma 701 da EJA-I, do 2º semestre de 2014. As diversidades encontradas foram: 1 aluna com surdez, autismo e deficiência intelectual<sup>36</sup>; 7 alunos surdos e 8 alunos em processo de alfabetização, sendo 4 idosos e 1 surdo.

O comparativo de pré e pós-testes se deu com os dezesseis alunos que concluíram todos os processos, de pré-teste, execução do TRABAMAT e pós-teste. A *aluna vermelho* não entrou no quantitativo por ter recebido pré e pós-testes adaptados.

**Tabela 2 - Comparativos do número de acertos no pré e no pós testes**

Identificações	Testes		NOTA		
	Pré (n=7)	Pós (n=7)	AUMENTOU	BAIXOU	MANTEVE
ESTUDANTE 1	7	7			X
ESTUDANTE 2	4	7	X		
ESTUDANTE 3	4	7	X		
ESTUDANTE 4	5	4		X	
ESTUDANTE 5	7	7			X
ESTUDANTE 6	6	7	X		
ESTUDANTE 7	0	2	X		
ESTUDANTE 8	1	3	X		
ESTUDANTE 9	5	7	X		
ESTUDANTE 10	7	7			X
ESTUDANTE 11	7	7			X
ESTUDANTE 12	5	7	X		
ESTUDANTE 13	6	5		X	

<sup>36</sup> Vermelho era a cor favorita da aluna. Nesta pesquisa, foi referida como *aluna vermelho* por apresentar três necessidades educacionais especiais. Todos os demais alunos são referidos por numeração e sua deficiência, caso houver.

<b>ESTUDANTE 14</b>	<b>7</b>	<b>7</b>		X
<b>ESTUDANTE 15</b>	<b>7</b>	<b>7</b>		X
<b>ESTUDANTE 16</b>	<b>2</b>	<b>6</b>	X	

Observa-se que os alunos 1, 5 e 10 tiveram o total de acertos e os mantiveram no pós-teste. Houve melhoria de acertos, como no caso do aluno 2. Com relação ao aluno 4, houve uma redução de acertos devido ao fato de o estudante ser surdo e sempre ter problemas familiares e/ou de saúde e, por isso, ter muitas faltas. Assim, a construção de conhecimento matemático ainda estava em processo.

Outros exemplos são os dos alunos 7 e 16. O aluno 7 não teve nenhum acerto no pré-teste. Já no pós-teste, ele obteve acertos em subtração e em geometria. O aluno 16 não acertou a questão de multiplicação no pré-teste, mas, no pós, ele não só acertou esta como duas questões de geometria – o que não havia ocorrido no pré-teste.

Os resultados qualitativos podem ser observados também pela melhoria das relações humanas. No início, os alunos se sentavam mais isolados e pouco conversavam entre si, sentiam-se com baixa-autoestima e tinham vergonha de esclarecer alguma dúvida. Todo processo foi construído com uma relação de parceria entre os alunos. E, com o tempo, eles se tornaram mais confiantes.

O trabalho coletivo dentro da perspectiva interdisciplinar das ciências e da atitude correspondente na sala de aula proporcionou o aumento da autoestima; a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais (eles participaram de todo o processo ativamente); a contribuição dos alunos e dos parceiros em todo o processo (eles se ajudaram entre si); e o diálogo com a realidade dos alunos, que se identificaram com as situações problema apresentadas no TRABAMAT.

Em algumas situações problema propostas houve a contextualização com a profissão dos alunos e eles, ao se reconhecerem nos exercícios, criaram identidade com o jogo. Ao final da atividade com o TRABAMAT foram apresentadas algumas obras de MC Escher, em material impresso como livros e folders, e tal dinâmica despertou a curiosidade pelo artista, pois os alunos não o conheciam.



A evasão escolar foi identificada e vista como um problema. No quantitativo inicial de alunos, nas turmas 601 e 701, houve uma queda, devido à Copa de 2014, pois o governador do Rio de Janeiro antecipou as aulas para os sábados. Assim, os alunos teriam 30 dias em casa no mês de julho. Muitos não compareciam, perderam o pique e evadiram. Outro fator que contribuiu para a evasão foram as Eleições 2014, pois muitos alunos desempregados conseguiram uma vaga para entregar panfletos de propaganda de candidatos. Grande parte acabou desistindo de estudar, pois passavam mais de 12 horas por dia debaixo de sol e não tinham condições de ir à escola.

Problemas pessoais também foram fatores de evasão. Um motivo muito comum pode ser representado pelo caso do aluno desempregado que arruma um emprego e abandona novamente os estudos. Dessa forma, a realização do pré-teste, do TRABAMAT e do Pós-teste totalizou em dezesseis alunos.

Na opinião de Charlot (2000, p.18), quando se fala sobre a problemática da evasão escolar debate-se:

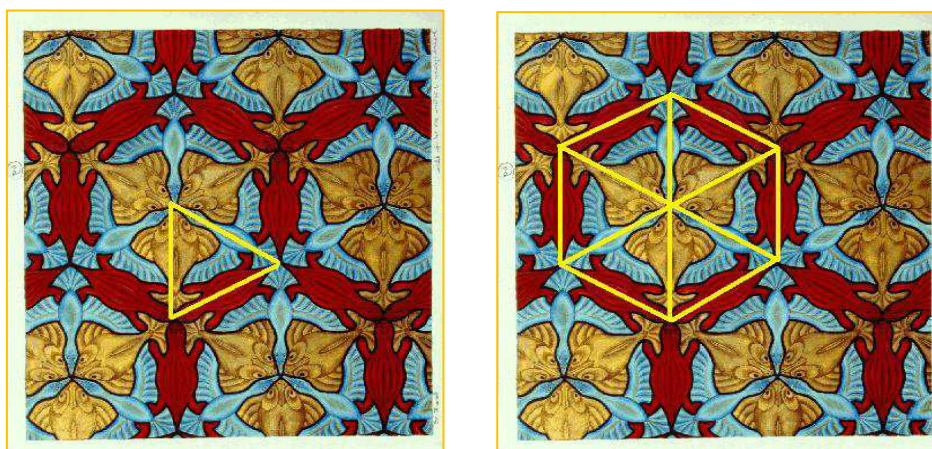
sobre o aprendizado... sobre a eficácia dos docentes, sobre o serviço público, sobre a igualdade das chances, sobre os recursos que o país deve investir em seu sistema educativo, sobre a crise, sobre os modos de vida e o trabalho na sociedade de amanhã, sobre as formas de cidadania.

Com relação aos resultados qualitativos tivemos os esperados e também aqueles inesperados na sala de aula. Entre os esperados está aquele relacionado à cooperação entre os diversos saberes: um dos alunos ensinou uma aluna idosa a usar a calculadora. E o estudante <sup>37</sup> falou em LIBRAS com a professora e mostrou, unindo as mãos, que havia identificado a figura geradora da obra de Escher, a que está em destaque na figura 3.

---

<sup>37</sup> Aluno surdo.

Figura 3: Triângulo percebido pelo estudante 9 e sua complementação



Entre os resultados inesperados está o apresentado pela aluna vermelho<sup>38</sup>, que se interessou pelas peças com o lado da obra de Escher<sup>39</sup>. Começou, então, a agrupá-las pela semelhança dos desenhos e montou o TRABAMAT sem responder as questões matemáticas.

## RECADOS DOS ALUNOS

- Obrigada, professora, por você esse ano ter sido minha professora.
- Maravilhosa, legal, bacana e divertida. Te adoro muito.
- A melhor professora de Matemática. Linda e muito simpática com os alunos. Não tenho muito que falar só agradecer. Te adoro.
- Adoro-te. Foi muito bom conhecer uma professora maravilhosa como você, Camila. De um a um milhão eu te dou o infinito porque você merece bem mais. Obrigada por ser a melhor professora que eu já tive no mundo. Você não é só uma professora, também é uma amiga pro que der e vier. Te amo. (27/11/2014)

Avaliação qualitativa dos alunos sobre o TRABAMAT se deu através de relatos na ficha pós execução do TRABAMAT realizada no dia 27/11/2014.

- Gostei de jogar em grupo porque é animador.
- Achei muito educativo e de aprendizado ótimo. Muito bom.
- Adorei porque foi muito legal jogar em grupo.

<sup>38</sup> Aluna com deficiência múltipla: autismo, deficiência intelectual e surdez.

<sup>39</sup> Two fich (nº58), 1942, aquarela e tinta.

- Gostei de jogar em grupo porque todos se concentraram e prestaram atenção.
- Mais incentivo para aprender.
- Trabalhar em grupo é sempre bom. Coletividade, somar e multiplicar.
- Não conhecia o Escher. Adorei conhecer. O cara é sensacional.

O trabalho conjunto e instituinte permitiu o diálogo entre os parceiros. Durante o processo de pesquisa estiveram presentes algumas pessoas denominadas parceiros do processo. Estiveram presentes quatro bolsistas do *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência* de Matemática (PIBID/MAT), dois estagiários de Prática de Ensino em Matemática, intérprete de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e professora mediadora.

Para explicitar um pouco mais os acontecimentos durante o processo com a tecnologia educacional, foram escolhidos os escritos de três ativos parceiros de todo o processo.

[...] a montagem do quebra-cabeça foi uma grande motivação para a resolução dos problemas. Além disso, o trabalho em grupo propiciou um maior envolvimento dos alunos entre si e com o jogo.

[...] O fato de utilizarem assuntos relacionados com o cotidiano e o trabalho aumentou o interesse e facilitou na resolução dos problemas. (Bolsista Jéssica, 27/11/2014)

[...] Diante de todas as dificuldades, foi notada uma grande habilidade em raciocínio lógico. Uma das atividades que mais surpreendeu foi ela ter montado o quebra-cabeça somente a partir do reconhecimento e análise das peças. Daí, veio a surpresa. Sem auxílio, a mesma, ao olhar peça por peça, começou a encaixá-las, demonstrando satisfação, sem querer ser interrompida. Era notório o interesse e o entusiasmo ao conseguir encaixar cada pedacinho. Ao final, demonstrou satisfação por ter terminado. (Mediadora Ingrid, 27/11/2014)

A apresentação do TRABAMAT em aula foi uma contribuição muito positiva, não só para os ouvintes, mas, principalmente, para os alunos surdos, que têm uma língua espaço-visual. Foi notável como os surdos realizaram as questões matemáticas voltadas para o seu cotidiano de maneira mais confiante. Um deles relacionou os traços geométricos da pintura no tabuleiro com sua experiência em fazer desenhos enormes, o cuidado com os cálculos e quantos centímetros

para que sua arte saísse com perfeição. (Intérprete de Libras Jaqueline, 27/11/2014)

Neste processo de pesquisa instituinte, identificou-se no TRABAMAT grandes possibilidades educacionais, por se tratar de uma tecnologia que pode ser trabalhada tanto de forma introdutória como na fixação ou revisão de determinados conteúdos, de maneira prazerosa. Somando a isso temos o despertar para novos saberes, competências atitudinais e de socialização.

O jogo pode ser um caminho para experiências educacionais instituintes. Linhares e Heckert (2009, p.6) definem experiências instituintes como

ações políticas, produzidas historicamente, que se endereçam para uma outra educação e uma outra cultura, marcadas pela construção permanente de um respeito à vida e uma dignificação permanente do humano em sua pluralidade ética, numa afirmação intransigente da igualdade humana, em suas dimensões educacionais e escolares, políticas, econômicas, sociais e culturais.

Nesse sentido, todo o processo de construção e implementação do jogo respeitou as diversidades dos alunos e suas especificidades, buscou romper com conformismos excludentes e hierarquizadores.

Apreendeu-se que a equipe de profissionais, quando integrada, mediada por diálogos, percepções e reflexões entre os profissionais e discentes possibilita um bom processo de ensino-aprendizagem e possibilitam uma melhora nas relações interpessoais, possibilitando melhor entendimento sobre as necessidades de cada sujeito participante.

O inesperado em sala de aula possibilitou refletir sobre outras aprendizagens. O jogo foi uma tecnologia educacional que auxiliou no aprendizado e possibilitou o prazer pela própria atividade.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Quando foram iniciadas as atividades com as turmas precisou-se analisar os caminhos do ensino para o trabalho em Matemática com a EJA-I e com alunos com

necessidades educacionais especiais. Surgiu a pergunta: “Como colocar em prática a legislação relativa à Diversidade e à Inclusão escolar em uma aula de Matemática?”. É preciso conhecê-la e fazer uso da criatividade, da sensibilidade e dos saberes matemáticos para lecionar de maneira inclusiva.

Com o TRABAMAT, foi possível compreender que o trabalho feito de forma lúdica possibilita ampliar as possibilidades de aprendizagens. Os alunos não só aprenderam os conteúdos matemáticos propostos, como tiveram sua curiosidade despertada sobre a disciplina e, também, sobre os mistérios das obras do M. C. Escher.

Em momentos de sala de aula, a professora recebia e dava carinho sempre e vez por outra recebia recados carinhosos de seus alunos.

“Professora, eu não gostava de Matemática, mas a senhora me mostrou uma Matemática diferente” (após o término da atividade de tratamento da informação, desenvolvida pela estagiária Ayla Gatto, uma aluna expõe o seu sentimento pela matemática apresentada – 15/08/2014).

“Professora, nós gostamos da senhora porque a gente vê que a senhora quer ensinar para a gente” (aluna após 3 formas diferentes de explicação de um conteúdo – 01/09/2014).

“Professora, meu mundo caiu!” (aluna quando recebeu nota 10 na prova e a professora respondeu: “caiu não, está apenas começando” – 20/10/2014).

Identificar, explicitar e analisar quais são as aprendizagens que acontecem durante uma atividade de jogo em uma aula de Matemática, na modalidade EJA-I eram os objetivos da professora. Foi possível verificar que esta pesquisa não só favoreceu o crescimento dos alunos como também da pesquisadora e de seus parceiros. Além disso, possibilitou trocas e diálogos para além do espaço da universidade e da escola.

Contextualizar a Matemática para as realidades dos alunos, tanto no seu cotidiano quanto no seu ambiente de trabalho, fez com que todos participassem de forma inclusiva e alcançassem uma melhora nos aprendizados matemáticos. O desenvolvimento do exercício da cidadania no ato do jogo se deu no momento em que foi oportunizado a todos, mesmo àqueles com necessidades educacionais especiais,

participarem e interagirem para realizar a atividade. No processo do jogo, houve momentos de ajuda mútua entre os estudantes. A arte de M. C. Escher contribuiu para o desenvolvimento do pensamento geométrico dos alunos, a propósito da observação das imagens formadas na conclusão do jogo TRABAMAT.

Nesta pesquisa, foi constatado que o lúdico, as tecnologias educacionais e assistivas podem se articular para melhorar o aprendizado de Matemática em situações de educação inclusiva e na diversidade. É preciso reconhecer que se deve criar metodologias de ensino que atendam às necessidades individuais, mas sem perder de vista as dinâmicas coletivas e que integrem os diferentes e suas singularidades.

Concordando com Paulo Freire<sup>40</sup>:

Eu acho que, no momento em que você traduz a naturalidade da Matemática como uma condição de estar no mundo, você trabalha contra um certo elitismo dos matemáticos [...] Você democratiza a possibilidade da naturalidade da Matemática: isso é cidadania.

## REFERÊNCIAS

BORIN, J. **Jogos e resolução de problemas**: uma estratégia para as aulas de matemática. São Paulo. Ed. IME-USP, 1996.

BRASIL. **Escolha PNLD EJA 2014**. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guia-do-livro>. Acesso em: 08/05/2014.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Matemática**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

DOMINICK, R. dos S. e SOUZA, N. V. Tecnologias em diálogo na formação de professores. **Revista Aleph** (UFF. Online), Ano 5, v. 15, jul. 2011.

---

<sup>40</sup> Em entrevista concedida em 1996 a Ubiratan D'Ambrósio e Maria do Carmo S. Domite, cuja transcrição está disponível em <http://vello.sites.uol.com.br/entrevista.htm> Acesso em: 12/12/2004.

DOMINICK, R. dos S. Discutindo e conceituando as tecnologias para a formação de professores na EJA-I e na diversidade. In: MEDEIROS, C. C. **Educação de jovens, adultos e idosos na diversidade**: saberes, sujeitos e práticas. Niterói: UFF/CEAD, 2015. p. 295-314.

ESCHER, M. C. **The Official Website**. disponível em: < <http://www.mcescher.com/>> Acesso em: <25/10/2015>

FÁVERO, O. **Lições da história**: avanços de sessenta anos e a relação com as políticas de negação de direitos que alimentam as condições de analfabetismo no Brasil. 2004.

FREIRE, P. **Em entrevista concedida em 1996 a Ubiratan D'Ambrósio e Maria do Carmo S. Domite**, cuja transcrição está disponível em: <http://vello.sites.uol.com.br/entrevista.htm> Acesso em: 12/12/2004.

LINHARES, C.. Movimentos instituintes na escola: buscando dar visibilidade ao invisível. **Revista Aleph**, n.1, jun. 2004. Disponível em [http://www.uff.br/revistaleph/N1\\_7/numero\\_01/experiencias\\_instituintes\\_uma\\_aproximacao.htm](http://www.uff.br/revistaleph/N1_7/numero_01/experiencias_instituintes_uma_aproximacao.htm)

\_\_\_\_\_. Uma proposta para a busca do saber com o sabor do prazer. **Revista espaço acadêmico**, ano II, nº 15 – Agosto de 2002 – Mensal- ISSN 1519-6186. Disponível em [http://www.espacoacademico.com.br/015/15c\\_linhares.htm](http://www.espacoacademico.com.br/015/15c_linhares.htm)

\_\_\_\_\_. O Mundo Mágico de Escher. <http://www.bb.com.br/portalbb/page511,128,10173,1,0,1,1.bb?codigoEvento=3721>

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997, p. 41.

SILVA, C. M. R. da. **Vivências, análises e caminhos instituintes no ensino de matemática na educação de jovens e adultos (EJA)**: diversidade e inclusão em diálogo com as tecnologias. Niterói, 2015. 123f. Dissertação – (Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão) – Instituto de Biologia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2015.

ENVIADO EM MAIO/2016  
APROVADO EM JULHO/2016

## TRANSDISCIPLINARIDADE E EDUCAÇÃO

José Francisco Flores<sup>41</sup>

João Bernardes da Rocha Filho<sup>42</sup>

### RESUMO

Este ensaio propõe que a transdisciplinaridade, antes de tudo, é uma atitude própria do sujeito, e não pode ser transferida a políticas ou instituições. Mas, pode ser mais bem compreendida com a ajuda da Filosofia. Essa aproximação é explorada a partir da relação dialética entre a disciplinaridade e a transdisciplinaridade, da mesma forma como se revela a dialética entre o Múltiplo e o Uno. Parte-se da ideia de que desenvolver atitude transdisciplinar significa transpor permanentemente os limites dos conhecimentos específicos, interagindo com outros modos de ver o mundo e permitindo a si mesmo colocar em questão as próprias crenças e certezas. A transdisciplinaridade aponta para uma educação científica integrada à artística, que contribui para a formação integral dos sujeitos.

**Palavras-chave:** Transdisciplinaridade, educação, ensino de ciências, filosofia, formação integral

### ABSTRACT

This essay proposes that the transdisciplinary, first of all, is the proper attitude of the subject, and can't be transferred to politics or institutions. But it can be better understood with the help of philosophy. This approach is explored from the dialectical relationship between disciplinary and transdisciplinary, just as it reveals the dialectic between the Multiple and the One. It starts with the idea that develop transdisciplinary attitude means permanently overcome the limits of specific knowledge, interacting with other ways of seeing the world and allowing oneself into question their own beliefs and certainties. Transdisciplinarity points to an integrated science education to art, which contributes to the integral formation of the subjects.

**Keywords:** Transdisciplinarity, education, science teaching, philosophy, comprehensive training

---

<sup>41</sup> Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ensino de Ciências da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (início em agosto/2012). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Licenciado em Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: jose.flores@acad.pucrs.br.

<sup>42</sup> Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da PUC-RS. E-mail: jbr@pucrs.br.



## INTRODUÇÃO

Em contraposição a um modelo de apreensão da realidade que leva os sujeitos a não se perceberem em sua integralidade, incentivando distanciamentos da natureza e isolamentos das pessoas, apresenta-se, como uma possibilidade, a transdisciplinaridade (TD) propondo outra forma de pensar os problemas contemporâneos (NICOLESCU, 1999). Nossa compreensão a respeito da TD não passa pelo questionamento daquilo que se tem chamado de disciplinarização do conhecimento. Não pretendemos apresentar argumentações em favor da TD a partir da rejeição da disciplinaridade e não estamos considerando esta última como causadora da segmentação do conhecimento que impede compreensões amplas da realidade. De outra parte não se quer negar o risco da perda de visão do todo quando se privilegiam aprofundamentos “nas minúcias e detalhes associados a disciplinas, subdisciplinas e especialidades” (D’AMBRÓSIO, 2001).

A especialização não é um mal a ser combatido como inimigo do conhecimento integral. O que se questiona na especialização é seu uso como meio de domínio e controle de pessoas sobre as pessoas. A TD quer justamente trazer para o debate os processos que levam especialistas ao isolamento, a se utilizarem de suas pesquisas para vantagens egoístas beneficiando alguns indivíduos e corporações empresariais (ROCHA FILHO; BASSO; BORGES, 2007).

Neste sentido, Nicolescu (1999) salienta que a intenção da TD é propor um movimento que pretende a superação de um modelo no qual o saber é cada vez mais acumulativo e o “ser interior é cada vez mais empobrecido” (NICOLESCU, 1999, p. 159).

De acordo com o Manifesto da Transdisciplinaridade, no artigo 3 podemos verificar que:

A transdisciplinaridade é complementar à abordagem disciplinar; faz emergir do confronto das disciplinas novos dados que as articulam entre si; e ela nos oferece uma nova visão da natureza e da realidade. A transdisciplinaridade não busca o domínio de várias disciplinas,

mas a abertura de todas elas àquilo que as atravessa e as ultrapassa (NICOLESCU, 1999, p. 161).

Por isso concordamos que o termo *transdisciplinaridade* traduz a intenção de seus proponentes, pois o prefixo ‘trans’ significa ‘estar entre e ir além de’. E a expressão ‘disciplinaridade’ indica o reconhecimento da importância das disciplinas e suas especializações. A proposição, então, é a de que os indivíduos, enquanto conhecedores de suas áreas realizem o movimento de transitarem por outras, com o intuito de enriquecer-se, ampliando a compreensão de natureza e sua relação pessoal com o mundo.

A crítica que a TD vem fazer não se direciona aos conhecimentos específicos e suas peculiaridades, mas à atitude de quem, sendo investigador, define seus objetos de pesquisa sem relacionar-se com eles, acreditando numa possibilidade de conhecimento independente dessa relação. Essa atitude mantém o sujeito que investiga enclausurado em sua disciplina, já que a vê como um fim em si mesmo realizando, quando muito, algumas relações com outras áreas, no sentido de apoiar seu trabalho. Nicolescu (1999, p.52) afirma:

Por outro lado, a transdisciplinaridade se interessa pela dinâmica gerada pela ação de vários níveis de realidade ao mesmo tempo. A descoberta desta dinâmica passa necessariamente pelo conhecimento disciplinar.

Nicolescu (ibidem) reforça a posição de que a TD não é uma nova disciplina. A TD alimenta-se da pesquisa disciplinar e amplia as possibilidades interpretativas de maneira mais rica e fecunda pelo fato de os investigadores dotados dessa atitude estarem imbuídos de abertura para o autoconhecimento, reconhecendo-se em seu fazer.

Dessa forma, do que até aqui está exposto podemos sugerir que não há TD sem um aprofundamento da disciplinaridade. A atitude transdisciplinar será a de encontrar as coerências entre as disciplinas. Segundo Luft (2005, p. 71), “só o coerente permanece determinado”. Ser coerente é ter a possibilidade de relações e, conseqüentemente, poder ter significados.

Aqui se pode estabelecer um paralelo entre o Princípio da Coerência proposto por Luft (2007) e as compreensões entre disciplina e TD. Para tanto nos valem da seguinte citação do autor:

Sendo assim, o Princípio da Coerência é a própria dialética do Uno e do Múltiplo, o equilíbrio dinâmico entre dois movimentos antagônicos, ou seja, a tendência à maior unidade (uniformização) e a tendência à maior multiplicidade (diversificação) (LUFT, 2005, p. 78).

A disciplinaridade corresponde à manifestação do Múltiplo, enquanto a transdisciplinaridade ao Uno. Não há compreensão possível sem a consideração da dialética entre estes dois extremos. Se cada disciplina encerra em si mesma suas coerências sem a necessidade de interação com as outras, temos a multiplicidade extrema e o contexto estabelecido torna-se total confusão e dissolução. Se, ao contrário, o Uno, caracterizado pela transdisciplinaridade, é a manifestação definitiva para a compreensão do universo, então tudo estará dado uma vez que a diversidade inexistente e as relações não poderão ocorrer “já que relação pressupõe a presença de itens ou termos em relação” (LUFT, 2005, p. 67). Sendo assim não é possível tratar o Uno sem o Múltiplo, ou vice-versa.

Podemos indicar, assim, uma relação dialética entre a disciplinaridade e a TD da mesma forma como se revela a dialética entre o Múltiplo e o Uno. Quando buscamos aprofundamento sobre uma área determinada de conhecimento, que chamamos de disciplina é conduzido para além dessa disciplina. A procura de relações dos conceitos específicos com suas vizinhanças vai ampliando possibilidades de criação de novas formas de interações e percepções. Outras áreas são integradas a fim de que aqueles conceitos iniciais possam adquirir sustentação teórica cada vez mais consistente. Esta atitude conduz o cientista para além de sua disciplina. Movimenta-se, então, entre e através de várias disciplinas (Múltiplo) em processos criativos de estabelecimento de relações antes não percebidas. As várias disciplinas quando integradas compõem visões de totalidades (Uno). Evidencia-se, dessa forma, a atitude transdisciplinar. Portanto, a TD acontece no predomínio máximo da disciplinaridade sobre a transdisciplinaridade.

A transdisciplinaridade, que corresponde à criação de relações cada vez mais abrangentes entre os sistemas, proporciona a geração de visões mais amplas. Por sua vez cada sistema possui diversidades em relação a outros apresentando suas coerências locais. Cada um destes sistemas podemos denominá-lo de disciplina. Neste sentido, a atitude transdisciplinar proporciona a legitimação da disciplina. Sendo assim, a disciplinaridade acontece no predomínio máximo da TD sobre a disciplinaridade. Assim se processa a circularidade entre o específico e o geral, entre o Uno e o Múltiplo, entre o disciplinar e o transdisciplinar.

Apresentamos então o entendimento de que ter atitude transdisciplinar é transpor permanentemente os limites de seus conhecimentos específicos, interagindo com outros modos de ver o mundo e permitindo a si mesmo colocar em questão as próprias crenças e certezas.

Ter atitude transdisciplinar significa realizar seus projetos de forma rigorosa, qualificada, profunda, dedicada, detalhada, minuciosa, mas também responsável e comprometida com o bem dos demais. A TD propõe novas formas de conhecer, de sentir-se parte da natureza, de estar na sociedade com ações que contribuam para relacionamentos dos sujeitos com o mundo, com as outras pessoas e consigo mesmos, intentando o desenvolvimento dos potenciais criativos (D'AMBRÓSIO, 2001). Por isso a visão transdisciplinar propõe outros modos de perceber-se e perceber o mundo, conforme o artigo 5 do Manifesto da Transdisciplinaridade:

A visão transdisciplinar é resolutamente aberta na medida que ultrapassa o campo das ciências exatas devido ao seu diálogo e sua reconciliação, não apenas com as ciências humanas, mas também com a arte, a literatura, a poesia e a experiência interior (NICOLESCU, 1991, p. 161).

Todos os modos de expressão artística também são entendidos como ações sobre si mesmo e suas interações com os demais; são meios de percepção da natureza e seus fenômenos para a construção dos significados; são formas de criar novas relações e modos de sentir-se num universo em permanente criação. Ostrower (1987, p.28) afirma:

Mais fundamental e gratificante, sobretudo para o indivíduo que está criando, é o sentimento concomitante de reestruturação, de enriquecimento da própria produtividade, de maior amplitude do ser, que se libera no ato de criar. Menos a potência descarregada, do que a potência renovada.

Por isso a transdisciplinaridade propõe desafios que conduzem à integração entre as culturas científica e artística como meio de realização de aprendizagens mais abrangentes (NICOLESCU, 1999). Neste contexto a educação reveste-se de grande importância já que poderá propor, desde os anos iniciais, vivências nas quais as crianças desenvolvem compreensões de si mesmas em sua integralidade humana. Isto significa a percepção das ciências como constituindo parte da cultura que proporciona interpretações mais amplas a respeito da natureza.

O ensino de ciências, a partir de visão transdisciplinar, poderá contribuir para a construção do ser completo, conforme Rocha Filho, Basso e Borges (2007). Afirmam estes autores que a atitude transdisciplinar corresponde a um esforço para “superar nossas próprias limitações, preconceitos e complexos, instituindo uma educação científica útil, muito diferente da que vem sendo realizada hoje” (p. 35). Esses autores posicionam-se no sentido de incentivar pesquisadores e professores de ciências a atitudes que tragam formas de desenvolver suas áreas de estudo superando a separação entre sujeito e objeto.

O especialista em geral, não porque deseje isso, mas porque é falível e limitado, tende a enxergar o mundo sob o filtro de sua especialidade, e tem grande dificuldade na sua compreensão como um sistema interligado (ROCHA FILHO; BASSO; BORGES, 2007, p. 37).

No entanto, esses especialistas, quando imbuídos de visão de abertura ao novo tendem a encontrar nas fronteiras de suas especializações outras disciplinas e perceber a sua própria em movimento de expansão. Tal atitude possibilita compreensões que “superam as barreiras e hierarquias entre conhecimentos” (ROCHA FILHO; BASSO; BORGES, 2007, p. 37). Desta forma pode-se dizer que quanto mais transdisciplinar forem as atitudes do pesquisador, mais qualificada será sua disciplina.

A partir do que até aqui foi exposto pode-se trazer um dos fundamentos

primeiros da atitude transdisciplinar, que é a da busca do “equilíbrio entre a interioridade e exterioridade do ser humano, e esta visão pertence a um nível de realidade diferente daquele do mundo atual” (NICOLESCU, 1999, p. 120). Este equilíbrio necessário pretende uma visão integral de si mesmo sem a separação entre sujeito e objeto, corpo e espírito da forma como é proposto pela visão clássica de ciência.

Nesse sentido, destaca Nicolescu (1999), a transdisciplinaridade é tributária dos fundamentos da fenomenologia proposta por Edmundo Husserl (1859-1938), já no final do século XVIII. A fenomenologia nasceu a partir de reflexões filosóficas que colocavam em crise as ciências e suas formas de interpretar a natureza e suas leis. Husserl desejava a mudança do sentido da prática científica e propunha uma filosofia “que teria a amplidão da metafísica e o rigor da ciência” (DARTIGUES, 2008, p.31).

As pesquisas empreendidas por Husserl ao buscar as formas como se estabelecem os significados do mundo realizados pelo sujeito propiciou a elaboração dos níveis de compreensão que os objetos desafiam a nossa consciência (NICOLESCU, 1999). Assim, pode-se sugerir que a TD nasce a partir dos pressupostos da fenomenologia.

Tais compreensões poderão ser melhor analisadas a partir do que Nicolescu define como os três pilares da TD: a existência de diferentes níveis de realidade; a lógica do terceiro incluído; a complexidade. É o que pretendemos apresentar na próxima seção, quando trataremos das origens e fundamentos da TD.

## **AS ORIGENS E FUNDAMENTOS**

A expressão TD teria surgido quase que simultaneamente nos trabalhos de pesquisadores como Jean Piaget, Edgar Morin e Eric Jantsch “para traduzir a necessidade de uma jubilosa transgressão das fronteiras entre as disciplinas, sobretudo no campo do ensino e de ir além da pluri e interdisciplinaridade” (NICOLESCU, 1999, p. 9).

Segundo Santos (2007), Gödel, matemático, em 1931, propôs a possibilidade de se estabelecerem níveis de realidade, em contraposição ao modelo clássico que pregava a existência de apenas um nível. “O teorema de Gödel nos diz que um sistema de axiomas suficientemente rico leva, inevitavelmente, a resultados quer indecidíveis, quer contraditórios” (NICOLESCU, 1999, p. 58). Dessa forma, a possibilidade de soluções estaria num outro plano de explicações, apoiadas em outras compreensões de realidade.

A constatação causada pela mecânica quântica, indicando que uma partícula atômica poderia ser onda e corpúsculo ao mesmo tempo, trouxe a confirmação experimental dessa ideia de níveis distintos de realidade na natureza. Tal verificação foi enunciada pelo físico francês Louis de Broglie, em 1924, ao afirmar que elétrons apresentavam especificidades ondulatórias e corpusculares, de acordo com o experimento realizado (THIBAUD, 1959).

Estas constatações promoveram uma revolução no pensamento clássico, que se havia constituído a partir das concepções de Galileu e Newton, para quem o universo poderia ser comparado a uma máquina - metáfora característica da ciência moderna - cujos postulados, segundo Nicolescu (1999, p. 17) são os seguintes:

Existência de leis universais, de caráter matemático; descoberta dessas leis pela experiência científica; reprodutibilidade perfeita dos dados experimentais.

Tais postulados apoiam-se nos três axiomas da lógica clássica, a partir das concepções aristotélicas (NICOLESCU, 1999, p.34):

1) o axioma da identidade:  $A \text{ é } A$ ; 2) o axioma da não-contradição:  $A \text{ não é não-}A$ ; 3) o axioma do terceiro excluído: não existe um terceiro termo  $T$  que é ao mesmo tempo  $A$  e não- $A$ .

Analisados esses axiomas se conclui que a lógica clássica admite um único nível de realidade, “uma vez que o axioma número 3 exclui a possibilidade de articulação” (SANTOS, 2008, p. 75). Dessa forma, um único nível de realidade só pode provocar posições antagônicas, ou seja, “um terceiro termo, digamos  $T$ , que esteja situado num mesmo nível de Realidade que os opostos  $A$  e não- $A$ , não pode realizar

sua conciliação” (NICOLESCU, 1999, p. 37). Para Nicolescu, o pensamento clássico não é considerado absurdo, mas suas proposições são restritas.

O questionamento dessa lógica já irá aparecer com Hegel (1770-1831), em sua obra *A Fenomenologia do Espírito*, quando postula a derrubada da impossibilidade da contradição. “O raciocínio hegeliano é de que a contradição não é um obstáculo para o pensamento, como afirmou Aristóteles em sua *Metafísica*. Esse enunciado (Satz) opera uma função importante para o entendimento do mundo” (CASTRO, 2014, p. 241). Também encontraremos em Lupasco (1900 – 1988) a proposta de superação da lógica da não-contradição; este físico e filósofo apresenta a lógica do terceiro incluído (T) afirmando que existe um outro nível de realidade onde A e não-A podem ser conciliados.

Esses aspectos nos ajudam a compreender os fundamentos da transdisciplinaridade, conforme nos salienta Santos (2008, p. 75):

Ao articular esses pares binários, por meio da lógica do terceiro termo incluído, a compreensão da realidade ascende a outro nível, tomando um significado mais abrangente e sempre em aberto para novos processos.

Nicolescu (1999) acrescenta ainda outro aspecto que estabelece as bases da transdisciplinaridade: a complexidade; nas ciências, nas relações sociais, nas artes o desenvolvimento da complexidade é espantoso. Conforme afirma Nicolescu (1999), a complexidade nutre-se da explosão da pesquisa disciplinar e promove a multiplicação das disciplinas, e a física tem demonstrado uma infinita complexidade de interação entre as partículas quânticas. Seguiu-se uma sucessão de novas proposições que indicavam a possibilidade de se conseguir a tão desejada simplificação, mas, “a complexidade não demorou em mostrar sua onipotência” (NICOLESCU, 1999, p. 43).

De acordo com o que já foi posto, a complexidade se manifesta nas várias áreas de conhecimento configurando novas fronteiras para estudos e ampliações das compreensões sobre a natureza e a sociedade. Cada vez mais estão ampliando-se as compreensões que integram as atividades mentais, emocionais e biológicas nos seres humanos, como atestam Rocha Filho, Basso e Borges (2007). E acrescentam estes



autores que “Na complexidade dos processos cognitivos, não é criado apenas um mundo exterior, mas também um mundo interior a ser compartilhado: o nosso mundo” (p.98).

Enfatizando o caráter dinâmico e provisório das compreensões sobre o universo, sobre a vida e seus significados, Santos (2008) se refere às construções teóricas, próprias da transdisciplinaridade. São sistemas conceituais que têm na sua essência a completude (para sua operacionalização), e também o seu contrário, a incompletude, ou seja, uma face aberta à renovação (SANTOS, 2008, p. 81).

A partir destas análises Nicolescu propõe que “os três pilares da transdisciplinaridade determinem a metodologia da pesquisa transdisciplinar” (1999, p. 52). A disposição do observador em situar-se em mais de um nível de realidade permite outras formas de perceber o contexto, os fenômenos.

O essencial na abordagem transdisciplinar é a superação dos espaços e culturas privilegiadas, favorecendo a compreensão da complexidade nas explicações sobre a convivência e sobre a realidade.

Os processos criativos constituem as motivações da atitude transdisciplinar e direcionam a pessoa que cria para a busca de realização de suas potencialidades inventivas (NICOLESCU, 1999). O aprender a fazer se constitui num aprendizado da criatividade.

As estratégias que motivam ações colaborativas revestem-se de significados profundos, já que permitem aos alunos o aprendizado para ações integradas, discutidas, negociadas, no respeito a todos. O reconhecimento da presença do outro não como objeto, mas como alguém com quem se estabelecem vínculos e significados negociados são aspectos que trazem repercussões importantes para aqueles que se dedicam à educação.

## **A TD NA EDUCAÇÃO**

As discussões até aqui expostas remetem para a importância de o professor desenvolver atitude transdisciplinar, pois caracteriza a visão do outro como verdadeiro

outro, valorizando o potencial criativo de cada um. O professor também se torna um aprendiz, sendo também referência para seus alunos. As reflexões a serem incentivadas pelos professores ajudam o aluno a pôr em questão suas certezas, suas crenças de modo a perceber-se e conhecer-se (NICOLESCU, 1999). Caracteriza-se assim um ensino também direcionado para o aprendizado da interpretação, de acordo com Hernández (1998).

Hernández (1998) argumenta em favor das diversas vias para o pensamento complexo, em relação ao conhecimento já que, quando se permite ao aluno suas próprias ações, surgem muitas formas de ordenar e estudar os conteúdos. Isso leva a “considerar que o melhor caminho para ensinar seja a pesquisa, observando os diferentes contextos sociais de procedência dos estudantes e as vias ou estratégias que possam ser utilizadas para interrogá-los, estabelecer relações e propor novas perguntas” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 56).

Ser transdisciplinar é ser pesquisador. Conforme Rocha Filho, Basso e Borges (2007), buscar construir em si mesmo as atitudes transdisciplinares corresponde a ir paulatinamente substituindo explicações simplistas para situações complexas; significa também ir deixando de alimentar preconceitos. Cultivar em si mesmo tais atitudes indica a recusa em receber informações como se fossem conhecimentos, mas questionar e buscar ativamente suas próprias compreensões com argumentos e elaborando o próprio saber.

Por isso a educação que motiva a atitudes transdisciplinares contribui para a pessoa em sua plenitude já que “Construir uma pessoa verdadeira também significa assegurar-lhe as condições de realização máxima de suas potencialidades criadoras” (NICOLESCU, 1999, p. 144).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O modelo de educação que estamos questionando, e é ainda vigente em grande parte de instituições de ensino, conduz a um tipo de pensamento que não

permite a ampliação de compreensões de cada indivíduo, sobre quem é e como é. As aprendizagens de conhecimentos como formas definitivas de interpretação do mundo, impedem que cada sujeito seja capaz de realizar seus próprios entendimentos.

A transdisciplinaridade, como já explicitado, corresponde a esforço de superação de formas de pensar cristalizadas que não trazem respostas para os significados da existência em sua complexidade. A visão utilitarista da natureza e da sociedade necessita ser superada a fim de que cada indivíduo possa perceber-se integrado em interdependência com os demais.

Reconhecer a existência do outro é experimentar o fenômeno do outro na nossa consciência. Poderemos então propor outras perguntas: Como o outro se manifesta e como essa manifestação é objeto de minha consciência? Como o outro possui consciência de mim, e quais significados elabora a partir de minha presença para ele?

Em virtude destes questionamentos sugerimos a atitude transdisciplinar como possibilidade de desafiar o indivíduo a uma nova forma de pensar. Vejamos as palavras de Husserl (2013, p.27) a este respeito:

Colocar fora de circuito todos os atuais hábitos de pensar, reconhecer e pôr abaixo as barreiras espirituais com que eles restringem o horizonte de nosso pensar, e então apreender, em plena liberdade de pensamento os autênticos problemas filosóficos, que deverão ser postos de maneira inteiramente nova e que somente se nos tornarão acessíveis num horizonte totalmente desobstruído.

Buscar realizar em si mesmo atitude transdisciplinar significa encontrar sempre novas relações que tragam possibilidades novas de descrever e interpretar os fatos; significa construir relações, criar novas coerências, não como algo pronto, mas em seus movimentos e transformações.

Perceber-se como ser no mundo e para o mundo é perceber-se em interação, é sentir-se dependente, integrado, criativo, inventivo, importante, relevante.

A superação de concepções dogmáticas e de atitudes pré-determinadas acontece com a percepção de si mesmo como ser social, cultural, histórico, psicológico. Por isso, todo aprendizado que promove atitudes transdisciplinares é

cooperativo, interativo, solidário e integrativo. Estes devem ser alguns dos pressupostos para uma educação científica que poderá contribuir para a formação integral dos sujeitos.

## REFERÊNCIAS

CASTRO, D. F. Formas da Contradição em Hegel e Lupasco. **Revista Opinião Filosófica**. Porto Alegre, v. 05; nº. 01, 2014.

DARTIGUES, A. **O que É a fenomenologia?** São Paulo: Centauro, 2008.

D'AMBRÓSIO, U. **Transdisciplinaridade**. São Paulo: Palas Athena, 2001.

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

HUSSERL, E. **Ideias para uma Fenomenologia Pura e para uma Filosofia Fenomenológica**. São Paulo: Ideias e Letras, 2013.

LUFT, E. **Sobre a coerência do mundo**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2005.

NICOLESCU, B. **O manifesto da Transdisciplinaridade**. São Paulo: TRIOM, 1999.

OSTROWER, F. **Criatividade e processos de criação**. 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

ROCHA FILHO, J. B. BASSO, N. R. de S. BORGES, R. M. R. **Transdisciplinaridade: a natureza íntima da educação científica**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

SANTOS, A. Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido. **Revista Brasileira de Educação** v. 13 n. 37 jan. /abr. 2008.

THIBAUD, J. **Vida e transmutação dos átomos**. Rio de Janeiro: AO LIVRO TÉCNICO, 1959.

ENVIADO EM MARÇO/2016  
APROVADO EM JULHO/2016

## PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DE HISTÓRIA SOBRE A VIOLÊNCIA CONTRA ALUNOS ADEPTOS DE RELIGIÕES DE MATRIZ AFRICANA: UMA FORMA DE RACISMO INSTITUCIONAL

Adriano Ferreira de Paulo<sup>43</sup>

Joselina da Silva<sup>44</sup>

### RESUMO

Assuntos relacionados às diversidades culturais em sala de aula trazem consigo debates e reflexões diversas, principalmente dentro do ensino de História. Tratando desse tema, pela via das religiões de matriz africana, analisa-se o que desencadeou o foco desta pesquisa, ao se identificar intolerância aos alunos adeptos dessas crenças. Como embasamento teórico, o estudo fundamenta-se em Bourdieu e Passeron, Ferreira, Munanga, Pereira, Caputo e Petit. A pesquisa tem caráter qualitativo. Os dados e análise apresentados são os frutos iniciais de uma pesquisa de mestrado. Os resultados parciais mostram relações de intolerância religiosa e racismo entre alunos considerados “comuns”, sendo necessária a ação da escola oferecendo maiores significações multiculturais.

**Palavras-chave:** História, religiões de matriz africana, educação

### ABSTRACT

Issues related to cultural diversity in the classroom, bring with them a number of debates and reflections, especially in the teaching of history. We are dealing with this issue set off by way of religions of African origin, which triggered the focus of this research, to identify intolerance to supporters pupils of these beliefs. Our theoretical discourses in Bourdieu and Passeron (1975), Ferreira (2005), Munanga (1975), Ferreira (2005), Pereira (2008), Caputo (2012), and Petit (2015). This research is qualitative and the data and analysis are the early fruits of a search Master. Partial results show religious intolerance relations and racism among students as "common", requiring school action, offering greater multicultural meanings.

**Keywords:** History, religions of African origin, education

<sup>43</sup> Mestrando em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC); Especialista em Metodologia do Ensino de História pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e Graduado em História pela mesma instituição. E-mail: acanibalia@gmail.com.

<sup>44</sup> Doutora em Ciências Sociais pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ); Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Ceará (UFC). E-mail: joselinajo@yahoo.com.br.

## INTRODUÇÃO

O conhecimento adquirido em âmbito escolar, tanto para alunos quanto para professores, deve ser derivado de múltiplas ações pedagógicas, calcadas em diálogos, debates e reflexões. Partindo dessa premissa, este artigo enfoca a questão das representações religiosas em sala de aula, especificamente as religiões de matriz africana, atentando para o papel da escola em ações afirmativas de combate à violência, ao preconceito e, sobretudo, ao racismo.

Falar em questões religiosas no campo educacional comumente traz problemáticas quanto ao pertencimento dos alunos na confissão de suas crenças, ou mesmo na aceitação do outro, se esta crença for diferente do que seja considerado “padrão” ou da maioria estatística, como a religião cristã. Isso fica mais evidente se tomarmos por base as religiões de matriz africana – a saber, para esta pesquisa, a Umbanda e o Candomblé, ficando estabelecido um cenário de rejeição, em âmbito social, em relação aos adeptos dessas confissões religiosas ancestrais.

Comungamos com a assertiva de Glória Moura (2005) quando apresenta o raciocínio de que a escola gera uma negação de identidade aos discentes negros, quando não lhes permite saber quem são por não conhecerem a sua própria história na constituição do desenvolvimento do Brasil. Falar em religiões de matriz africana é também uma forma de reconhecimento. Elas representam a resistência e a preservação de uma memória ancestral (SOUZA, 2008). Essas religiões foram, no desenrolar da História do Brasil, perseguidas, discriminadas e proibidas, como no período colonial e imperialista, só havendo algum alento legal bem recentemente no Brasil República, com a Constituição Federal de 1988, em que ficou estabelecido, em seu artigo 5º, inciso VI, que “é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias”. Já o inciso VIII do artigo 5º dessa Constituição diz que “ninguém será privado de direitos por motivo de crença religiosa ou de convicção filosófica ou política, salvo se as invocar para eximir-se de obrigação legal a todos imposta, e recusar-se a cumprir prestação alternativa, fixada em lei”.

Antes dessa redação firmada em lei, os cultos afro-brasileiros continuamente foram rotulados como seitas ou mesmo feitiçarias em sua convivência com o cristianismo.

É bom que se ressalte que a presença africana no Brasil, a partir de 1549, foi acompanhada pela imposição de aparatos de dogmas católicos. Os povos africanos escravizados passaram a ser vistos como ‘máquinas com fôlego’, tidos como inferiores e boçais. As consequências desse processo serão o desprezo pela cultura e pelas formas de pensar e agir com a diáspora negra (SILVA, 2008, p. 146).

Reflexões tocantes às religiões de matriz africana dentro da escola firmam-se ainda em estruturas curriculares não atualizadas, as quais teimam em não oferecer aos alunos conteúdos que versem sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, como previsto em termos de obrigatoriedade pela legislação vigente. Quando falamos em obrigatoriedade, fazemos menção à Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), modificando alguns de seus artigos ao inserir nos níveis de ensino fundamental e médio componentes curriculares de Educação Artística, Literatura e História, estudos sobre História e Cultura Africana e Afro-Brasileira. Dentre os artigos alterados, temos o artigo 79-B, responsável por estabelecer que o calendário escolar inclua o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra” (BRASIL, 2003, p. 1).

Podemos observar ainda que aconteceu uma maior consolidação da Lei nº 10.639/2003 em 2004, com a publicação do Parecer do Conselho Nacional de Educação – Câmara Plena (CNE/CP) nº 3/2004, referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Houve também, em 2009, a divulgação do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, mais um importante instrumento legal para a implementação da lei supracitada.

Vale ainda salientar o mesmo olhar de importância para as etnias indígenas. Para isso, em 10 de março de 2008, a Lei nº 10.639/2003 foi modificada pela Lei nº 11.645/2008, que associa o povo negro à população indígena, ampliando o campo de

lutas pelo reconhecimento na formação da História nacional. Entretanto, para essa escritura, focaremos nossa análise na Lei nº 10.639/2003.

Nossa pesquisa<sup>45</sup> buscou conhecer as implicações desse assunto em nível fundamental de ensino dentro do componente curricular de ensino de História do 7º ano. Vemos a necessidade de os estudos históricos contribuírem em aspectos de constituição cidadã, na intenção de “[...] valorizar o direito de cidadania dos indivíduos, dos grupos e dos povos como condição de efetivo fortalecimento da democracia, mantendo-se o respeito às diferenças e à luta contra as desigualdades” (BRASIL, 1997, p. 43). Em sua atualização, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) conferem ao ensino de História a noção de que grupos sociais diversos devem ser estudados cientificamente, de tal forma que sejam vistos como “[...] grupos sociais sob a ótica de um sistema de relações e comportamentos, considerando todos os aspectos da existência social, material e simbólica” (PCN+, 2006, p.71).

Estudar as representações religiosas de matriz africana como canal para atender à Lei nº 10.639/2003 nos remete às temáticas que ultrapassam a sala de aula, trazendo novas significações políticas e sociais, tanto para aprendizes como para professores. Dessa forma, é importante considerarmos estudos que contribuíram para nossa pesquisa, como os de Alberti (2013), Bourdieu e Passeron (1975), Caputo (2012), Cunha Júnior (2012), Ferreira (2005), Munanga (2005), Pereira (2008) e Petit (2015).

Compreendemos que inserir as referidas temáticas em salas de aula do ensino fundamental, no ensino de História, muitas vezes acarreta embates simbólicos e até físicos entre docentes e alunos, demonstrando raízes de intolerância religiosa. Assim, muitos desses momentos de tensão reproduzem o que é aprendido nas igrejas frequentadas por educandos, destacadamente as igrejas cristãs.

Buscaremos, portanto, compreender esses acontecimentos, suas consequências para a educação, em que discentes são estimulados à discriminação desde o campo social, tendo a escola como local de reprodução, trazendo essa

---

<sup>45</sup>Esta pesquisa está em desenvolvimento no mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (UFC), com o título *Religiões de matriz africana e a renovação carismática: tensões na aplicação da Lei nº 10.639/03 no ensino de História*. Financiamento da pesquisa pela Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (Funcap).



abordagem à investigação científica, o que gera importância para a pesquisa.

Estamos cientes de que refletir sobre violências contra alunos adeptos de religiões de matriz africana, no ensino de História, à luz da Lei nº 10.639/2003, significa que “[...] não se trata apenas de trazer para dentro da escola um novo componente curricular, mas uma temática e um debate marcados por uma longa trajetória de disputas e embates, de polêmicas e dissensos e também de silenciamentos” (ALBERTI, 2013, p. 59).

Sendo vastas as possibilidades de aplicação da lei em âmbito escolar, abordaremos aqui, como objetivo geral deste texto, especificamente análises referentes às problemáticas vividas por estudantes pertencentes às crenças de matriz africana. Nossos objetivos específicos voltam-se para descrever as percepções dos professores sobre a Lei nº 10.639/2003 e sobre as violências sofridas por esses educandos, para apresentar as práticas de intolerância existentes em sala de aula e revelar as raízes de racismo, ainda que não declaradas, que perpassam as diferentes manifestações sobre a temática das crenças africanas.

## **DESCRIÇÃO METODOLÓGICA**

Os dados e análises aqui apresentados são os frutos iniciais de uma pesquisa de mestrado em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC), cujo campo de investigação são escolas públicas estaduais da região do Grande Bom Jardim (Bom Jardim, Canindezinho, Granja Lisboa, Granja Portugal e Siqueira), em Fortaleza, no Ceará.

A escolha do bairro aconteceu por meio de contatos com o Centro de Defesa da Vida Herbert de Sousa (CDVHS), existente no bairro, na promoção de reuniões nas escolas da região sobre problemas sociais vivenciados ali. Os conteúdos das reuniões eram norteados pelo cotidiano do Grande Bom Jardim e sua realidade, como um dos

bairros de periferia mais estigmatizados de Fortaleza<sup>46</sup>.

De que maneira a escola poderia desenvolver um papel conscientizador junto aos jovens? Essa era a grande questão das reuniões, que desembocaram em problemáticas sociais que o bairro apresentava, sendo uma delas de intolerância religiosa às crenças de matriz africana, o que, para o palestrante do CDVHS, era uma grande contradição, pois o Grande Bom Jardim é uma das regiões da cidade de Fortaleza com o maior número de casas de Umbanda e Candomblé<sup>47</sup>.

Nossa metodologia para coleta de dados deu-se através da História Oral, utilizando como instrumento de pesquisa entrevistas com professores do ensino de História. A escolha da oralidade deve-se ao fato de não haver, nas escolas pesquisadas, fontes escritas, descritivas, avaliativas ou em forma de relatos de experiências dos docentes sobre o assunto aqui evidenciado. Entendemos que, como profissionais que trabalham diretamente com o corpo discente das escolas, os educadores, com seus depoimentos, são a referência certa para representar uma percepção dos fatos investigados, constituindo uma face subjetiva de cada sala.

O valor do uso da História Oral reside na possibilidade de diálogo a ser mantido entre os entrevistados e o pesquisador, onde a subjetividade na construção do conhecimento histórico não brota exclusivamente de uma única opção, mas do diálogo travado entre o entrevistador e o entrevistado (JUCÁ, 2011, p. 61).

Os depoimentos coletados e expostos na discussão dos resultados foram obtidos em quatro Escolas Públicas Estaduais de Ensino Fundamental e Médio (EEFM) distribuídas pelo Grande Bom Jardim, no primeiro semestre do ano de 2014. As escolas atendem a turmas de 7º ao 9º ano do ensino fundamental, e também de ensino médio.

---

<sup>46</sup> O enfoque no cotidiano discorria sobre uma onda intensa de violência urbana, redes de tráfico de drogas, ou sobre a onda crescente de assassinatos de jovens no bairro, em sua maioria negros. Dados obtidos a partir de levantamento feito pelo Projeto Fortalecimento Institucional e Governança Territorial/Centro de Defesa da Vida Herbert de Souza.

<sup>47</sup> Sendo 20 casas de culto afro declaradas e dezenas de outras que preferiram não se declarar para uma das pesquisas de campo do CDVHS, por motivos de perseguição religiosa motivada por atritos que aconteceram num passado recente. Dados obtidos a partir de levantamento feito pelo Projeto Fortalecimento Institucional e Governança Territorial/Centro de Defesa da Vida Herbert de Souza.

Entrevistamos oito professores de História, sendo dois por escola. O modelo de investigação escolhido foi a pesquisa qualitativa, que “[...] não se preocupa com representatividade numérica, mas sim com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização” (CÓRDOVA; SILVEIRA, 2009, p.31).

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações (MINAYO et al., 1994, p. 21).

As entrevistas realizadas tiveram caráter semiestruturado, compostas de um roteiro simples, “de caráter aberto” (MAY, 2004, p. 149), que são utilizadas como documentos que contêm a vivência do objeto estudado. Segundo May (idem), “[...] as entrevistas geram compreensões ricas das biografias, experiências, opiniões, valores, aspirações, atitudes e sentimentos das pessoas”. As entrevistas foram gravadas em áudio em aparelho eletrônico próprio.

Todos os professores atenderam à solicitação de serem consultados e agendaram horários em seus planejamentos, além de terem demonstrado interesse pessoal pelo assunto. Cada entrevista aconteceu individualmente, em sala reservada ou mesmo na sala dos professores.

Nossa estrutura básica de perguntas nas entrevistas foi norteadada pelos seguintes tópicos: formação docente, metodologias aplicadas no ensino de História, conhecimento acerca da Lei nº 10.639/2003, articulação de temáticas referentes à cultura afro-brasileira no ensino programático, tensões sobre temáticas africanas junto a alunos e comunidade escolar, percepção de discriminação racial entre discentes, observações de cunho preconceituoso sobre religiões professadas por estudantes, eventos culturais relacionados à data dedicada à Consciência Negra na escola, no mês de novembro, ou em outra data, e responsabilidade do ensino de História quanto à conscientização de cada educando sobre convivência multicultural.

Tendo em vista a ética de preservação da imagem das escolas e professores entrevistados, utilizaremos letras e números para nos referenciarmos a cada um

deles<sup>48</sup>. Identificaremos as escolas pesquisadas como A, B, C e D e os professores como 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 e 8, sendo que escolas e professores foram agrupados do seguinte modo:

- Escola A – Professores 1 e 2;
- Escola B – Professores 3 e 4;
- Escola C – Professores 5 e 6;
- Escola D – Professores 7 e 8.

As informações encontradas foram estruturadas em duas partes: na primeira, apresentamos a concepção dos professores no conhecimento sobre a Lei nº 10.639/2003 e, posteriormente, a descrição dos aspectos referentes à violência sofrida por alunos que pertencem às religiões de matriz africana.

## **DEMONSTRANDO OS RESULTADOS**

### ***O CONHECIMENTO DOS PROFESSORES SOBRE A LEI Nº 10.639/2003***

Antes de discutirmos as conexões entre as representações religiosas afro-brasileiras no ensino de História e os alunos pertencentes a essa crença e suas implicações, primeiro precisamos conhecer a visão dos professores sobre a Lei nº 10.639/2003, pois, na situação de ausência de conhecimento, ou de intimidade com aquilo que a lei exara, estaremos analisando uma realidade de prática docente que se distancia dos debates atuais sobre ensino de História e Cultura Afro-Brasileira.

Nesta primeira parte, perguntamos aos educadores acerca do conhecimento sobre tal legislação, observando o que era oferecido em suas graduações na Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Estadual do Ceará (UECE) e Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), ou em outros meios. Para esse

---

<sup>48</sup> Todos os professores entrevistados são licenciados em cursos de Graduação Plena em Ensino de História, em três universidades públicas de grande atuação na cidade de Fortaleza: Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Estadual do Ceará (UECE) e Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA).

entendimento, analisamos as falas dos docentes em três partes. Na primeira, buscamos saber se eles tinham conhecimento da numeração da lei; depois, perguntamos se eles tiveram conhecimento dessa lei durante suas graduações; e, por fim, levantamos questões sobre a busca de conhecimento sobre a Lei nº 10.639/2003 por outros meios ou motivações particulares.

Na primeira divisão de análise, obtivemos que todos os professores consultados tinham conhecimento da lei por sua forma numérica, o que surpreende e renova o sentido da luta, em âmbito escolar, por políticas afirmativas de valorização da cultura afro-brasileira, dada sua importância em alterar a LDB e em gerar os PCN.

Como resposta à segunda divisão desta parte inicial, que envolve identificar algum estudo realizado sobre a lei durante a graduação, somente o Professor 1 não recebeu nenhum tipo de orientação sobre essa perspectiva educacional durante sua graduação, o que nos faz atentar para uma deficiência na grade curricular da Licenciatura em História da UECE e alertar para sua urgente inserção na referida grade curricular, observando ainda que a lei já completou 13 anos de implementação nacional.

Não tive conhecimento sobre a Lei nº 10.639/2003 durante o curso de História na UECE. Nunca tinha ouvido falar. Nem nas disciplinas de ensino. Nossa maior dedicação durante o curso foi voltada para a pesquisa, conhecimento de teorias sobre História, escrita do projeto de pesquisa e da monografia (Professor 1 – Escola A).

Sobre os demais docentes, os conhecimentos desenvolvidos em cursos são pouco ou razoavelmente aprofundados, respectivamente, na UVA e na UFC, sendo necessário que as instituições de ensino intensifiquem conteúdos sobre o tema.

Quanto à busca de formação continuada sobre a Lei nº 10.639/2003 para os cursos de graduação em História, todos os professores tiveram contato mais aprofundado sobre esse assunto por motivações próprias, seja por meio de outros cursos, seja por meio de pesquisa particular. Os Professores 1 e 8 puderam conhecer maiores detalhes sobre esse tema em cursos de pós-graduação, respectivamente, da UECE e da UFC. Os Professores 2 e 3 afirmaram estabelecer um contato mais próximo com os objetivos do ensino de cultura afro-brasileira a partir de práticas

culturais em suas escolas, como na organização da Semana da Consciência Negra. Já os Professores 5 e 6 puderam participar de um curso de capacitação sobre a Lei nº 10.639/2003, organizado pela Secretaria da Educação do Ceará (Seduc/CE) e voltado para a formação de professores nessa temática. Por fim, os Professores 4 e 7, por pertencerem, respectivamente, à religião afro-brasileira e terem engajamento em movimentos sociais étnico-raciais, revelaram motivações pessoais na busca de conhecerem e se atualizarem sobre os debates que norteiam a referida lei.

Tendo ciência de que todos os professores possuem algum conhecimento, em níveis diferenciados sobre a Lei nº 10.639/2003 e de que sabem do potencial transformador que a história e a cultura afro-brasileira e africana trazem ao ensino, analisamos, adiante, as suas falas e aspectos referentes à violência sofrida por alunos que pertencem às religiões de matriz africana.

#### **AS RELIGIÕES DE MATRIZ AFRICANA NA SALA DE AULA E ALGUNS IMPASSES**

Nossa análise das falas dos professores terá como norte os pontos de interseção encontrados e assim descritos: **rejeição temática, condicionamento familiar, silenciamentos e influência religiosa.**

Inicialmente, constatamos, a partir dos depoimentos dos professores, que, ao fazer referência à cultura africana, os alunos, em grande parte, faziam alusão às suas práticas religiosas, subdesenvolvimento e escravidão. Por meio de debates sobre política e contemporaneidade, as duas últimas referências, respectivamente, eram desfeitas ou reconsideradas, mas, quanto às práticas religiosas, ficava evidente a **rejeição temática** de grande parte dos discentes principalmente por questões relacionadas a ideologias de profissão de fé, como podemos ver no relato: “A maioria dos alunos nesta escola é de evangélicos ou católicos; muitas vezes, alguns deles não aceitam, gritam que não devemos falar desse assunto na sala de aula” (Professor 4 – Escola B).

A representação católica e evangélica dos estudantes que rejeitavam os

temas sobre a religião africana, como meio para abordar a cultura brasileira, ficou marcada também na fala deste outro professor, que observou relações de poder e disputa de interesses religiosos também presentes.

Geralmente, os alunos evangélicos e os da Renovação Carismática Católica são mais intolerantes em sala de aula. Nem todos, claro. Eu fico atento a estas reações na sala, e eles sempre dizem que as religiões africanas evocam espíritos e demônios. Acho que há uma disputa pela fé, um mercado predatório, com ataques e reações (Professor 8 – Escola D).

O ponto referente à rejeição ao tema pode ser analisado também numa camada mais profunda e que antecede a sua expressão propriamente dita, pois, antes de haver negação a temas culturais afro-brasileiros, existe a questão da não aceitação ao próprio pertencimento de muitos alunos à etnia negra. Por vezes, há autonegação, não reconhecimento de si como negro, gerando sequelas racistas na aprendizagem. Conforme postula Ferreira (2004), é necessário haver uma busca de reconhecimento de si mesmo como modo de afirmar-se integralmente como ser de direito pleno. Torna-se, portanto, referencial que observemos “as qualidades de ‘negritude’ e ‘africanidade’, como aspectos constitutivos e essenciais das construções simbólicas do homem brasileiro, incluindo sua identidade” (FERREIRA, 2004, p. 47).

Nessa conceituação em busca de africanidades, faz-se necessário o professor desenvolver um resgate do valor histórico existente na população negra para a composição do povo brasileiro, levando em conta que “a afrodescendência define a população negra como parte da história e das relações sociais, e não apenas da cor da pele ou da cultura de origem” (CUNHA JÚNIOR, 2013, p. 18).

Considerando que os aprendizes de ensino fundamental são, em sua grande maioria, adolescentes que dependem dos pais ou parentes com quem moram, isso pode refletir um **condicionamento familiar**. Acreditamos ser possível que se desencadeie uma reprodução dos valores apregoados em casa, independentemente da concordância ou não do discente. Foram observadas, então, repetições preconceituosas sobre as crenças afro-brasileiras, que apontavam estereótipos, em sua maioria, vindos de igrejas cristãs.

Tivemos uma atividade na Semana da Consciência Negra em que organizamos uma dança afro; algumas meninas desistiram porque contaram em casa, e a mãe delas disse que elas não iam dançar *isso*. Na reunião de pais, a gente tenta trabalhar essa questão, mas há uma resistência grande quando falamos de cultura africana. Parece uma coisa que passa de geração em geração. Até tivemos avós que se confessaram ter no passado pertencido a algum terreiro, mas depois se converteram a uma igreja, e isso agora era errado (Professor 6 – Escola C).

Em muitos casos, a negação ao conteúdo de cultura afro, reforçada em casa, chega a extremos, em que, mesmo se dizendo participantes de igrejas, alguns alunos preferiam as danças com apelo sexual às de ritmos africanos.

Na nossa Semana de Africanidades, distribuímos atividades para as turmas. Teve uma turma de 8º ano que ficou com a dança do maracatu, e alguns disseram que não iriam dançar. Eram evangélicos e carismáticos, um misto deles, que combinaram e disseram que não iriam dançar, tinham falado em casa, e os pais não deixaram porque isso era coisa do cão, é coisa de macumba. Eu e a professora de Artes passamos duas semanas tentando, mas eles estavam decididos a não dançarem mesmo. Terminaram dançando *funk* na Semana de Africanidades (Professor 2 – Escola A).

Caberia, nesse caso, aos professores, ou mesmo à escola, desenvolverem uma conscientização comunitária, envolvendo os familiares dos discentes, trazendo à discussão a constituição de uma memória coletiva local, sobre a descendência africana dos alunos negros e não negros. A base são os estudos de Kabengele Munanga, ao sugerir um resgate histórico, uma retomada de nossos traços vindos da África como mais um método de desarticulação de possibilidades de racismo no ambiente escolar. Isso poderia destituir do imaginário de muitas famílias a demonização das religiões de matriz africana. Contraditoriamente, na situação estudada, bem próximo às casas de muitos alunos do Grande Bom Jardim, estão as práticas por eles discriminadas.

O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois, ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos



negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional (MUNANGA, 2005, p. 16).

Chamou nossa atenção também o fato de existirem educandos que eram adeptos de religiões de matriz africana manterem isso em segredo, guardados em **silenciamentos**, somente falando, em particular, para os professores de História ou para algum outro que discorresse sobre esse assunto em sala de aula, o que evidencia a não afirmação ou mesmo a vergonha de sua identidade religiosa.

Muitos alunos aqui da escola, que são do Candomblé, iniciados, frequentam a minha Casa de Santo, mas ninguém sabe na escola. Eu já perguntei a eles por que eles não comentam isso, mas eles preferem ficar calados. Existe o medo da discriminação, o medo de estar sendo excluído dos grupos de colegas na escola (Professor 3 – Escola B).

Valendo-nos da pesquisa de campo do CDVHS, relatada anteriormente, onde estavam os adeptos, familiares, parentes ou amigos dos crentes nas religiões de matriz africana do Grande Bom Jardim? Onde estava essa gente, na comunidade escolar, que não aparecia, declaradamente, nas reações da grande maioria dos alunos? Havia os rumores de um ou de outro aluno sobre um colega pertencer nos momentos de “acusação” em sala de aula, mas tudo era negado e gerava discussões e brigas.

Podemos refletir ainda, dentro desses silenciamentos, sobre a violência simbólica (BOURDIEU; PASSERON, 1975), expressa na legitimação sorrateira, porém invisivelmente autodeclarada, historicamente, de uma cultura que é majoritariamente cristã, mas nem por isso praticada em essência. Isso proporciona marcas nos alunos de terreiros, fazendo-os entenderem-se como oprimidos e condicionados à interiorização de que sua crença deve ser mantida no anonimato, tendo, em alguns casos, somente o professor como ouvinte de sua prática de fé.

Tivemos uma aula sobre muçulmanos, e falei sobre a presença dessa cultura no continente africano. Quando falei em África, alguns começaram a dizer que lá era a terra da macumba, e aí eu tive que entrar no assunto, fui explicar sobre Umbanda, Candomblé, o lado

pejorativo da palavra 'Macumba' e tal. Tocou para o intervalo, a turma saiu e ficou um menino na sala, que veio falar comigo enquanto eu desmontava o *datashow*, e ele disse que era de Candomblé, filho de santo, mas que não era para ninguém ficar sabendo (Professor 5 – Escola C).

Temos também a problemática que envolve o componente curricular do Ensino Religioso, que, em muitas escolas, é de natureza confessional e acarreta implicações para os estudantes adeptos de religiões de matriz africana, como constatado em pesquisa realizada por Stela Caputo (2012), que identificou esse mesmo silenciamento entre alunos dessas religiões que evitavam falar nesse assunto “para não criarem conflito” diante da religião abordada como estudo “padrão”, identificada como a cristã.

Finalizando as análises de nossos resultados, consideramos também a influência do que é aprendido em igrejas e grupos de oração, interferindo na aprendizagem dos alunos no que se refere à convivência multicultural e configurando-se como **influência religiosa**.

Você sabe que o Bom Jardim é um dos bairros com maior número de terreiros, né? E a presença de igrejas neste bairro também é grande, tanto de evangélicos como de católicos. Isso influencia no que os alunos aprendem e acaba dificultando de os alunos verem o professor como um testemunho de vida. Os valores de algumas igrejas acabam mesmo tendo um poder maior do que o ensinado na escola (Professor 7 – Escola D).

Estaria o professor perdendo espaço em temas sobre multiculturalismo e convivência com diversidades para o discurso de pastores ou coordenadores de grupos religiosos? É uma questão complexa que carece de maior aprofundamento, mas que acabou atravessando as análises realizadas nesta pesquisa. Até onde podemos entender a interferência do discurso religioso na aprendizagem?

No segundo bimestre do 7º ano, tratamos de assuntos sobre cultura indígena e africana. Expus *slides*, vídeos sobre orixás, a importância do respeito à religião alheia e os ganhos culturais de negros e índios para a História do Brasil. Foi complicada a relação com alguns alunos participantes ativos em suas igrejas, pois o que eu ensinava em uma semana sobre esse assunto era desfeito na outra. Por exemplo, um

aluno que me procurou e disse: ‘Professor, falei com meu coordenador de grupo de oração, e ele disse que os orixás são demônios mesmo, o senhor está enganado; saia disso (Professor 1 – Escola A).

Considerando que os resultados analisados nesta pesquisa foram obtidos somente por meio de entrevistas com professores, podemos concluir que a influência de alguns alunos de crenças cristãs – especificamente algumas Igrejas Evangélicas e alguns grupos de Renovação Carismática Católica – sobre os discentes adeptos das religiões de matriz africana provoca distorções que comprometem a aprendizagem, além de gerarem violências simbólicas e concretas, em sala de aula, como também, marcadamente, ações racistas de negação à cultura afro-brasileira no papel de enriquecimento dos modos de fazer a sociedade brasileira.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Tendo por base as concepções do professor Amauri Mendes (2008), que assevera que, em casos como os anteriormente descritos, faz-se necessária uma tomada de “posse” dos professores nas causas que envolvem a Lei nº 10.639/2003, para se tornarem agentes no cumprimento da LDB em favor de ações afirmativas multiculturais, em que a comunidade escolar é a maior beneficiada nesse processo.

Ressalvamos que não são todas as igrejas ou grupos cristãos que praticam esses discursos e ações intolerantes sobre crenças diferentes das suas. Não podemos colocar todos num mesmo pensamento coletivo, porque não representaria a realidade. Porém, na maioria dos casos analisados para esta pesquisa, a fé cristã decodificava a religiosidade africana com o demoníaco, daí as constatações de rejeições declaradas.

O trabalho de fazer despertar a identidade negra e o reconhecimento de seu pertencimento africano é tema que sugere um aprofundamento maior dos professores em sala de aula, devendo ir além de uma data ou dia específico, pois estamos diante de uma nova percepção por parte dos alunos, de visão existencial,

com conexões afro-ancestrais (PETIT, 2015).

Mesmo depois de mais dez anos de implementação da Lei nº 10.639/2003, vemos que ainda há muito a ser feito, principalmente no tocante ao respeito às práticas culturais africanas, particularmente sua crença. Acreditamos que o debate e a desmistificação do tema, a partir também do ensino de História, relacionando aspectos religiosos, seus ganhos e perdas para a história da humanidade, poderiam colaborar com esse intuito.

## REFERÊNCIAS

ALBERTI, V. Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas. In: PEREIRA, A. A.; MONTEIRO, A. M. (Org.). **Ensino e História e Culturas Afro-Brasileira e Indígena**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013. p. 61-88.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução**. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

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

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 dez. 1996.

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

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de maio de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 03/2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: **MEC**, 2004.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: História, Geografia. Brasília, DF: **MEC/SEF**, 1997.

BRASIL. PCN + Ensino Médio. Orientações Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências Humanas e suas tecnologias. –Brasília: MEC/SEF, 2006.

CAPUTO, S. G. **Educação em terreiros e como a escola se relaciona com crianças de candomblé**. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

CÓRDOVA, F. P.; SILVEIRA, D. T. Unidade II – A pesquisa científica. Métodos de pesquisa. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Org.). **Planejamento e gestão para o desenvolvimento rural**. Porto Alegre: UFRGS, 2009. p. 31-42.

CUNHA JÚNIOR, H. Olhando pela janela e vendo as árvores africanas: as relações Brasil-África: continuidades e permanências da África no mundo Atlântico. In: PETIT, S. H.; SILVA, G. C. (Org.). **Memórias de Baobá**. Fortaleza: UFC, 2012. p. 119-130.

FERREIRA, R. F. **Afro-descendente**: identidade em construção. São Paulo: Educ; Rio de Janeiro: Pallas, 2004.

JUCÁ, G. N. M. **Oralidade dos velhos na polifonia urbana**. Fortaleza: Premium, 2011.

MAY, T. **Pesquisa social**: questões, métodos e processos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MINAYO, M. C. S. et al. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

MOURA, G. O direito à diferença. In: MUNANGA, K. (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília, DF: MEC/Sead, 2005.

MUNANGA, K. (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília, DF: MEC/Sead, 2005.

PEREIRA, A. M. Quem não pode atalhar, arroteia! In: NASCIMENTO, A. (Org.). **Histórias, culturas e territórios negros na educação**: reflexões docentes para uma reeducação das relações étnico raciais. Rio de Janeiro: E-papers, 2008. p. 59-78.

PETIT, S. **Pretagogia**: pertencimento, corpo-dança afroancestral e tradição oral africana na formação de professoras e professores. Contribuições do legado africano para a implementação da Lei 10.639/03. Fortaleza: UECE, 2015.

SILVA, J. B. Cultura e religiosidade: o compromisso da escola com a afirmação da identidade Afro-Brasileira. **Revista da Faculdade de Educação**, Mato Grosso, v. 6, n. 9, p. 141-152, 2008.

SOUZA, M. M. **África e Brasil africano**. São Paulo: Ática, 2008.

ENVIADO EM MAIO/2016  
APROVADO EM JULHO/2016

## AQUISIÇÃO DE LÍNGUAS POR CRIANÇAS SURDAS: A IMPORTÂNCIA DO LETRAMENTO VISUAL

Rosana Prado<sup>49</sup>Jeanie Liza Marques Ferraz de Macedo<sup>50</sup>

### RESUMO

Este estudo se volta para o letramento visual de alunos surdos, sob a perspectiva do respeito à Língua de Sinais como primeira língua e ao Português, escrito como segunda língua, dos alunos surdos brasileiros. Tem como objetivo refletir sobre o letramento desses alunos, considerando o desenvolvimento da linguagem e pensamento, a importância da língua de sinais e da língua portuguesa e o letramento visual como caminho para pensar as necessidades educacionais de alunos surdos. Para tal, enfatizou a importância de estratégias visuais que potencializem a aprendizagem desses alunos considerando suas especificidades de aprendizagem como indivíduos capazes de participar da sociedade em que vivem.

**Palavras-chave:** Letramento visual, educação de surdos, libras, língua portuguesa

### ABSTRACT

This study turns to the visual literacy of deaf students from the perspective of respect for sign language as a first language and written Portuguese as a second language of Brazilian deaf students aiming to reflect on the literacy of those students considering: the development of language and thought, the importance of sign language and Portuguese language and visual literacy as a way to think about the educational needs of deaf students. To this end, he emphasized the need for visual strategies that enhance the learning of those students considering their specific learning as individuals able to participate in the society in which they live.

**Keywords:** Visual literacy, deaf education, language signs brazilian, portuguese

---

<sup>49</sup> Doutora em Educação pela UFF. Professora Adjunta do Ensino Superior Bilíngue do INES. Pedagoga Bilíngue( LIBRAS/ Português) especializada em Educação Inclusiva e Educação de Surdos. Membro permanente do Curso de Mestrado em Diversidade e Diversidade e Inclusão CMPDI/UFF

<sup>50</sup> Pedagoga bilíngue (LIBRAS/Português), formada em Letras Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina./UFSC. Professora de Libras do Magistério Superior da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro/UFRRJ. Mestranda no curso de mestrado profissional em diversidade e inclusão CMPDI/UFF.

## INTRODUÇÃO

Este artigo surgiu de uma inquietação provocada pelas observações das autoras diante das práticas educacionais desenvolvidas com alunos surdos e da importância de reflexão sobre as necessidades de estratégias e recursos visuais para o letramento desses alunos.

Autores como Quadros e Schiemiedt (2006), Giordani (2012), Lodi (2015) dentre outros, destacam a preocupação com o processo de aquisição de leitura e escrita de alunos surdos em escolas regulares. Na maioria das vezes, estes alunos são submetidos a metodologias e estratégias pensadas para alunos ouvintes, que desconsideram a importância da aquisição da Libras como primeira língua e o uso de um universo visual de conceitos e experiências que possibilitem a aquisição de conhecimentos por alunos surdos.

De acordo com Lodi e Luciano (in: LODI e LACERDA, 2014) o desenvolvimento da linguagem tem início a partir das relações que o bebê desenvolve com as pessoas de seu entorno social. A grande questão é que a maioria das crianças surdas nasce em famílias ouvintes e cresce sem interação com as línguas orais em função de seu impedimento auditivo. Se estas crianças não apresentam possibilidades naturais de desenvolvimento de uma língua oral, como irão desenvolver pensamento e adquirir conhecimento? Sobre esta indagação, Lodi e Luciano (Idem, 2014, p.36) afirmam que:

Como a linguagem assume um papel central para a constituição dos sujeitos, e considerando que a materialidade da linguagem oral constitui em si um empecilho para o desenvolvimento da linguagem por crianças surdas, na medida em que a maioria é filha de pais ouvintes que desconhecem ou pouco conhecem a língua de sinais, torna-se necessário que sejam propiciadas condições linguísticas e socioculturais particulares para o processo de apropriação de linguagem por esses sujeitos. É, portanto, fundamental que as crianças surdas convivam com adultos surdos e pares surdos usuários da Libras e/ou com ouvintes fluentes na mesma, pois, apenas por meio dessa língua poderão ampliar suas relações com o mundo (...).

A partir dessa reflexão, podemos destacar a importância de oportunidades linguísticas que propiciem a aquisição da Libras por alunos surdos, assim como a relação que estes poderão desenvolver com o meio social. Somente por meio da relação com o meio, de maneira significativa e crítica, é possível pensar em aquisição de leitura e escrita na perspectiva do letramento.

Quando falamos em letramento, preocupa-nos alertar que este não deve e não pode se referir ao simples ato de decodificar palavras e textos como representações de discursos orais. Concordamos com Lodi, Harisson e Campos (in: LODI, MELO e FERNANDES, 2012, p.12) ao declararem que:

A consideração do que é ser letrado não pode ser reduzida, então, à aprendizagem da escrita como código de representação da fala, impondo uma dicotomização entre oralidade e escrita, prática que prevalece nas instituições de ensino e que pressupõe a existência de apenas um tipo de letramento: aquele restrito ao uso da escrita e ao âmbito escolar. Ser letrado é participar ativamente de práticas discursivas letradas a partir dos diversos materiais de circulação social propiciados pelas agências de letramento.

Pensando em alunos surdos e em suas situações escolares cotidianas, preocupa-nos a ausência de uma língua compartilhada, uma vez que participar ativamente de práticas discursivas letradas requer compreensão, entendimento, interpretação e relação com a leitura e escrita. Alunos surdos não terão estas possibilidades se não forem utilizadas, além de uma língua acessível, uma série de propostas pedagógicas baseadas em estratégias visuais. Uma vez que a língua de sinais é uma língua visual, precisa ser acionada por mecanismos, também, visuais. Desta perspectiva surgem inquietações como: De que maneira a criança surda adquire língua? Quais os reflexos desta aquisição no desenvolvimento de leitura e escrita? Qual o papel da Libras e da Língua Portuguesa no letramento de alunos surdos? Quais propostas pedagógicas podem atender às necessidades dos alunos surdos?

Com base em tais inquietações, este artigo teve como principal objetivo refletir sobre o letramento de alunos surdos considerando:



- O desenvolvimento de linguagem e pensamento de crianças surdas
- A importância da língua de sinais como primeira língua e língua portuguesa como segunda língua de alunos surdos
- O letramento visual como principal caminho para pensar as necessidades educacionais de alunos surdos.

A partir de tais objetivos e por meio de pesquisas bibliográficas, buscamos refletir e contribuir sobre a realidade das escolas atuais que pouco investem em práticas pedagógicas que contemplem as necessidades de alunos surdos. Esta situação, muitas vezes, acontece pela ausência de conhecimentos e experiências pedagógicas acumuladas historicamente com aluno surdos. Sendo assim, este artigo se propõe a contribuir com a educação de surdos e com futuras práticas inauguradas pela escola, acreditando no potencial de aprendizagem de alunos surdos e nas possibilidades da educação para atendê-los em suas necessidades.

### **AQUISIÇÃO DE LINGUAGEM E A IMPORTÂNCIA DA LIBRAS COMO PRIMEIRA LÍNGUA DE CRIANÇAS SURDAS**

De acordo com Vygotsky (in: GOLDFELD, 2002), a linguagem possui a importante função não só de constituir o pensamento, mas também de possibilitar a comunicação. E o processo pelo qual a criança adquire linguagem depende da relação que estabelece com o meio social. Esta afirmação é muito importante para pensar a situação de crianças surdas que, em sua maioria, crescem em famílias de ouvintes e sem acesso a uma língua natural que lhe possibilite o desenvolvimento do pensamento, o que pode ser confirmado pela afirmação de Meireles (2014, p.123):

Normalmente, crianças surdas nascem em famílias de pessoas ouvintes onde é utilizada, apenas, a língua oral. Mesmo quando os pais utilizam algum tipo de comunicação visual, esta comunicação é formada por gestos naturais e sinais caseiros convencionados em família. Ainda que a família aprenda a língua de sinais oficial de seu

país, ela não será usuária natural e não a utilizará espontaneamente e, sim, apenas como um recurso auxiliar na comunicação com seus filhos.

Se a criança surda está impossibilitada de adquirir a língua oral de forma natural e não tem contato com pessoas surdas, como desenvolverá uma língua que possa servir para desenvolver o pensamento e a comunicação? As crianças surdas crescem com poucas oportunidades de desenvolver uma língua espontaneamente e muitas vezes, são avaliadas como se apresentassem dificuldades de aprendizagem. De acordo com Goldfeld (2002, p. 56):

Trazendo essa afirmação para a problemática do surdo, percebe-se que os problemas comunicativos e cognitivos da criança surda, não têm origem na criança e sim no meio social em que ela está inserida, que frequentemente não é adequado, ou seja, não utiliza uma língua que esta criança tenha condições de adquirir de forma espontânea, a língua de sinais.

Com base nesta afirmação, destacamos a importância das oportunidades de relacionamento com o meio social e consideramos que as dificuldades de acesso a uma língua adquirida naturalmente pode levar a criança surda a enfrentar barreiras na conceituação, generalização, abstração e interpretação das situações vividas por ela. Os danos causados pela ausência de língua são graves e, algumas vezes, irreversíveis. Muitas pessoas surdas passam longo tempo sem acesso a uma língua de sinais. Quando a adquirem em idade avançada, podem não recuperar o tempo perdido e não desenvolverem todo o seu potencial.

Ainda de acordo com Goldfeld (2002, p.58):

Em todas as situações cotidianas, o surdo que não adquire uma língua se encontra em dificuldade e não consegue perceber as relações e o contexto mais amplo da atividade em que se encontra, já que para tal seria necessário que seu pensamento fosse orientado pela linguagem. Hoje, sabe-se que estas dificuldades cognitivas são decorrentes do atraso de linguagem, mas a comunidade geral ainda não tem essa compreensão e em muitas situações ainda percebe-se o surdo sendo tratado como incapaz.

Por esses e outros motivos, as escolas precisam se organizar para possibilitar o contato dos alunos surdos com a língua de sinais. Não só o contato, mas o uso frequente desta língua em todos os espaços e momentos escolares. A criança surda, que nasce em família ouvinte, não tem oportunidade de aprender a língua de sinais, se não for ofertada pela escola. Se a escola tem o objetivo de possibilitar o desenvolvimento do pensamento de alunos surdos e investir nas potencialidades desses alunos, é indispensável considerar a língua de sinais.

Ao pensar sobre a necessidade de investimento em língua de sinais, precisamos lembrar a importância de estimular a participação familiar nesse processo. No momento em que os pais recebem o diagnóstico da surdez do filho, a primeira orientação que recebem é médica. Estes, por sua vez, tendem a indicar e aconselhar providências clínicas como os atendimentos em fonoaudiólogos, psicólogos e uso de aparelhos de amplificação sonora ou implante coclear, ficando esquecida a questão cultural e linguística dos surdos. De acordo com Stelling, Stelling, Torres e Castro (2014, p.20):

a família, comumente, recebe as primeiras orientações dos profissionais de saúde, a esses pais não é dada a oportunidade de conhecerem a surdez pelo prisma do enfoque cultural, onde a língua de sinais é adquirida de modo natural, e pode vir a solucionar o problema do bloqueio de comunicação entre pais ouvintes e filho surdo.

Se os pais não forem orientados no que se refere à importância da aquisição de Libras para o desenvolvimento de seu filho surdo, não terão como participar ativamente desse processo. Como a criança passa mais tempo com a família do que com a escola, precisa ser estimulada em língua de sinais pelos familiares. Por isso, os pais precisam aprender Libras assim que descubrem a surdez de seu filho e utilizar com ele em todos os momentos. Stelling, Stelling, Torres e Castro (2014, p.20) ainda afirmam que:

No enfoque cultural e na alternativa educacional de educação bilíngue, onde a criança surda adquire Libras com seus pares surdos e aprende a Língua portuguesa escrita, os pais devem aprender a língua de sinais o mais precocemente possível.

No entanto, um grande problema apontado por estes autores é o fato de que o aprendizado da língua de sinais é difícil e longo para essas famílias, o que as leva a se sentirem desestimuladas e desistirem. Quando a família não utiliza a língua de sinais com seu filho surdo isso pode causar sérios problemas no desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças surdas pelo fato de ficarem privadas de uma língua acessível pela qual possam processar o pensamento e estabelecer relação com o mundo.

Goldfeld (2002) com base em leituras de Vygotsky, afirma que a linguagem, além de ter a função comunicativa, tem também a função de organizar e planejar o pensamento. A criança surda que não tem acesso à língua de sinais desde cedo, passa por atraso de linguagem e fica com prejuízo no seu desenvolvimento.

De acordo com Goldfeld (2002, p.60):

A aquisição de linguagem provoca um padrão de desenvolvimento cognitivo da criança. As funções mentais inferiores, tal como a percepção natural, atenção involuntária e memória natural, com a mediação da linguagem transformam-se em percepção mediada, atenção voluntária e memória mediada, entre outros. Enfim, toda a cognição passa a ser mediada pela linguagem, e sendo esta influenciada e moldada pelas características socioeconômicas e culturais, conclui-se que todos esses aspectos influenciam no desenvolvimento cognitivo.

Sendo assim, podemos afirmar que as crianças surdas mesmo que não tenham contato com a língua de sinais, poderão desenvolver alguma forma simples de linguagem. Mas, não terão acesso à língua estruturada, à quantidade e à qualidade de informações que a maioria das crianças tem. Então, crescerão com possibilidades limitadas de comunicação e em desvantagem se comparadas às crianças ouvintes.

Para Goldfeld (2002 p. 72), a aprendizagem está ligada à construção de conceitos e o pensamento conceitual não é inato, ou seja, não nasce com a criança. Ela precisa viver várias experiências para adquirir conceitos e isso vai depender das relações que estabelece com o mundo à sua volta. A referida autora, mencionando

estudos de Vygotsky afirma que:

O aprendizado de um determinado conteúdo só irá impulsionar e direcionar o desenvolvimento das funções mentais que tenham elementos comuns ao conteúdo aprendido. (...) A aprendizagem cria uma Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). ZDP é a diferença entre o nível de desenvolvimento potencial e o nível de desenvolvimento real. (...) O nível de desenvolvimento potencial é determinado por meio da capacidade de a criança solucionar problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

Ao consideramos os estudos de Vygotsky citados por Goldfeld pensamos sobre as dificuldades que a criança surda encontra para aprender, uma vez que sem língua, fica impedida de se relacionar com colegas ou com adultos que a possam orientar ou servir de modelo. Dessa maneira, a criança surda não desenvolve todo o seu potencial por ausência de uma língua natural com a qual ela possa se comunicar. Portanto, podemos entender que o maior problema dos surdos é uma questão sociocultural e não propriamente ligada a uma questão sensorial.

Nesse sentido, afirma-se a importância da criação de estratégias visuais em Libras e em língua portuguesa escrita que possam servir como estímulo ao pensamento de crianças surdas, ao mesmo tempo em que sirvam de veículo de conceitos sociais e interação com o meio em que elas vivem.

## **O SURDO E O APRENDIZADO DA LÍNGUA PORTUGUESA ESCRITA COMO SEGUNDA LÍNGUA**

Considerando as reflexões anteriores e certos de que a língua de sinais deve ser a primeira língua (L1) da criança surda, não se pode deixar de considerar a importância da Língua Portuguesa escrita como uma segunda língua (L2) de um surdo brasileiro.

De acordo com Karnopp e Pereira (in: LODI MELO e FERNANDES, 2012) a questão do letramento de alunos surdos vem despertando o interesse e a preocupação de profissionais e pesquisadores da área da surdez. Esta preocupação

acontece porque a maioria dos surdos apresenta grande dificuldade para entender o que lê e conseguir se expressar claramente na escrita. Os surdos conseguem desenvolver a habilidade da decodificação, mas, não conseguem entender e interpretar o que estão lendo. De acordo com Karnopp e Pereira (in: LODI, MELO e FERNANDES, 2012, p.126):

Essa dificuldade pode ser atribuída não só as concepções de leitura e de escrita que embasam as práticas pedagógicas utilizadas na escola, mas também ao pouco conhecimento do português que a quase totalidade dos surdos apresenta quando chega à escola.

E se observarmos ainda mais, poderíamos dizer que o pouco conhecimento do Português se apresenta não só quando os surdos chegam à escola, mas, também durante todo o tempo em que se encontram nesta instituição. Isso acontece porque a grande maioria dos professores não domina a língua de sinais e não conhece metodologias apropriadas e eficientes no ensino do Português para alunos surdos.

Para agravar esta situação, é preciso considerar que os alunos surdos, chegam à escola sem o domínio de uma primeira língua e começam o seu processo de aprendizagem do Português ainda sem dominar, com segurança, a língua de sinais. Portanto, se a escola não propiciar um ambiente bilíngue acessível e confortável para a criança surda, dificilmente terá êxito no letramento destes alunos. E quando falamos em letramento, estamos considerando a necessidade, não apenas, de decodificar palavras, mas, de utilizar a leitura e escrita em práticas sociais significativas para o seu dia-a-dia.

Sendo assim, afirmamos a necessidade de aquisição da Libras para que a criança surda aprenda o Português escrito. Por meio da Libras a criança surda poderá entender o mundo e se comunicar com as pessoas. Essa interação com o social lhe trará conhecimentos que vão ajudar a entender as coisas que lê e escreve. Assim como afirmam Karnopp e Pereira (in: LODI, MELO e FERNANDES, 2012, p. 128):

Adquirida a língua de sinais ela terá papel fundamental na aquisição da leitura e da escrita. É ela que vai possibilitar, em um primeiro momento, a constituição de conhecimento de mundo, tornando possível aos alunos surdos entenderem o significado do que leem,

deixando de ser meros decodificadores da escrita. Por sua vez, a língua escrita por ser totalmente acessível à visão, é considerada fonte necessária a partir da qual o surdo possa construir suas habilidades de língua.

Por isso, a língua de sinais vai adquirir para os surdos a mesma função que as línguas orais exercem no desenvolvimento de pessoas ouvintes. As línguas naturais permitem o desenvolvimento do pensamento e a relação com o meio social. Quanto mais uma criança vive experiências com o meio, mais ela terá possibilidades de entender e se relacionar com a leitura e a escrita. De acordo com Quadros (2008, p. 34):

O fato de passar a ter contato com a língua portuguesa com significado, trazendo seus conceitos adquiridos na própria língua, possibilitará um processo muito mais significativo. A leitura e a escrita podem passar a ter outro significado social, se a criança sinalizar sobre elas. Vale ainda destacar que, no campo do letramento, se as crianças surdas se apropriarem da leitura e da escrita de sinais, isso potencializará a aquisição da leitura e da escrita do Português.

Em função desta realidade, faz-se necessário considerar a urgência de que as escolas propiciem um ambiente bilíngue em que os alunos surdos possam utilizar a língua de sinais livremente para se expressar. Pois de acordo com SANCHES, referenciado por Giordani (in: LODI, MELO e FERNANDES, 2012, p. 141): “As crianças adquirem o domínio da língua escrita somente se se encontram em um entorno de leitura, assim como somente adquirem o domínio da língua primeira se se encontram em um entorno linguístico”.

Então, o que pode ser considerado um “entorno linguístico” para os surdos? Isso só pode ser pensado a partir do uso de uma língua natural e a língua que os surdos brasileiros podem aprender, naturalmente, é a Libras. No entanto, não basta um simples uso da língua de sinais. Entorno linguístico pressupõe envolvimento, em todos os momentos, em diversas situações cotidianas em que todas as relações e intermediações aconteçam de maneira visual. O surdo precisa de um ambiente em que ele compreenda e seja compreendido de maneira visual.

Com relação ao aprendizado da leitura e escrita de surdos Gesueli. (in:LODI,

HARRISON e CAMPOS, 2015, p. 40) afirma que:

No caso da criança surda, o trabalho com a escrita será fundamentado no uso da língua de sinais – língua essencialmente visual – cabendo ao professor incentivar o contato com materiais escritos para que ela venha sentir necessidade do ler e do escrever.

Este pensamento nos mostra que a criança surda não apresenta, necessariamente, dificuldades para o aprendizado da leitura e escrita do Português. A preocupação está na maneira como o Português é ensinado aos surdos. Ainda de acordo com Gesueli (in: Idem, 2015, p. 41):

A questão que se coloca em relação à aquisição do Português escrito pelo surdo está centrada na ênfase dada pela cultura majoritária (ouvinte) ainda sobre a relação oralidade/escrita, consolidada no grafocentrismo que favorece uma leitura através das lentes de uma cultura letrada. No campo da surdez destacamos a necessidade de um distanciamento da oralidade, o que não significa substituí-la pelo uso efetivo da língua de sinais como seu pré-requisito, pois não é a relação fonema/grafema que está em jogo, mas a compreensão do que se faz com a escrita – dada pelo exercício da língua (gem).

Essa situação se agrava no ensino de Língua Portuguesa para surdos porque, além da valorização de uma cultura centrada na cultura ouvinte, os profissionais não conhecem e não utilizam a língua de sinais com seus alunos e também não dominam metodologias visuais de ensino de segunda língua para surdos. Enquanto a língua de sinais não for considerada a primeira língua de alunos surdos e o ensino não acontecer essencialmente de maneira visual, os surdos continuarão enfrentando sérias barreiras em seu aprendizado.

## **LETRAMENTO VISUAL: PENSANDO NAS NECESSIDADES VISUAIS DE ALUNOS SURDOS**

Em função da ausência do sentido da audição, o surdo entende o mundo e se relaciona com ele por meio da visão. Sendo assim, para o aprendizado da leitura e



da escrita, faz-se necessário considerar o aspecto visual desse processo. Se o aluno surdo não escuta, não poderá aprender a ler e escrever por meio da relação fonema/grafema. Esse processo só poderá acontecer com experiências visuais. Sendo assim, precisamos fazer uma reflexão sobre a concepção de texto e no entendimento deste separado da oralidade.

A concepção de que a surdez é uma experiência visual nos leva a acreditar na importância de que, para o surdo, todas as relações com o meio se estabeleçam pela visão. Nessa direção, nos apoiamos em Lebedeff<sup>51</sup> ao afirmar que:

Letramento visual é compreendido por Oliveira (2006) como a área de estudo que lida com o que pode ser visto e como se pode interpretar o que é visto. Segundo a autora, o letramento visual é abordado a partir de várias disciplinas que buscam estudar os processos físicos envolvidos na percepção visual; usar a tecnologia para representar a imagem visual; desenvolver estratégias para interpretar e entender o que é visto. Nesse sentido, letramento visual para os surdos precisa ser compreendido, também, a partir de práticas sociais e culturais de leitura e compreensão de imagens. Por exemplo, não basta ser surdo para “ler” uma imagem, assim como não basta ser ouvinte para apreciar um sarau de poesias.

Assim, destacamos a importância do uso de imagens no aprendizado de leitura e escrita de alunos surdos. Mas, não basta o uso de imagens. Estas devem ser usadas em um contexto bilíngue em que as informações sejam mediadas por uma comunicação acessível para alunos surdos. Confirmando tal consideração Gesuéli (in:Lodi, Harrison e Campos, 2015, p.47) destaca : “a necessidade de repensar as concepções tradicionais do ensino do Português escrito para surdos, enfatizando a importância do aspecto visual da leitura-escrita como um fator constitutivo desse processo”. Assim, o aprendizado da leitura e escrita do Português para surdos deverá ser mediado por experiências com significado. Para que as experiências tenham significado faz-se necessário que a língua, a comunicação, os recursos, estratégias e metodologias sejam visuais. Essas características poderão favorecer um ambiente bilíngue de aprendizagem e por meio desses, os alunos surdos terão acesso às

---

<sup>51</sup> In: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1606/1489>. Acesso em 9/03/2016.

informações, formularão suas próprias ideias e poderão contribuir com a sociedade da qual são constituintes.

Faz-se necessário que as escolas e os professores se desprendam dos moldes homogêneos de ensino e que reflitam sobre a aprendizagem significativa. Alguns materiais muito utilizados em escolas com crianças ouvintes não servem para o trabalho com alunos surdos por não serem acessíveis. Por exemplo, o uso de música e atividades baseadas em rimas e outros tipos de sonoridade, que servem como estímulo para determinadas atividades realizadas por ouvintes, não exercerão nenhum impacto sobre o aprendizado de alunos surdos e não poderão ser consideradas estratégias eficientes no ensino de leitura e escrita desses alunos.

Por outro lado, a qualidade e a quantidade de recursos visuais também devem ser consideradas. Por exemplo, muitas imagens são um importante recurso didático. Mas, se forem organizadas de maneira errada podem causar uma poluição visual e atrapalhar o aprendizado da criança surda. O professor que trabalha com letramento visual deve saber como e em que medida usar os materiais visuais. Estes devem ajudar e não atrapalhar o aprendizado dos surdos. Se o professor apresentar muitas imagens de uma única vez, poderá tirar a atenção dos alunos porque eles vão querer olhar todas ao mesmo tempo. Se usar as imagens certas, ele deverá estimular a atenção dos alunos e favorecer o aprendizado.

Portanto, quando falamos em letramento visual não estamos pensando, apenas, no uso de imagens. Mas, em um conjunto de procedimentos e concepções importantes que devem ser usados a partir de uma estrutura de ensino que priorize a Língua de sinais e que tome como ponto de partida a lógica do pensamento visual de indivíduos surdos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As reflexões presentes neste artigo nos levam a duas preocupações centrais na escolaridade de alunos surdos. Inicialmente, preocupa-nos a aquisição e uso de

uma língua de sinais por crianças surdas. Sabendo da dificuldade em lidar com pares surdos e usuários proficientes da língua de sinais, fica a preocupação em afirmar a necessidade das escolas em promover essa aquisição como meio fundamental de desenvolvimento de seus alunos surdos. Em segundo lugar, mas não menos importante, destaca-se a necessidade de estratégias e propostas pedagógicas baseadas na visualidade como maneira fundamental de atender às especificidades de alunos surdos.

Diante de tal realidade, nos inquieta constatar que as escolas e profissionais atuantes com alunos surdos, em sua grande maioria, não dispõem de conhecimento e experiência necessários ao desenvolvimento de uma proposta educacional adequada para surdos. O resultado desta realidade ficou registrado por Karnopp e Pereira (in: Idem, p.37) na seguinte afirmação:

Embora pesquisas recentes demonstrem a capacidade criativa dos surdos e a possibilidade de constituírem sentido tanto na leitura como na escrita, predomina na educação de surdos, ainda, uma representação do aluno surdo como deficiente linguisticamente e, portanto, incapaz de compreender o que lê e de expressar com clareza uma ideia por escrito. As práticas pedagógicas pouco exploram a capacidade linguística do aluno surdo (...)

Portanto, podemos concluir que as dificuldades apresentadas pelos surdos para desenvolver leitura e escrita não têm origem no surdo e sim nas práticas pedagógicas direcionadas a ele. Se as propostas, recursos e estratégias pedagógicas não forem condizentes com as necessidades visuais dos alunos surdos, estes não terão meio de desenvolver todo seu potencial.

Alunos surdos, apenas, se comunicam por uma língua diferente da maioria dos alunos que estão nas escolas. Eles precisam que seus professores utilizem uma língua compreensível para que tenham acesso aos saberes valorizados socialmente e para que suas reflexões também sejam compreendidas por seus professores.

A partir dessa realidade, temos a esperança de que este estudo possa contribuir para provocar escolas e professores a pensarem sobre as necessidades linguísticas e visuais de alunos surdos. E esta provocação não tem a intenção de resolver todas as necessidades e dificuldades enfrentadas pelo cotidiano escolar. Mas,

que possa ser o início de estudos e ações em direção a uma prática eficiente e proponente de muitas possibilidades.

Considerando que, enquanto as escolas não assumirem uma identidade bilíngue para todo o contexto escolar, os alunos surdos continuarão sendo considerados “deficientes linguísticos”, quando na verdade, deveriam ser respeitados linguisticamente.

## REFERÊNCIAS

GESUELI, Z.M. **A escrita como fenômeno visual**. In: LODI, HARRISON e CAMPOS.(orgs.) *Leitura e escrita no contexto da diversidade*. Porto Alegre, Mediação, 2015.

GIORDANI,L.F. **Encontros e Desencontros da Língua escrita**. In: LODI, A. C. B; MELO, A. D. B; FERNANDES, E. (orgs.). *Letramento, bilinguismo e educação de surdos*. Porto Alegre, Mediação, 2012.

GOLDFELD, M. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. São Paulo: Plexus, 2002.

KARNOPP e PEREIRA In: LODI, A. C. B; MELO, A. D. B; FERNANDES, E. (orgs.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre, Mediação, 2012.

LODI, A.C.B. **O poder da Escrita e a escrita do poder**. In: In: LODI, HARRISON e CAMPOS.(orgs.) *Leitura e escrita no contexto da diversidade*. Porto Alegre, Mediação, 2015.

LODI, A.C.B. e LUCIANO,R. de T. **Desenvolvimento de Linguagem de crianças surdas em Língua Brasileira de Sinais**. In: LODI e LACERDA.(orgs.) *Uma escola duas línguas: letramento em Língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização*. Porto Alegre, Mediação, 2014.

QUADROS, R. M. de. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre, Artmed, 2008.

\_\_\_\_\_; SCHMIDT, M. L. P. **Idéias para ensinar português para alunos surdos**. Secretaria de Educação Especial, Ministério da Educação. Brasília, 2006.

MEIRELES,R. M. do P. L. **Políticas de Inclusão e Práticas Pedagógicas na Educação de Alunos Surdos**: Programa de Bilinguismo de Niterói/RJ. Tese (Doutorado em Educação) UFF, Niterói, 2014

STELLING, STELLING, TORRES e CASTRO. **Pais Ouvintes e filho surdo: dificuldades de comunicação e necessidade de orientação familiar**. Espaço: Informativo Técnico Científico. Instituto Nacional de Educação de Surdos/INES, n.º 42, Rio de Janeiro, 2014.

ENVIADO EM MAIO/2016// APROVADO EM JULHO/2016

## UMA LEITURA DAS IMAGENS DA VIOLÊNCIA NA ESCOLA: DOS SIGNOS DE ALIENAÇÃO À SUBLIMAÇÃO CRIATIVA

Luiza Batista Amaral<sup>52</sup>  
Marília Etienne Arreguy<sup>53</sup>

### RESUMO

Com o intuito de se pensar a construção criativa do aluno, esta pesquisa parte de contribuições da teoria crítica, mas também do conceito freudiano de sublimação para compreender possíveis alternativas ao processo de reprodução da violência nas escolas. Busca-se também elementos da teorização foucaultiana para pensar o ambiente escolar tradicional, sua estética aprisionadora, contrapondo a sala de artes como um via de escape a esse modelo. A problemática da pesquisa se norteia por questões como: Como ressignificar a visão identificatória de jovens com o cinema pop violento para se pensar a realidade mais próxima dos estudantes a partir do cinema arte? Como a estética da violência presente no cinema influencia na produção de imagens (desenhos, objetos artísticos, etc.) construídas pelos alunos no ambiente escolar? Buscamos analisar as influências das imagens da violência veiculadas pelo cinema após o acompanhamento, durante um ano, de uma turma de artes do 1º ano E.M de uma escola pública, pensando nos efeitos intersubjetivos da projeção de imagens de violência para jovens e algumas de suas produções no ambiente escolar.

**Palavras chave:** Psicanálise e educação, imagens da violência, indústria cultural, aulas de artes, sublimação

### ABSTRACT

In order to think creative construction, this part of research contributions of critical theory, but also of the Freudian concept of sublimation to understand possible alternatives to the process of reproduction of violence in schools. Also search elements of theorization foucaultiana to think about the traditional school environment, his aesthetic of holding, in contraposition to the art room as a jumping-off point to this model. The problems of research guides on issues such as: how to ressignificar the identificatória vision of young people with violent pop film to think about reality closer to the students from the art cinema? As the aesthetics of violence present in movies influences the production of images (drawings, artistic objects, etc.) built by students in the school environment? We seek to examine the influences of the images of violence conveyed by the cinema after the monitoring, for one year, of a class of first-year arts and M of a public school, thinking about the

<sup>52</sup> Bacharel e Licenciada em História pela Universidade Federal Fluminense.

<sup>53</sup> Professora-pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense.

effects of intersubjective projection of images of violence to young people and some of their productions in the school environment.

**Keywords:** Psychoanalysis and education, images of violence, cultural industry, arts classes, sublimation

*O espetáculo não é um conjunto de imagens, mas uma relação social entre pessoas, mediatizada por imagens. (DEBORD, 1967, p.9).*

## A IMAGEM COMO INSTRUMENTO DE ALIENAÇÃO

A mídia bombardeia incessantemente o indivíduo através dos potentes veículos de informação, chegando ao ponto de inviabilizar o estímulo crítico por parte do espectador.

A sociedade contemporânea apresenta-se imantada pelos mais diversos conteúdos iconográficos, que de modo enfático constroem demandas de mercado que estimulam o “fetichismo” em torno da mercadoria (BOTTOMORE, 2001). Esse é um conceito central no clássico texto *A sociedade do espetáculo* de Guy Debord (1967), que alerta sobre os efeitos alienadores da mídia e da cultura de massa, na medida em que há um uso abusivo da imagem, exclusiva e primordialmente para fins lucrativos, apelando para a banalização do sexo e da inteligência dos indivíduos, ao recorrer a uma cooptação acéfala do desejo. Ao refletir sobre o problema da relação sujeito *versus* mundo produzida pelo artifício da imagem, Debord explica que o espetáculo midiático se torna um fim em si mesmo, perdendo conexão com a realidade da vida e das necessidades das pessoas, autoproduzindo-se num *moto continuum* em que o sujeito torna-se impotente, alienado<sup>54</sup>.

---

<sup>54</sup>Ao historicizar sobre esse processo originado com o surgimento das relações públicas, o documentário *The century of self* [O século do self], 2002, dirigido por Adam Curtis e produzido pela BBC de Londres, mostra como o *marketing*, ao longo do século XX, compôs uma economia de exploração do desejo, vinculando-o ao consumo e manipulando as escolhas políticas das massas com base numa lógica capitalista, corporativista e manipulatória. Uso do espetáculo é uma das formas mais atrativas de vender e persuadir. Disponível em: [http://www.youtube.com/watch?v=cW\\_rlDD69W8](http://www.youtube.com/watch?v=cW_rlDD69W8), acessado em 31/07/2015.

A obra *A sociedade do espetáculo* de Guy Debord (1967) oferece, portanto, uma importante reflexão para a sociedade contemporânea, ressaltando a relação que é estabelecida entre os indivíduos e a constante “espetacularização” da sociedade via imagem, mediada por uma incessante produção iconográfica (TV, Cinema, *Pop art*, *Games*, etc.) determinada por interesses ideológicos atrelados à exploração capitalística da subjetividade.

O ensaio de Debord (1967), assim como as ideias de diversos autores que abordaremos, são inspiradas no materialismo dialético de Karl Marx (1818-83), como um dos pensadores de maior destaque da modernidade. Precocemente, ainda no século XIX, Marx criou uma teoria centrada na crítica das estruturas coercivas e exploratórias da sociedade que acorrentavam os homens privando-os de sua liberdade (MARCONDES, 2008). Na concepção de Marx (1876), as relações sociais estabelecidas entre os indivíduos sempre foram norteadas por fins produtivos, estabelecendo uma dominação de classe na qual o proletariado assume o papel de explorado pela classe detentora dos meios de produção. A classe burguesa utiliza diversas ferramentas ideológicas para a alienação das massas, como por exemplo, a inviabilização do acesso ao produto final instituído pela divisão do trabalho, que reafirma o processo de subjugação do operariado. Diante da análise do mercado, Marx percebeu a construção de um *fetichismo da mercadoria*, que se configura na produção de um falso desejo criado em torno do objeto, colocando a fabricação do produto guiada simplesmente por uma demanda artificial.

Em suma, as relações mercantis produzem uma espécie de subproduto, gerador do que Marx denomina de *fetichismo da mercadoria*, ou seja, um fenômeno social e psicológico, no qual o produto aparenta possuir uma vontade independente, criando valores subjetivos e culturais de consumo que ultrapassam o real valor de uso daquilo que se comercializa. Cria-se assim uma camada ilusória de vida destacada do real e das coisas em si, forcluindo e/ou recusando no plano coletivo a resultante *partage sociale*.

O pensamento de Marx foi de suma importância para embasar linhas de pensamento posteriores como a de Herbert Marcuse (1898-1979), Theodor Adorno

(1903-1969) e Guy Debord (1931-94), que trabalham dentro de uma ótica dialética crítica para compreender a problemática gerada em torno da imagem utilizada pela *indústria cultural* (ADORNO, 2002) através do arcabouço teórico da Escola de Frankfurt<sup>55</sup>.

As teorias desenvolvidas pelos “frankfurtianos” apresentam um caráter antagonista em relação à sociedade contemporânea, repensando os mecanismos de dominação, a fragmentação do indivíduo e a massificação da informação, além de abordarem problemáticas em torno dos usos da imagem (MARCONDES, 2008, p.239 e p.268).

A *indústria cultural* é entendida como o conjunto de meios de comunicação que engloba todo aparato midiático como o cinema, o rádio, os jornais, e as revistas, formando um sistema poderoso e acessível às massas, e que tem como finalidade a geração de lucros a partir da produção de modos de pensamento e de ação articulados aos interesses das classes dominantes. Através da produção da cultura de massa, o indivíduo encontra-se perpassado por um processo de constante fragmentação e padronização de sua subjetividade, na medida em que a forma hegemônica das relações sociais é pautada por uma *razão instrumental*<sup>56</sup>.

Na atual configuração social, o indivíduo logra de uma falsa sensação de liberdade de escolha, ao passo que não percebe que seu desejo está condicionado a um processo de homogeneização formulado pelo *marketing da indústria cultural*, que além de manipular o desejo pela via do espetáculo (DEBORD, *ibid.*), faz uso do princípio estatístico com a finalidade de classificar as demandas de cada grupo

---

<sup>55</sup>A Escola de Frankfurt nasceu na Alemanha, constituindo-se como um importante centro no desenvolvimento de teorias filosóficas influenciadas pelo pensamento de Hegel, Marx, Nietzsche e outros. A escola nasce com um grupo de intelectuais, sociólogos, filósofos e cientistas políticos que se reuniram no Instituto de Pesquisas Sociais fundado em Frankfurt em 1924. Dentre os pensadores de maior destaque encontram-se Theodor Adorno, Max Horkheimer (1895-1973), Herbert Marcuse (1898-1979), Walter Benjamin (1892-1940) e, atualmente, o representante de maior destaque, Jürgen Habermas.

<sup>56</sup>Segundo o *Dicionário Básico de Filosofia*, o conceito configura-se como: “ Para a escola de Frankfurt, sobretudo para Habermas, a razão instrumental é aquela que considera a realidade, o mundo natural, como objeto de conhecimento pela ciência, com a finalidade de levar a um controle e a uma dominação pela técnica dos processos naturais, submetendo-os aos interesses da produção industrial. A concepção instrumentalista de razão e de ciência é, portanto, criticada tendo em vista os efeitos e consequências da submissão da razão científica aos interesses da ideologia da dominação técnica, sobretudo no capitalismo avançado” (JAPIASSU & MARCONDES, 2001, p.148).



(HORKHEIMER & ADORNO, 2002). Essa afirmação também pode ser sustentada, paralelamente, com toda argumentação foucaultiana em torno da naturalização de processos normativos e classificatórios que regem as subjetividades na sociedade disciplinar (FOUCAULT, 1975). Ao se propagar uma racionalidade instrumental pelo domínio da técnica, subsidiada pela “docilização dos corpos” via disciplina em diversos domínios da vida, promovida pelas designações midiáticas ofertadas pela “divulgação científica”, promove-se um “esquadrinhamento” normativo das funções, escolhas e necessidades coletivas, em que também se controla e determina a subjetividade.

Observando algumas imagens a nossa volta é possível perceber que nossos olhares encontram-se doutrinados por certos princípios estéticos, por exemplo, a “homogeneização” dos modos de representação de atos violentos no cinema. A indústria cultural cinematográfica explora de maneira enfática uma estética da violência direcionada a trabalhar com ações hostis e sanguinárias de heroísmo por meio da massificação de uma ideologia da violência. É possível inferir que a “banalização” da violência através desse molde estético específico exemplifica a homogeneização denunciada pela Escola de Frankfurt.

Podemos compreender, ademais, que a questão do consumo é vital para se entender a forma como as imagens são veiculadas e absorvidas em larga escala por jovens na atual configuração social, tendo em vista a modernização dos mecanismos de venda e, principalmente, a utilização de imagens de violência como um recurso para incentivar a compra de uma série de produtos, mas mais que isso, como uma forma de adesão a um *modus operandi* culturalmente fetichizado. Explora-se uma espécie de “catarse” das pulsões agressivas e destrutivas pela via identificatória com a lógica violenta e bélica a ser consumida de modo acrítico, na medida em que a imagem da violência faz o trabalho sublimatório no lugar do sujeito, portanto, assujeitando as massas. Esse processo agrega ao produto valores irrealistas que manipulam a subjetividade através da oferta da imagem como forma de realização do desejo, alterando as formas de subjetivação conforme os interesses das classes dominantes, ao passo que formulam associações psicológicas que se aderem à construção do

desejo subjetivo. Nesse sentido, a imagem captura o desejo do sujeito (DEBORD, 1967), inclusive quando se trata de produzir uma espécie de *sublimação passiva* da revolta coletiva, na medida em que a *indústria cultural* (ADORNO, *ibid.*) erotiza imagens violentas, desviando o espírito crítico do espectador (ARREGUY, 2012a).

Martine Joly (1996) analisa a construção da retórica da propaganda de cigarro, atentando para a importância do uso de certas cores, e para a construção do personagem do *cowboy* como um homem corajoso, forte e desbravador, o que cria um valor abstrato para o produto com a finalidade de persuadir o consumidor, mascarando a real natureza danosa do cigarro. Logo, o *marketing* constitui-se como importante mecanismo da *indústria cultural*, ao construir uma gama de imagens carregadas de ideologias implícitas nos conteúdos imagéticos, fabricando propagandas que associam o produto a um objeto de *gozo imediato* (LAPLANCHE & PONTALIS, 1967; LAJONQUIÈRE, 1992; ARREGUY, 2012a). Assim, além de capturar as pulsões eróticas e destrutivas do sujeito, é continuamente naturalizado um desejo em torno do produto, estimulado pela promessa de infinitas possibilidades oníricas oferecidas na obtenção do mesmo, ancoradas na *identificação narcísica* com a imagem (FREUD, 1914; 1921; DEBORD, 1967).

As imagens concebidas pelo cinema também passam por um processo de homogeneização na tentativa de atender aos anseios de cada camada social. Assim, grande parte da produção cinematográfica abandona sua natureza artística para se enquadrar em uma escala de produção em série. Logo, a arte massificada da *indústria cultural cinematográfica* carrega um conteúdo ideológico previamente construído que dificulta, ou até mesmo, inviabiliza, ou no mínimo empobrece, qualquer tipo de crítica, na medida em que o cinema ensina ao sujeito a forma como deve desejar, alienando-o (ŽIŽEK, 2008). Podemos concluir desse modo, que a apropriação da arte pelas vias do consumo carrega em seu cerne um conteúdo ideológico, que muitas vezes é comprado pela sociedade, sem filtros críticos, consolidando a instauração de uma razão instrumental que, por um lado, normaliza o sujeito, porém, concomitantemente, o corrói através da segmentação de sua subjetividade e da mercantilização da cultura. O cinema voltado para a produção de massa, embora não se esgote em sua potência

artística, pode concomitantemente possuir uma essência normatizadora, ao passo que lida com a construção de uma economia libidinal que trata as questões pulsionais como empreendimento comercial, produzindo imagens “vazias”, direcionadas para uma única finalidade, a venda. As imagens de violência, nesse sentido, são potencialmente capazes de captar o erotismo do sujeito, na medida em que lidam com a intensificação da polaridade das pulsões presentes no humano, abrindo um leque de ofertas de captura do desejo, criando possibilidades de identificação e sublimação que vão desde a crueldade até à idealização heroica.

### **SUBLIMAÇÃO E CRIAÇÃO COMO SAÍDAS PARA ALIENAÇÃO DA INDÚSTRIA CULTURAL**

A habilidade de criação é uma atividade a princípio nebulosa, que desperta a curiosidade de muitos teóricos. O ensaio de Joel Birman (2002), “Fantasiando sobre a sublime ação”, publicado no livro *Psicanálise, arte e estéticas de subjetivação*, traz indagações sobre a possibilidade de a psicanálise formular uma teoria da criação. Birman (2002) expõe a dificuldade de mapear os caminhos tortuosos da produção artística, afirmando que o processo de criação apresenta um grau de complexidade muito maior do que o apresentado inicialmente pela vertente psicanalítica, que tenta resumi-la através dos confrontos permanentes do psiquismo, ou seja, o processo criativo não é construído somente pela potência conflitiva, mas também por suas particularidades instrumentais e materiais que envolvem a experiência criadora. O autor afirma que (...) *qualquer generalização poderia ser perigosa na sua audácia, até mesmo porque os diversos processos artísticos se realizam pela mediação de diferentes materialidades artísticas colocadas em cena.* (BIRMAN, 2002, p.94) O processo criativo não pode ser generalizado por meio de uma única visão, sob o risco de mascarar as diversas possibilidades vindas dos instrumentos mobilizadores da experiência criativa. Portanto, na tentativa de construir uma análise sobre a potência de criação, o autor enfatiza a necessidade de estabelecer uma interdisciplinaridade que venha a enriquecer as questões levantadas pela psicanálise. Feita essa ressalva, é importante

conhecer o conceito de *sublimação*, pois a operação sublimatória configura-se como um mecanismo cardeal da experiência criativa.

O conceito de *sublimação* foi enunciado por Freud em 1908, no ensaio *A moral sexual civilizada e a doença nervosa nos tempos modernos*, evidenciando a renúncia erótica em prol de um ideal racional e civilizatório exigido pela modernidade. Ao cunhar esse termo, Freud faz alusão ao campo das artes referindo-se ao termo sublime, já trabalhado por Immanuel Kant em relação à experiência da arte. Freud utiliza-se do termo *sublimação*, oriundo da química, que designa o processo em que um corpo passa diretamente do estado sólido para o gasoso, sem passar pelo estado líquido. A *sublimação*, enquanto processo psíquico, remete a essa possibilidade de transposição da libido diretamente para experiências culturais, sem passar pela realização erótica propriamente dita. Assim, a *sublimação* é o processo no qual as pulsões parciais, eróticas e destrutivas são direcionadas para um novo objeto de natureza não sexual - com a passagem pela castração simbólica, ou seja, *O declínio do complexo de Édipo* (FREUD, 1924) - que visa o investimento da energia libidinal em objetos socialmente valorizados, seja pela atividade científica, artística, esportiva ou cultural. O ato de sublimar incide de preferência nas pulsões parciais que não conseguem integrar de forma definitiva as atividades sexuais. Freud complexifica o conceito ao relacioná-lo à noção de narcisismo, teorizando a sublimação como um deslocamento de energia libidinal para o ego. Nesse sentido, a sublimação sempre passaria pelo Eu, via reinvestimentos narcísicos.

O conceito de sublimação consiste no *Processo de canalização das pulsões sexuais e agressivas para objetivos e objetos socialmente valorizados, particularmente para a investigação intelectual e para a criatividade cultural* (DORON & PAROT, 2001, p.729). A produção artística é um dos caminhos que estruturam a atividade sublimatória, conforme sinalizado por Freud (1910) ao analisar o caso de Leonardo da Vinci. O conceito de *sublimação* não foi muito desenvolvido por Freud, no entanto, a capacidade de sublimar foi assinalada por ele como um dos destinos fundamentais das pulsões, pela transformação da curiosidade infantil nas pulsões de ver, de dominar e de saber (FREUD, 1908). Lacan, por sua vez, teorizou sobre o *desejo de saber* e sua

função transferencial na clínica psicanalítica, assinalando uma dimensão ativa ao processo sublimatório, ao operar a diferença semântica entre “pulsão” e “desejo” (LACAN, 1998; QUINET, 2002). Lacan (1998) postula que, no processo sublimatório envolvido na criação artística, o objeto atinge o estatuto de Coisa, de modo a articular aquilo que se presentifica de forma imaginária e simbólica, com o vazio componente do *objeto perdido freudiano*, ou seja, evidenciando seu valor irrepresentável (*Das Ding*) que permite justamente tangenciar sua função Real (MENDES, 2011). O exemplo paradigmático dessa montagem do objeto enquanto Coisa seriam as obras de Marcel Duchamp, em que um *urinol* ou uma *privada* colocada num outro contexto, ou seja, numa exposição ou num museu, adquire o estatuto de obra de arte (MENDES, 2011). Desse modo, tanto a criação artística quanto a fruição da arte permitiriam um *a mais de saber* sobre o desejo, na medida em que o objeto é permeado pelas formulações fantasmáticas de um sujeito presente numa determinada cultura.

São também bastante profícuas as análises sobre a positividade do processo sublimatório em sua relação com o impulso de *eros*, no sentido da elaboração discursiva e da criação do novo (MIJOLLA-MELLOR, 2009), ao passo que também é possível observar, na contramão da potencialidade sublimatória, algumas leituras a respeito de um *excesso sublimatório* relacionados a efeitos destrutivos, por exemplo, nas situações de suicídio de grandes artistas (CARVALHO, 2006) e nas ofertas e demandas exponencialmente multiplicadas na sociedade de informação ultra tecnologicada (GARCIA, 1998). Sem dúvida, é possível relacionar a influência de uma estética da violência no cinema, que além de suscitar uma sublimação da violência, também está associada à *passagens ao ato criminal* de jovens e adolescentes que produzem assassinatos em massa em escolas e outros recintos públicos (ARREGUY & GONTRAN, 2012c).

A contemporaneidade, como já apontado nas questões em torno da *indústria cultural*, está profundamente marcada pelo jogo da dinâmica dos excessos. Ao invés de se reprimir o prazer, trata-se de exaltá-lo através dos diversos estímulos, eventualmente “perversos” (DUFOUR, 2009), que incidem sobre o desejo, estimulando um hedonismo que consome o indivíduo e acaba por colocá-lo em uma busca cega por

realizações instantâneas. O desejo é comercializado, o que se torna problemático a partir do momento em que o sujeito opera sem mediação, identificado a tudo que possa representar um “gozo *prêt-à-porter*” (ARREGUY, 2012a). Nesse sentido, na contemporaneidade haveria o estímulo a um “desejo plástico” e ao mesmo tempo imperativo, construído previamente pela *indústria cultural*. Nas palavras de Arreguy (*ibid.*):

O detalhe de denominar o gozo como *prêt-à-porter* me veio como uma ironia pela relação com a moda, ícone da sociedade do consumo e do espetáculo (Debord, 1987 *apud* Birman, 1998). Essa lógica com a qual o cinema atual compactua, ou seja, a de volatizar, acentuar e comercializar o gozo através de uma violência imaginária produz um gozo real, mas, ao mesmo tempo, é signo da absoluta castração, à qual o sujeito fica submetido pelo fetiche da imagem, cuja carga simbólica entrelaçada ao real do gozo pela imagem abjeta implica em estar alienado aos significantes do consumo (ARREGUY, 2012, p.3).

Em consonância com essa visão do gozo da imagem na atualidade, Christian Hoffmann (2012), no texto *O desejo de servidão voluntária e a violência*, analisa a constituição do gozo e sua relação com o meio social. Hoffmann trabalha com o termo *o corpo do gozo*, demonstrando a diferença entre o gozo mortal e o gozo sexual. Para o autor: *Esse gozo mortal do vivente se articula no inconsciente com a pulsão de morte e seu jogo de repetição. (...) O gozo sexual é chamado gozo fálico por Lacan porque o gozo mortal se sexualiza pelo falo.* (HOFFMANN, 2012, p.2), o que é evidentemente incentivado em uma lógica falocêntrica associada à valorização da violência.

Essa formulação permite pensar a dinâmica fusional entre a pulsão de vida e a pulsão de morte, que apesar de antagônicas, atuam em conjunto. A pulsão de morte é dificilmente detectada em virtude de certa opacidade em que a mesma se manifesta, ou seja, a pulsão de morte é silenciosa, atuando de modo sorrateiro e inconsciente, às expensas da razão<sup>57</sup>. Detectar essa forma silenciosa de atuação da pulsão de morte, ligada à produção de identificação dos jovens com imagens de violência, em si mesmas constitutivas de um modo de alienação pela indústria cultural, nos interessa na medida

---

<sup>57</sup> Por outro lado, a pulsão de morte se expressa de forma mais nítida quando representa um sintoma, por exemplo, em atuações destrutivas ou em casos sintomáticos de masoquismo e sadismo (FREUD, 1919, 1924).

em que pode servir de contraponto de seus efeitos. Dito de outro modo, seria possível, ao deslindar as imagens de violência, contrapor uma violência imaginária fetichizada em relação à compreensão de outras formas de opressão violenta expressas em obras de arte que desvelam situações de sofrimento na realidade? A violência estilizada no cinema pop (ARREGUY, 2012a; 2015), por exemplo, é um produto dessa combinação hedonista e destrutiva, à proporção que o indivíduo ali encontra um “refúgio” para seus desejos pulsantes e conflituosos. Em que medida seria possível descobrir esse véu que tampona a compreensão crítica através do debate entrelaçado à sublimação criativa nas escolas? Ora, ao mesmo tempo em que existem os filmes ditos “enlatados”, que não carregam nenhum potencial crítico, há evidentemente obras fílmicas que fazem uso de imagens de violência, mas também propiciam uma leitura reflexiva e elaborações psíquicas.

No filme *Funny Games* (1997), de Michael Haneke (1942-), é evidente essa concepção da violência como um modo de obter o gozo (ARREGUY, 2015). Os personagens dos algozes expressam a necessidade de flagelar o outro para estabelecer uma relação de divertimento. O diretor propõe uma interação com o espectador ao estabelecer diálogos com o público, trazendo-o para participar das cenas de violência explícita, e colocando-o em uma posição ativa e conivente com as atrocidades praticadas. Assim, o diretor estende a percepção de violência como gozo, convidando o observador a perceber o quanto goza daquela circunstância perversa. Esse tipo de produção cinematográfica utiliza a violência crua e direta da imagem como uma espécie de ponto clímax, que excita ou assusta e alerta o espectador, perspectiva em que Haneke é um dos mestres, mas em que também podemos incluir David Cronenberg, Quentin Tarantino, David Fincher, David Lynch, Stanley Kubrick, entre outros. Assim, a atuação sem mediação da violência no cinema pode ser uma forma de apresentar o horror de modo contundente, desvelando identificações subjetivas com a crueldade e potencializando a atividade crítica num pensamento complexo.

Filmes desse gênero nos fazem também apostar no aspecto sublimatório da visão destas imagens a partir de uma tomada dialógica. Em que medida essas imagens da violência produzidas no cinema contemporâneo podem constituir-se em objeto de

um gozo aderente e alienante, ou num veículo de crítica cultural e de diferenciação subjetiva em relação à padronização massificante?

### **CARACTERÍSTICAS DO CAMPO: EM BUSCA DE UMA VISÃO CRÍTICA**

O trabalho de campo em muitas ciências é uma importante etapa de pesquisa, que oferece subsídios para o olhar do pesquisador. Quanto a isso, é válido pensar que o olhar do “observador” nunca é puro, e sim, constitui-se como uma percepção influenciada por suas vivências, experiências e formas de interagir no mundo (COSTA, 2002). Logo, a produção do conhecimento se dá no mais inesperado confronto entre a visão subjetiva e o empirismo científico (MORIN, 1998).

Nossa reflexão dependeu desse confronto entre uma reflexão abstrata e um fazer empírico. Enquanto fazíamos o estudo teórico que nos levou às considerações acima, no enquadre de uma pesquisa de iniciação científica, buscamos a inserção para observação em aulas de artes para jovens em uma escola pública. Após passar pelas devidas exigências burocráticas, a proposta passou crivo da coordenação, numa instituição escolar aberta à introdução de pesquisas, de modo que foi possível frequentar durante um ano as aulas de artes da turma de ensino médio<sup>58</sup>. buscando perceber de que forma se apresentavam, nesse contexto, algumas formas de exposição, sublimação e elaboração discursiva de imagens de violência na relação entre o professor e os jovens estudantes, de cerca de 13 a 15 anos, de classe média e média baixa. O conhecimento apreendido através da construção mútua entre o educador e o aluno, evidentemente, é pautado por formas dialógicas e interacionistas, em cuja visão compreensiva das relações do sujeito com seu contexto social é fundamental (p.e.: FREIRE, 1996; PIAGET, 1967). Instituições que se baseiam em

---

<sup>58</sup> Nesse período, entre 2013-2014, também produzimos um evento em que foi possível discutir com diversos segmentos da instituição – adolescentes, orientadora educacional, professores, psicólogos e graduandos de pedagogia – sobre a violência existente na realidade brasileira, após a apresentação do filme *Última parada 174* (dir.: Bruno Barreto, 2008). Foi bastante curioso o fato de que a discussão remeteu a diversas questões vividas pelos próprios participantes e, também, em relação problemas existentes na própria escola, em que os estudantes presentes exigiam solução.



pedagogias construtivistas destacam-se pela ausência de elementos de natureza coerciva, advogando para a valorização da liberdade do indivíduo em todas as suas frentes, como, por princípio, se apresenta a referida escola. Contudo, essa instituição apresentava-se em dificuldades financeiras para manutenção de professores, pois sofria com o conhecido “sucateamento” das escolas públicas, em parte pela tendência da política econômica neoliberal crescente nas últimas décadas, que dificulta investimentos públicos, na medida em que prioriza o privado e a privatização. Havia, portanto, no contexto investigado, carências de toda ordem: de profissionais, de materiais e inclusive de interação entre docentes e estudantes.

O ambiente escolar em que se deu o campo desta pesquisa caracterizava-se pela ambiguidade entre as práticas inovadoras de alguns professores e a estrutura rígida da instituição, tanto do ponto de vista físico e estético, quanto do ponto de vista das relações de poder, em que os dispositivos disciplinares, típicos das instituições totais, de reclusão e sequestro, próprias dos séculos XVIII e XIX (FOUCAULT, 1975), são plasmados de forma quase imutável até os dias de hoje. O espaço interno da escola conta com o recurso das grades, segmentando e delimitando a movimentação e poluindo a visão de crianças e jovens já marcadas por situações de pobreza e precariedade estética. Além disso, existe ali uma forma de dominação mais refinada, aparelhada como um “controle total”, como alega Gilles Deleuze (1925-1995) no *Post-Scriptum* da coletânea *Conversações* (1992). Trata-se do uso da tecnologia como um artifício que amplifica os efeitos panópticos, com câmeras filmadoras dispostas em todo lugar para vigiar, mapear e controlar o movimento dos corpos. Vale lembrar que o conceito de Panoptismo, estabelecido por Jeremy Bentham (1748-1832), corresponde à observação total, à tomada integral por parte do poder disciplinar, da vida do indivíduo. A teoria de Bentham consiste na modificação do espaço, de modo a criar uma arquitetura que permita uma intensa vigilância, por exemplo, nas Casas de Correção, sanatórios, asilos, reformatórios, escolas, etc. Enfim, a arquitetura panóptica encontra-se em todos os locais concebidos com a finalidade de corrigir o indivíduo que apresente algum princípio de “deformidade” social, sejam estes criminosos, doentes, idosos, loucos, crianças, entre outros. Essa estrutura arquitetônica permite um sistema

de constante e eficiente vigilância, ao passo que induz o detento - no caso: o aluno - a permanecer em um estado de permanente observação, produzindo um efeito de constrangimento psicológico que garante a eficácia do poder. O incremento da tecnologia na chamada “sociedade de controle” (DELEUZE, 1990), permite um refinamento da vigilância, que passa a contar com um estatuto de prova, já que as imagens do cotidiano são passíveis de gravação e reprodução, cerceando, codificando e constrangendo ainda mais o gesto espontâneo dos sujeitos. Todo esse aparelho de dominação simbólica atua de forma eficaz sobre o corpo, docilizando-o nas minúcias, regulando qualquer reação e, concomitantemente, tendo um efeito funesto sobre as mentalidades, na medida em que dificulta e/ou impede o gesto e a ação crítica.

A relação de docilidade/utilidade é inerente ao processo disciplinar. O corpo é adestrado para o ganho, adequando seus movimentos aos fins produtivos. A otimização dos usos produtivos do corpo também é um fator presente na marcação do tempo escolar, onde a movimentação tem seus passos ensaiados com intervalos de cinquenta minutos, apartados por sinais que determinam, quase como uma coreografia, o movimento dos alunos e professores para a troca de salas. Essa disciplina quase industrial do ambiente escolar é sinalizada pela filósofa e psicanalista Viviane Mosé (1964-), que descreve o formato dos mecanismos disciplinares presentes na maioria das escolas brasileiras. *A escola brasileira tem currículo chamado de grade e matéria chamada de disciplina. A escola brasileira reproduz passividade, decorando dados que estão em qualquer celular*<sup>59</sup>.

Ao pressupormos que a escola seria uma das instituições responsáveis pela formação crítica do sujeito, é dado a ela o dever de não reproduzir nem acentuar o processo de coerção sofrido cotidianamente pelo indivíduo, pelo contrário, deve estimular a contestação, a pesquisa e a contraprova daquilo que ensina. Mas será que essa ideia não está impregnada de um olhar inocente, ou até mesmo utópico quanto à natureza dessa instituição? Sem dúvida, é necessário conceber a educação fora desse modelo naturalizado pelo uso de grades...

---

<sup>59</sup> Palestra para a revista TPM, publicada em 04/08/2012. Disponível em: <http://revistatpm.uol.com.br/blogs/casatpm/2012/08/04/1-ideia-em-5-minutos-sabado.html>.

Viviane Mosé<sup>60</sup> em seu texto *A Fragmentação do Ensino* (2010) constrói um pequeno panorama da educação, demonstrando como essa é influenciada por trajetórias políticas e econômicas, sinalizando que processos como o regime militar e os efeitos da segmentação sofrida pelo poder microfísico (FOUCAULT, 1979) são elementos importantes para se pensar a estrutura do ensino na sociedade contemporânea.

Influenciada, por um lado, pela industrialização que chegava, e, por outro, pelo regime militar que passou a vigorar no Brasil, nossa escola foi se estruturando como uma linha de montagem, um modo de produção que fragmentou o trabalho humano, tendo em vista o aumento da produtividade. A hiper-especialidade, o ensino voltado ao “científico”, movido pela euforia tecnicista, às inúmeras aulas de 50 minutos, sem conexão entre si, sem contexto – nos levaram a uma sociedade que desaprendeu o valor do todo, do global, do complexo (MOSÉ, 2010, p.1).

É possível compreender, através das palavras da filósofa, que a escola ainda reproduz um contexto de segmentação e homogeneização imposto na contemporaneidade, demonstrando que há um afastamento de questões que deveriam ser relacionadas em um âmbito global. Ou seja, há uma extrema especialização da formação que atinge todos os níveis educacionais, de certo modo estimulando o desconhecimento de aspectos políticos, sobretudo em relação a estrutura alienatória da indústria cultural e de sua maquinaria de violência, impossibilitando a construção do pensamento crítico, como preconiza, por exemplo, a abordagem revolucionária de Paulo Freire (1996).

Embora a escola que frequentamos traga um forte ranço dessas formas disciplinares pautadas no condicionamento e no estatuto do “exame” e da “prova” (FOUCAULT, 1996), especializada em enquadrar, normatizar e, por vezes, excluir o estudante do espaço escolar, nas brechas de resistência também presentes nesse mesmo espaço, foi possível acampar condições de debate e construção de menos estereotipada e identificatória da violência da imagem. Nesse sentido, o contato

---

<sup>60</sup> Palestra realizada no programa *Café Filosófico* exibido pela TV Cultura (CPFL Cultura). Disponível na internet, no endereço: <http://www.cpfcultura.com.br/2009/12/01/integra-desafios-contemporaneos-a-educacao-viviane-mose/> (acessado em 26/06/2013)

semanal com uma turma em aulas de arte foi uma alternativa interessante na polarização desse processo de fragmentação, identificação e alienação pelas imagens e vivências da violência em contraposição à saída sublimatória, dialógica e criativa na relação com o professor e com a pesquisadora.

## **PRODUÇÕES SOBRE IMAGENS DA VIOLÊNCIA NA SALA DE AULA**

Podemos estabelecer uma ligação dessa atividade com a proposta de Alain Bergala (2008), na medida em que o cinema é trabalhado como um “disparador” que causa incômodo, suscita a contestação e desvela o absurdo de algumas situações cotidianas. O trabalho de Bergala - cineasta e professor das Universidades *Sorbonne Nouvelle -Paris III, Lyon II e Rennes II* - permite conceber, através de sua trajetória de vida marcada pela escola e pelo cinema, um meio de criar uma interlocução entre ambos campos de saber. Essa proposição foi fundamentada e expandida no livro: *A Hipótese-Cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola* (Bergala, 2008), que instrumentalizou nossa forma de compreender o que fora possível criar na relação entre os jovens e o professor a partir do debate sobre as imagens de violência.

O ambiente escolar pode propiciar o uso da arte como um objeto de crítica social, e também, como meio dos alunos se expressarem livremente, experimentarem o mundo, e questionarem-se sobre as problemáticas naturalizadas em seu cotidiano. Por intermédio das imagens cuja atração é muito presente na vida de jovens, sobretudo oriundas do cinema, é possível estabelecer uma relação com o conhecimento, pois trazem em si uma forma eficaz de romper com discursos coercivos. Segundo Fresquet:

A hipótese do cinema como arte na escola consiste em entendê-lo como alteridade. Nada mais estrangeiro do que a arte no contexto escolar. Arte não obedece, não repete não aceita sem questionar. Arte reclama, desconstrói, resiste com certa irreverência (FRESQUET, 2010, p.1).

Ao adentrar a sala de aula de arte, local onde o trabalho de campo foi realizado, é nítida a transformação do espaço normativo da estrutura de controle da escola, em um espaço criativo das relações entre professor e estudantes. Em meio a um aparente caos de restos de materiais, sucatas e objetos de construção artística dos alunos, nota-se a modificação da construção fria estruturada no mais rústico concreto, que ganha vida através da imaginação transposta em matéria pelo trabalho dos alunos expostos em sala de aula.

No trabalho de campo observamos as atividades propostas pelo professor, pontuando o modo com que os alunos reagiam às aulas e como eram instigados a criar seus desenhos, esculturas, danças, valorizando também seus discursos. Buscamos então entender de que modo a imagem trazida como disparador de discussão pelo professor ecoava, ou não, na produção dos estudantes.

Em uma das aulas assistidas pela pesquisadora foi proposto pelo professor de artes a reflexão sobre o tema da cultura nordestina, que de forma muito dinâmica, faz uso de diversas linguagens artísticas, tais como o poema e o cinema. O filme de animação apresentado, *Vida Maria*, dos diretores Joelma Ramos e Márcio Ramos, lançado em 2006, expõe uma crítica a um destino cíclico, traçado pela falta de condições sociais que impossibilitam a fuga da personagem do mesmo destino de sua mãe, uma vida no campo, cheia de dificuldades e privações. Após a exibição do filme, o professor expõe algumas de suas vivências, imiscuindo-se com esse cenário. Em seguida, propôs um debate com a turma, ressaltando que o cinema, logo a Arte, tem uma função de crítica social. Ele procurou, por meio de uma estratégia de identificação, aproximar o cotidiano de alguns alunos, relacionando-o às questões apontadas no curta-metragem, ou seja, às dificuldades vividas na cidade, tanto em termos econômicos, quanto sociais.

O uso desse recurso cinematográfico permitiu o encontro com a alteridade, o mergulho em uma realidade distante situada no interior do nordeste. O debate sobre o filme fez também com que os alunos percebessem alguns problemas que são refletidos no ambiente urbano vivenciado por eles. A animação surtiu como um reflexo

imediatamente, fazendo com que os alunos reagissem de forma crítica, norteadas pelo uso das imagens ao invés do recurso linguístico teórico tradicional.

O professor de artes “desconstruiu” a animação, explicando através de uma linguagem simples, como se dá o uso de câmeras e de planos que oferecem ao espectador a sensação da mudança na percepção do tempo e do espaço.

Além do recurso cinematográfico, o professor trouxe exemplos de trabalhos como de Sebastião Salgado (1944 -), fotógrafo que demonstra de forma única à miséria humana em todas as suas faces. Em suma, essa experiência artística tinha como objetivo trazer de forma poética a questão do sofrimento pela miséria para ser discutida pelos alunos. Ao trazer a arte de forma reflexiva e interativa, foi possível relativizar o universo massificado dos alunos, antes, quase que exclusivamente cooptado pelos produtos midiáticos da *indústria cultural* (ADORNO, 2002).

Diante dessas linguagens artísticas e das experiências colocadas em sala de aula, foi proposta uma atividade aos alunos que consistia na produção de um desenho ou uma pintura que abrangesse todas as imagens apresentadas em sala de aula. Durante as aulas, foram privilegiadas imagens ligadas a formas de *violência simbólica* (ŽIŽEK, 2008), ressaltando a miséria e desigualdade social, por vezes, semelhantes ao que os próprios estudantes viviam como condição econômica de suas famílias.

A produção de muitos desenhos foi norteadas por signos e ambientações que fizeram referência a representações alegóricas da morte, como: árvores secas, cruzes de sepulturas, foices, manto preto, e a escolha de uma palheta com tons terrosos que constituíam a paisagem árida, as sombras e a escuridão do esquecimento do povo nordestino. Mas por que essa concepção estética marcou tanto a construção do olhar dos alunos?

Bergala (2012) destaca a importância da experiência emocional que a natureza estética da linguagem cinematográfica proporciona, pois a chance de aprofundar a compreensão e transformar uma forma normativa de visão da realidade: (...) *se dá cada vez que a emoção e o pensamento nascem de uma forma, de um ritmo, que não poderia existir senão através do cinema (Ibid.:, 2012, p.8)*. Assim, embora possa servir como forma catártica e descompromissada em produções que apenas

estimulam o gozo com a violência (ARREGUY, 2012; 2015), evidentemente, o cinema também permite uma experimentação de novos significados. Ao transpormos a visão de Bergala (2012) para a análise da atividade proposta em sala de aula, podemos compreender que a projeção de elementos ligados à morte, conforme apresentado nos desenhos, são resultados de uma experiência emocional subjetiva, advinda de uma identificação projetiva (KLEIN, 1946; 1957) com as imagens da miséria. Logo, o ato do desenho pressupõe uma experimentação e uma resignificação, na medida em que materializa questões que são da ordem do imaginário. Aí se pode, inclusive, reelaborar essas significações com o incentivo à troca dialógica, num processo infinito de interação e transformação do mundo.

Considerando que a miséria e a morte são temas evitados por causarem espanto e angústia dada sua violência intrínseca, defrontá-los produz não só um movimento catártico, mas também abre as vias da sublimação. Lidar com o drama da perda, da decrepitude, da efemeridade, conecta o indivíduo aos seus medos mais obscuros. Então, quando a fala é ausente ou de difícil acesso, dado o aspecto traumático dos conteúdos apresentados aos estudantes, a imagem e o desenho podem vir a assumir seu lugar como disparadores de um discurso ativo e transformador.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A Arte ao longo da história foi importante para a construção do pensamento crítico, o que faz do processo criativo um elemento vital para a dissolução de hierarquias. O cinema, ao mesmo tempo que é objeto da indústria cultural, promovendo o consumo de e a identificação com imagens de violência de forma a alienar os jovens em um gozo destrutivo, tem também o poder de produzir reflexão, sublimação e elaboração de diversas formas de violência através da imagem. Pensando essa característica no ambiente escolar, a experiência de acompanhar o processo criativo de jovens nas aulas de arte de uma escola pública permitiu perceber que o

vínculo entre professor e estudantes, mas também entre *pesquisadores-observadores* em sala de aula e os jovens, na medida em que se estabelecem relações configuradas por uma via horizontal, tende a dissolver a apatia e a alienação dos jovens a princípio aderidos às imagens e concepções de violência hegemônicas típicas da indústria cultural. As visões de mundo dos jovens acerca da violência puderam ser relativizadas de forma sublimatória através de desenhos e pinturas, tomando-se criticamente as imagens da violência, ao passo que se construiu conhecimento com a troca de vivências e a interação criativa nas aulas de arte.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, T. **Indústria cultural e sociedade**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

ARREGUY, M. E. A diversão com a dor no cinema pop violento. **Cadernos de Psicanálise**. Círculo Psicanalítico do Rio de Janeiro/CPRJ. Rio de Janeiro, v. 34, n. 27, p. 43-64, jul./dez., 2012a.

\_\_\_\_\_. Estéticas da violência nos "mortos-vivos" contemporâneos. **Psicol. USP**, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 100-107, abr. 2015. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-65642015000100100&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642015000100100&lng=pt&nrm=iso)> (acessado em 10/05/2016).

\_\_\_\_\_; TORRES, M. M.; CAMPOREZ, G.. Violência simbólica e fracasso escolar: reflexões psicanalíticas na educação. **Aleph (UFF. Online)**, v. VI p. 53-70, 2012.

ARREGUY, M.E & GONTRAN, W. Face à la violence et ses effets dans le champ des apprentissages: quel espace pour une écoute? **Recherches en Psychanalyse**, n.14, déc. 2012c, pp. 175-187.

BERGALA, A. *A Hipótese-Cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola*. Rio de Janeiro: Booklink – CINEADLISE- FE/UFRJ, 2008.

BIRMAN, J. "Fantasiando sobre a sublime ação" in **Psicanálise, arte e estéticas de subjetivação** (org.: Bartucci, G.) Rio de Janeiro: Imago, 2002.

BOTTOMORE, T. **Dicionário do Pensamento Marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

CARVALHO, A. C. Limites da sublimação na criação literária. **Estudos de Psicanálise**, Rio de Janeiro, n.29, set. 2006.



COSTA, M. V. (org.) (2002). **Caminhos investigativos II : outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A.

DEBORD, G. **A sociedade do espetáculo**; Comentários sobre a sociedade do espetáculo. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DELEUZE, G., 1925-1995. **Conversações, 1972-1990** /Gilles Deleuze; (tradução de Peter Pál Pelbart) São Paulo: Ed.34,1992.

DORON, R. & PAROT, F. (orgs.). **Dicionário de Psicologia**. São Paulo: Ática, 2001.

DUFOUR, D. R.. **A cidade perversa: liberalismo e pornografia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

FOUCAULT, M. (1975). **Vigiar e Punir: Nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 2009.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FREIRE, P. **A pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996, 36ª. ed..

GARCIA, C.A. “Sublimação e cultura do consumo: notas sobre o mal-estar civilizatório” **in A infância na cultura do consumo** (Org.: L. Rabello de Castro). Rio de Janeiro: Nau, 1998.

FRESQUET, A. M. **Fazer cinema na escola: pesquisa sobre as experiências de Alain Bergala e Núria Aidelman**. 2008.

\_\_\_\_\_. “O cinema como arte na escola: um diálogo com a hipótese de Alain Bergala”. In: Juliana Leonel; Ricardo Fabrino Mendonça. (Org.). **Audiovisual comunitário e educação: histórias, processos e produtos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, v. 1, p. 205-232.

FREUD, S. (1905). “Três ensaios sobre a teoria da sexualidade” **in Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud (ESB), V. VII**, Rio de Janeiro: Imago, 1995.

\_\_\_\_\_. (1908). “Moral sexual civilizada e doença nervosa moderna” **in ESB, V. IX**, Rio de Janeiro: Imago, 1995.

\_\_\_\_\_. (1908a). “Sobre as teorias sexuais das crianças” **in ESB, V.IX**, RJ: Imago, 1995.

\_\_\_\_\_. (1910). “Leonardo da Vinci e uma lembrança de sua infância” **in ESB, V.X**, RJ: Imago, 1996.

\_\_\_\_\_.(1914). “À guisa de introdução ao narcisismo”. Escritos sobre a Psicologia do Inconsciente **in Obras Psicológicas de Sigmund Freud, V.1**, Rio de Janeiro: Imago, 2004.

\_\_\_\_\_.(1915). “Pulsões e os destinos da pulsão”. Escritos sobre a Psicologia do Inconsciente **in Obras Psicológicas de Sigmund Freud, V.1**, Rio de Janeiro: Imago, 2004.

\_\_\_\_\_. (1919). “Uma criança é espancada” **in ESB, V.XVII**, RJ: Imago, 1996.

\_\_\_\_\_.(1920). “Além do princípio de prazer” . Escritos sobre a Psicologia do Inconsciente *in Obras Psicológicas de Sigmund Freud*, V.2, Rio de Janeiro: Imago, 2004.

\_\_\_\_\_. (1924a). “A dissolução do complexo de Édipo”. *in ESB*, V.XIX, RJ: Imago, 1996.

\_\_\_\_\_. (1924b). “O problema econômico do masoquismo”. Escritos sobre a Psicologia do Inconsciente *in Obras Psicológicas de Sigmund Freud*, V.3, Rio de Janeiro: Imago, 2004.

\_\_\_\_\_. (1929). “O mal-estar na civilização” *in ESB*, V. XXI, RJ: Imago, 1996.

HOFFMANN, C. O desejo de servidão voluntária e a violência: O corpo do poder, o corpo social e o corpo do gozo. *Revista Estudos de Psicanálise*. Belo Horizonte, 2012.

HORKHEIMER, M. & ADORNO, T. “A indústria cultural: o iluminismo como mistificação de massas” *in Teoria da cultura de massa* (org.: LIMA, Luiz Costa). São Paulo: Paz e Terra, 2002, pp. 169 a 214.

JAPIASSU, H. e MARCONDES, D. **Dicionário Básico de Filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001, 3<sup>a</sup> ed..

KLEIN, M.(1946) “Notas sobre alguns mecanismos esquizoides” *in Inveja e gratidão – Obras Completas*, V. 3. RJ: Imago, 1991.

\_\_\_\_\_.(1957). “Sobre a identificação” *in Inveja e gratidão - Obras Completas*, V. 3. RJ: Imago, 1991.

LACAN, J. **O seminário, livro 7: a ética da psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

LAPLANCHE, J. & P. , J. B. (1967) **Vocabulário de Psicanálise**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

MARCONDES, D. **Iniciação à história da filosofia:dos pré-socráticos a Wittgenstein**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 12<sup>a</sup> ed., 2008.

MARX, K. **O Capital - Crítica da Economia Política**. São Paulo: Nova Fronteira, v. 1, 1983.

MENDES, E. R. P. PS - **Pulsão e Sublimação**: a trajetória do conceito, possibilidades e limites. *Reverso* [online]. 2011, vol.33, n.62, pp. 55-67 . Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-73952011000200007&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-73952011000200007&lng=pt&nrm=iso)> (acessado em 10/05/2016).

MIJOLLA-MELLOR,S. **La sublimation Que sais-je?** Paris : PUF,2008.

MOSÉ, V. (2010). **A Fragmentação do Ensino**. Disponível em: <http://www.vivianemose.com.br/> (acessado em 20/09/2013).

MORIN, E. (1998). **O Método 3 - O Conhecimento do Conhecimento**. Portugal: Mem Martins: Europa-América.

PIAGET, J. (1967). **Seis estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro: Forense, 1987.

QUINET, A. “Saber, olhar” in *Um olhar a mais: ver e ser visto na psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

ŽIŽEK, S. (2006). *Lacrimae Rerum: ensaios sobre cinema moderno*. SP: Boitempo, 2009.

\_\_\_\_\_. *Violence*. New York: Picador, 2008.

ENVIADO EM MAIO/2016  
APROVADO EM JULHO/2016

**Regina Leite Garcia!****- Presente! Agora e sempre!**

Emoções afluem; emoções se mesclam. Há um misto de memória que aplaude, mas que não elimina o espaço da saudade que a combatente Regina deixa nos espaços vivos de uma instituição. Não falamos apenas da UFF, onde Regina estava inscrita nos quadros profissionais. Falamos de sua presença na educação brasileira, que muito recebeu desta educadora que mergulhou profundamente na realidade social marcada pela exclusão expressa no cotidiano das escolas, das crianças e dos educadores que buscaram horizontes mais amplos e voos mais altos.

Pelo que produziu, pelo que instigou, pelo que fomentou nas discussões e pelos projetos a que deu corpo e nos quais abriu espaços para as vozes, por uma trajetória admirável como educadora, neste número fazemos esta justa homenagem.

Assim, entram nesta roda de conversas alguns de seus amigos e eternos alunos.

## Quando as palavras dizem muito pouco...

GRUPALFA<sup>61</sup>

Para uma pessoa tão insubstituível como Regina Leite Garcia, só caber usar os verbos nos tempos presente e futuro. Ao longo de muitas décadas, seu trabalho de professora, militante e pesquisadora vem disseminando sementes que sua presença solar e tantos textos seus impulsionam a germinar e a crescer potentes pelo Brasil afora. São pesquisadores e professoras, professoras pesquisadoras que testemunham com suas vidas a pluralidade de frentes abertas por Regina. Uma educadora como Regina faz escola, não uma escola reprodutora, mas uma escola outra, capaz de formar educadoras militantes com histórias singulares que as levam a recriar e a fundir prática e teoria. Enquanto vivermos, nós, orientand@s, mas não só, também formamos pesquisador@s e professor@s pesquisador@s que não reproduzem teorias mas as reinterpretam, que não dizem o que se espera que se diga, fazem o que lhes cabe dizer. Assim, se distende a rede dos que não desistem de que um mundo melhor é possível, dos que não abrem mão da utopia de que dia virá em que a educação brasileira será universal e de qualidade para tod@s.

Entre tantas lições que aprendemos na convivência com Regina está o respeito e a valorização da professora que vive a cada dia o cotidiano da escola, buscando exercer o desafio de criar “desejos no outro”, desejos de saber sempre mais, de sonhar e batalhar pelo sonho, sem o que a leitura e a escrita podem se reduzir a tarefas escolarizadas e sem sentido. Mas, para isso, é preciso que a professora tenha também “em si o desejo de ensinar e aprender”, não como quem executa uma tarefa, mas como quem vive esse desejo e esse compromisso intensamente, tomando a palavra, emancipando-se e instigando o outro a se emancipar.

O momento em que estamos vivendo é especialmente difícil com sérias ameaças para a educação pública. Estão colocando a defesa de direitos sob o rótulo de uma ideologia descartável, e escondendo a negação de direitos sob a máscara da

---

<sup>61</sup>. <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/1127295260277412>

neutralidade. A escola sem partido é o outro nome da escola da mordaza. Cabe-nos levar avante a sua luta que é também do GRUPALFA e de quantos reconhecem a importância da educação popular emancipatória e o pioneirismo dessa professora e pesquisadora inesquecível e insubstituível: Regina Leite Garcia.

## QUERIDA AMIGA REGINA

*Convivi com você, nas mais diversas ocasiões, e em todas elas, apesar dos matizes tão diversos, sobressaía a tua paixão pela vida e pela palavra. O ímpeto dessas paixões deflagrava um ânimo constante e crescente para reconfigurar os movimentos da sociedade, com a atenção iluminada por suas relações com a escola e a educação.*

*Nesse vazio que você deixa, em que nos sentimos abatidos e esvaziados pela tua ausência, pensei em oferecer a você, uma poesia que nos lembrara de teus passos firmes e de tuas palavras vivas...*

*... com um carinho sem fim,*

*Célia*



## *Um Credo para Educadores*

*Célia Linhares*

Cremos nas palavras,  
No esforço de esticá-las,  
Para cobrir um mundo em convulsão

Cremos nas palavras,

Nas tentativas todas  
De contrapor-nos às mutilações

Cremos nas palavras,  
Nas esperanças em cio,  
Tributos à falta, no altar do vazio?

Cremos nas palavras,  
No seu lampejo fugaz  
Que acende a vida, a alegria, a paz.

Cremos nas palavras,  
No seu latejo feroz,  
Pura ameaça? Ultimato de nós?

Cremos nas palavras,  
Neste ofício de negar tanto não,  
Com que vivemos nossa inconclusão.

Cremos nas palavras,  
Nos caminhos infinitos  
De sua construção

Cremos nas palavras,  
No seu brinquedo, no ócio,  
Que não cabe na pequenez dos  
negócios

Cremos nas palavras,  
Naquelas caçadas nos vãos,  
Nunca buscadas em vão

Cremos nas palavras,  
Naquelas ditas "bem ditas"  
Naquelas outras "mal ditas"

Cremos nas palavras  
E além das palavras,  
Nas outras palavras...

## Nossas palavras à memória da Educadora Regina Leite Garcia

Maria Felisberta Baptista da Trindade  
Professora Emérita da UFF

Faleceu, 2ª feira, 25/07, a professora da Universidade Federal Fluminense, Regina Leite Garcia.

Infelizmente, não pude comparecer ao seu velório, pelas minhas limitações atuais, em consequência de uma queda. Porém, através deste meio de comunicação, sinto-me no dever de tecer alguns comentários sobre a trajetória de Regina, no início da década de oitenta, quando ela era Orientadora Educacional da rede pública da cidade do Rio de Janeiro e eu, do Instituto de Educação de São Gonçalo, também, no exercício da Orientação Educacional.

Com sua capacidade de liderança assumiu o desafio, com outras colegas, de organizar no Brasil a Federação Nacional de Orientadores Educacionais, da qual foi a sua primeira presidente.

Significativa foi a sua contribuição, na época, rompendo com a concepção de uma Orientação Educacional voltada para “os ditos problemas comportamentais de alunos.” Sua proposta de Orientação Educacional era a do Educador comprometido com a educação pública de qualidade, e uma escola democrática, criativa e dinâmica, capaz de atender dignamente ao contingente de seus alunos oriundos das camadas populares.

Como professora da Faculdade de Educação, da Universidade Federal Fluminense, do Curso de Pedagogia, desde 1985, dedicou-se ao Ensino, Pesquisa e Extensão, principalmente, à temática da Alfabetização das Camadas Populares, constituindo com um grupo de professores e alunos – o **Grupalfa**, responsável pelas atividades pedagógicas, em parceria com unidades escolares fluminenses.

Contribuiu para a implantação e implementação do Curso Experimental de Pedagogia em Angra dos Reis, onde desenvolveu atividades de ensino, pesquisa e extensão.



Doutora em Educação defendeu a Tese sobre Alfabetização das Classes Populares, em 1986. Através da defesa da Tese “Cartas Londrinas e de outros lugares da educação”, obteve o grau de Titular em Alfabetização da Universidade Federal Fluminense, em 1994.

Como integrante da Associação Nacional de Pesquisa em Educação – ANPED, teve intensa e qualificada atuação, participando nos Grupos de Trabalho de Currículo e Educação Popular.

Participou, outrossim, da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE, nos seus encontros nacionais.

No ano de 2011, recebeu da Universidade Federal Fluminense o título de Professora Emérita.

Expresso nesta Carta Aberta o nosso pleito de saudades e a nossa admiração pela sua trajetória de vida como mulher e educadora.

A caminhada profissional de Regina sempre esteve coerente com as palavras de Paulo Freire – “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador.”

Aqui fica registrada a nossa saudade e a manifestação de meu respeito pela sua trajetória de vida.

Niterói, 27 de julho de 2016.

## OBRIGADO, PROFESSORA!!!

Rodrigo Torquato da Silva  
Prof. Adjunto do IEAR-UFF

O que dizer sobre a minha Orientadora e Amiga, Prof<sup>a</sup>. Regina Leite Garcia?

Ou melhor, o que escolher para dizer entre tudo o que vivi com a minha Grande Mestreira?

Opto por fazer jus àquilo que ela me ensinou: “Quando tiver com dificuldades de escrever, comece com a narrativa do já vivido” (cotidiano-visceral).

Então... Seguindo o que a Mestreira ensinou...

Lembro-me do dia em que fomos à favela da Rocinha para uma roda de conversas com as crecheiras da localidade. O encontro era no “pico” do morro, na localidade denominada Rua Um. Mais especificamente na Creche da Dona Elísia, uma matriarca na Educação Infantil da Rocinha. Para subirmos até lá, em virtude do caótico trânsito da favela, provoqueei a velhinha:

– “Vamos de mototaxi?”

Ela olhou fixamente para o menino que guiaria a moto e me respondeu, já passando a perna para tentar subir na moto:

– “Vamos!”

Confesso que nessa hora eu é que “amarelei” e disse:

– “Não, não, minha Querida! Você é um patrimônio da Educação Brasileira e está aqui sob a minha responsabilidade, não vou assumir esse risco, não”.

Para quem conheceu a Regina, sabe que nesse momento ela ficou muito irritada e falou pra cacete no meu ouvido. No final, subimos de kombi mesmo.

Essa breve narrativa ilustra bem a virtude que mais consolidou o meu respeito e a admiração por essa professora-pesquisadora-intelectual-militante: a Coragem.

Coragem de assumir, por exemplo, a Tese da Professora-Pesquisadora, mesmo tendo de pagar um preço alto ao enfrentar muitas reações retrógradas dos sacerdotes do cientificismo eurocêntrico, defensores da colonialidade do ser/saber/fazer, que sempre habitaram a universidade pública brasileira.

Coragem para BANCAR uma transformação nessa/dessa estrutura com a entrada de intelectuais viscerais oriundos das favelas; do MST; do Movimento LGBT; dos Movimentos Negros; e, sobretudo, as professoras-alfabetizadoras-pesquisadoras-intelectuais lotadas nas escolas públicas, como orientandxs. Isso não apenas com o intuito de denunciar o desperdício de experiências e conhecimentos, mas, sobretudo, por acreditar e pôr em movimento a prática de que um OUTRO MUNDO É POSSÍVEL!

Mais uma vez,

**MUITO OBRIGADO, EDUCADORAORIENTADORAPROFESSORA REGINA LEITE  
GARCIA!!!**

