

VIII SEMANA DA PEDAGOGIA

UFSCAR - SOROCABA

IV Seminário de Pesquisa e III Encontro de Egressos do PPGEd-SO



OUTUBRO/2016

ANAIS

 WWW.VIIISEMADAPEDAGOGIAUFSCAR.WORDPRESS.COM

 SEMANAPEDAGO.UFSCAR15@GMAIL.COM

 [/SEMADAPEDAGOUFSCAR](https://www.facebook.com/SEMADAPEDAGOUFSCAR)



Programa de Pós Graduação em
Educação



*"As crianças não são propriedade de ninguém, nem seus pais,
nem a sociedade. Só pertencem a sua própria liberdade futura"*

Mikhail Bakunin

COORDENAÇÃO E COMISSÕES

Coordenadora Geral da VIII Semana da Pedagogia - UFSCar Sorocaba

Prof^ª. Dr^ª. Maria Walburga dos Santos (UFSCar – Sorocaba)

Membros da Comissão Científica

Prof^ª. Dr^ª. Andrea Braga Moruzzi (UFSCar São Carlos)
Prof^ª. M.^ª Andréia Oliveira Camargo (UNIFESP – Unidade de atendimento à criança)
Prof^ª. Dr^ª. Bárbara Sicardi Nakayama (UFSCar – Sorocaba)
Prof^ª. M.^ª Cláudia Regina Vieira (UFSCar – Sorocaba)
Profa.Dr^ª. Cleonice Tomazzetti (UFSMA/UFScar)
Prof^ª. Dr^ª. Gabriela Guarnieri de Campos Tebet (UNICAMP)
Prof^ª. Dr^ª. Izabella Mendes Sant'Ana (UFSCar – Sorocaba)
Prof^ª. Dr^ª. Juliana Rezende Torres (UFSCar – Sorocaba)
Prof^ª. Dr^ª. Kátia Moreno Caiado (UFSCar – Sorocaba)
Prof^ª. Dr^ª. Lúcia Lombardi (UFSCar – Sorocaba)
Prof^ª. Dr^ª. Luciane Muniz Ribeiro Barbosa (UNICAMP)
Prof^º. Dr. Márcio Antônio Gatti (UFSCar – Sorocaba)
Prof^º. Dr. Marcos Francisco Martins (UFSCar – Sorocaba)
Profa. M.^ª Mariana Martha (UFSCar – Sorocaba)
Profa. Dr^ª. Monica Caron (UFSCar – Sorocaba)
Profa. Dr^ª. Rosa Aparecida Pinheiro (UFSCar – Sorocaba)
Prof^ª. Dr^ª. Rosana Batista Monteiro (UFSCar – Sorocaba)
Profa. Dr^ª. Roseli Gonçalves Ribeiro Martins (Prefeitura de Sorocaba)
Prof^ª. M.^ª Sálua Guimarães (Prefeitura de Campinas)
Prof^ª. Dr^ª. Solange Estanislau dos Santos (UFAL)
Prof^ª. Dr^ª. Suzana Marcolino (UFSCar – Sorocaba)
Prof^ª. M.^ª Teresa Cristina Leança Soares Alves (UFSCar – Sorocaba)

Coordenador da Comissão Organizadora do PPGEd-So

Prof^º. Dr. Marcos Francisco Martins (UFSCar – Sorocaba)

Membros da Comissão Organizadora do PPGEd-So

Débora Bergamini Moreira da Silva
Edmar José Borges
Flavia Hidalgo Santos Viegas
Joyce Fernanda Guilanda de Amorim
Thaís Regina Zamboni

Responsáveis Pela Organização dos Anais

Débora Bergamini Moreira da Silva (Organização)
Érico Vinicius Fonseca dos Santos (Edição)
Geovana Cristina Pereira de Freitas (Organização)
Prof^ª. Dr^ª. Maria Walburga dos Santos (Organização e Revisão)

Coordenadora da Comissão Organizadora

Julia Emília Ferruzzi Penha

Membros da Comissão Organizadora

Alessandro Ferreira dos Anjos
Ana Carolina Bertolucci
Ana Laura Rolim Agostinho
Anna Carolina Cardilho Ferreira de Almeida
Beatriz Fernanda Jorge
Catia Cristina Oliveira Rosa Sanzovo
Cassia Antunes Almeida
Cassiane Lopes Rodrigues Spin
Daniele Xavier Ferreira
Davi Lino Borges
Deisy Daniela Santos Siqueira
Érico Vinicius Fonseca dos Santos
Gabriela Traversim Constantino
Gabrielle Augusta Silva de Camargo
Giovana Pedroso Tardeli
Giovana Trettel Serrano
Gisele do Amaral Machado
Graci Marieli Oieira de Arruda
Ginter Tsitsuru Tsuiutumvemédi
Janaina Daia Amaral Martins
Janaína de Oliveira Silva
Juliana Oliveira
Karina da Silva Bispo
Karoline Granado Paulino
Keila Aparecida Cavalcante de Souza
Letícia Duarte de Araújo
Luciana da Silva Domingues
Luciane Cristina Ferrari de Oliveira
Mariana Neves Corrêa
Marina Guilherme Caselli Moraes
Matheus Henrique de Almeida
Mercia Santana Mathias
Nice Ribeiro de Almeida
Nina Guimarães Pereira da Silva
Paula Bologna
Paula Soares da Costa
Rafael Garrido Montes Garcia
Sara Bove Pereira
Tácylla Agum Theotônio de Lima
Tayna Okada Mena
Thais Helena Prini
Vitor Santos de Faria

DESCRIÇÃO DOS GRUPOS DE TRABALHO (GTs)

GT ABERTURA: Apresentação e Recepção

APRESENTAÇÃO: Grupo responsável pelas boas vindas aos participantes, convidados e ouvintes, tendo seus trabalhos voltados às falas de abertura, apresentações, convites, encerramentos, sorteios, informes e etc.

Representante: *Sara Bove Pereira;*

Integrantes: *Alessandro Ferreira dos Anjos; Sara Bove Pereira;*

RECEPÇÃO: Grupo responsável por receber os convidados do evento, participantes e ouvintes em geral, tendo seus trabalhos voltados à apresentação da programação estabelecida, conferência e preenchimento das listas de presença, confecção e emissão de certificados e etc.

Representante: *Deisy Daniela Santos Siqueira;*

Integrantes: *Ana Laura Rolim Agostinho; Cassia Antunes Almeida; Cassiane Lopes Rodrigues Spin; Daniele Xavier Ferreira; Deisy Daniela Santos Siqueira; Julia Emília Ferruzzi Penha; Giovana Pedroso Tardeli; Giovana Trettel Serrano; Graci Marieli Oieira de Arruda; Luciana da Silva Domingues; Nice Ribeiro de Almeida;*

GT COMUNICAÇÃO: Cobertura, Contatos e Divulgação

COBERTURA: Grupo responsável pela produção midiática do evento, tendo seus trabalhos voltados ao registro fotográfico e audiovisual, assim como à transmissão e publicação dos mesmos em seus meios de comunicação.

Representante: *Leticia Duarte de Araújo;*

Integrantes: *Ana Laura Rolim Agostinho; Giovana Pedroso Tardeli; Leticia Duarte de Araújo; Nina Guimarães Pereira;*

CONTATOS: Grupo responsável em estabelecer comunicação com participantes do evento, tendo seus trabalhos voltados ao envio e retorno de mensagens à palestrantes, expositores, profissionais, coletivos, estudantes e etc.

Representante: *Ana Carolina Bertolucci;*

Integrantes: *Ana Carolina Bertolucci; Daniele Xavier Ferreira; Érico Vinicius Fonseca dos Santos; Karina da Silva Bispo;*

DIVULGAÇÃO: Grupo responsável por propagandear o evento, divulgá-lo em meios de comunicação formais e informais, tendo seus trabalhos voltados às diferentes formas de comunicação, sendo elas virtuais, impressas, orais e etc.

Representante: *Érico Vinicius Fonseca dos Santos;*

Integrantes: *Ana Carolina Bertolucci; Érico Vinicius Fonseca dos Santos; Gisele do Amaral Machado; Janaína de Oliveira Silva; Julia Emília Ferruzzi Penha; Mercia Santana Mathias;*

Giovana Pedroso Tardeli; Tacyla Agum Theotonio de Lima; Nina Guimarães Pereira da Silva;

GT COORDENAÇÃO

ORGANIZAÇÃO: Grupo responsável pela mediação das atividades em geral, coordenando do início ao término as diferentes etapas de organização do evento, tendo suas tarefas voltadas à condução de votações, reuniões com comissões, diálogos com coordenadores, agendamentos, supervisão dos afazeres, avaliação dos trabalhos diários e etc.

Representante: Julia Emília Ferruzzi Penha;

Integrantes: Alessandro Ferreira dos Anjos; Deisy Daniela Santos Siqueira; Érico Vinicius Fonseca dos Santos; Gabrielle Augusta Silva de Camargo; Keila Aparecida Cavalcante de Souza; Julia Emília Ferruzzi Penha; Karina da Silva Bispo; Matheus Henrique de Almeida;

GT FINANCEIRO: Caixa e Finanças

CAIXA: Grupo responsável pela arrecadação financeiro do evento, entrada de recursos e estratégias de custeio em geral, tendo seus trabalhos voltados à busca de patrocínios, apoios, doações, vendas de materiais e etc.

Representante: Karina da Silva Bispo;

Integrantes: Deisy Daniela Santos Siqueira; Érico Vinicius Fonseca dos Santos; Karina da Silva Bispo; Tayna Okada Mena; Vitor Santos de Faria;

FINANÇAS: Grupo responsável pela tesouraria do evento, controle de saídas, prestação de contas e áreas de pagamentos em geral, tendo seus trabalhos voltados à atividades que envolvem gastos, compras, depósitos, transações e etc.

Representante: Gabrielle Augusta Silva de Camargo;

Integrantes: Catia Cristina Oliveira Rosa Sanzovo; Gabrielle Augusta Silva de Camargo; Karoline Granado Paulino;

GT INTERAÇÃO: Decoração e Intervenção

DECORAÇÃO: Grupo responsável pela ornamentação dos espaços de atividades do evento, tendo seus trabalhos voltados à montagem e desmontagem de exposições, comunicações lúdicas e etc.

Representante: Luciane Cristina Ferrari de Oliveira;

Integrantes: Beatriz Fernanda Jorge; Gabriela Traversim Constantino; Luciane Cristina Ferrari de Oliveira; Juliana Oliveira; Mariana Neves Correa;

INTERVENÇÃO: Grupo responsável em propiciar momentos de dinâmicas e atrações artísticas no decorrer das atividades, tendo seus trabalhos voltados a levar performances, apresentações e manifestações culturais aos participantes, refletindo de forma lúdica questões pertinentes ao tema do evento.



Representante: *Marina Guilherme Caselli Moraes;*
Integrantes: *Ana Carolina Bertolucci; Gabrielle Augusta Silva de Camargo; Marina Guilherme Caselli Moraes; Thais Helena Prini; Vitor Santos de Faria;*

GTSUORTE: Coffee e Equipe Técnica

COFFEE: Grupo responsável pelo preparo, montagem e organização de mesas de café, lanche, bebidas e etc. durante a realização do evento, de forma a servir os convidados que compõem as mesas e oficinas assim como à todos que participam da programação estabelecida.

Representante: *Anna Carolina Cardilho Ferreira de Almeida;*
Integrantes: *Anna Carolina Cardilho Ferreira de Almeida; Catia Cristina Oliveira Rosa Sanzovo; Giovana Trettel Serrano; Guinter Tsitsuru Tsuiutumvemédi; Janaina Daia Amaral Martins; Janaina de Oliveira Silva; Karoline Granado Paulino; Keila Aparecida Cavalcante de Souza; Paula Bologna; Paula Soares da Costa;*

EQUIPE TÉCNICA: Grupo responsável pelo suporte técnico aos convidados, participantes e ouvintes, tendo seus trabalhos voltados à organização e manutenção dos equipamentos de som, imagem e reserva de salas.

Representante: *Matheus Henrique de Almeida;*
Integrantes: *Ana Laura Rolim Agostinho; Giovana Pedroso Tardeli; Matheus Henrique de Almeida; Nina Guimarães Pereira da Silva;*



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S471a Semana de Pedagogia (8. : 2016 : Sorocaba, SP)
 Anais [recurso eletrônico] da 8ª Semana de
Pedagogia realizada em Sorocaba, no ano de 2016 ;
coordenada por Maria Walburga dos Santos. – Sorocaba :
UFSCar, 2016.

Disponível em:

<https://viiiisemanadapedagogiaufscar.wordpress.com/viii-edicao-2016/>

Tema: Direito de ser criança: diferentes olhares na educação infantil

ISSN 2178-7247

1. Educação. 2. Educação infantil. 3. Direitos das crianças I. Santos, Maria Walburga dos. II. Título.

CDD - 372

Elaborada pela Biblioteca do *Campus* de Sorocaba.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	13
PROGRAMAÇÃO	17
PALESTRAS MINISTRADAS - TEXTOS	19
SOUZA, Fernanda Cristina de - DIFERENTES OLHARES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM FOCO PARA AS CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA	20
COMUNICAÇÕES ORAIS- TRABALHOS COMPLETOS	35
BARROS, Shiley Teixeira; BORGES, Nádia Flausino Vieira; BRITO, Kátia Cristina Custódio Ferreira; - <i>A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL</i>	36
MOTA, Giane Aparecida Sales da Silva; VILAS Maria Cristina Perez; - <i>CLARÊNCIO: UM OLHAR SOBRE A INFÂNCIA</i>	47
OLIVEIRA, Débora Priscila; MENDONÇA, Viviane Melo - <i>BENZIMENTO E O SABER DA EXPERIÊNCIA: O ENCONTRO COM UMA HISTÓRIA DE VIDA</i>	53
SANTOS, Ana Paula Silva; SANTOS, Ademir Barros dos; - <i>A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL</i>	62
RELATOS DE EXPERIÊNCIA	76
CONSIGLIO, Filho - <i>TRADUÇÃO E LEITURA: O MEDIADOR CULTURAL NO MUSEU DE ARTE CONTEMPORÂNEA DE SOROCABA</i>	77
FILHO, Fábio Alexandre Tardelli - <i>DIDÁTICA DOS DADOS: UMA ANÁLISE PROCESSUAL DE TRABALHO PEDAGÓGICO PROGRESSISTA COM USO DO RPG EM AULAS DE HISTÓRIA</i>	86
LOPES, Silmara A. <i>APRENDENDO A CONSTRUIR ADAPTAÇÕES CURRICULARES</i>	95
OLIVEIRA, Mariana Bueno - <i>CONTRIBUIÇÕES DO PROJETO PIBID-SOCIOLOGIA EM SALA DE AULA</i>	103
RIBEIRO, Edinéia Castilho Ribeiro - <i>A CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE NÚMERO COMO JOGO BOLICHE</i>	111
SILVA, Ellen Braune Reis; DONIZETE, Lidiane Christina; - <i>"UMA HISTÓRIA DE AMOR E FÚRIA": ANÁLISE SEMIÓTICA DA ANIMAÇÃO BRASILEIRA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA</i>	118



SILVA, Rafael Romão - CINEMA, TURISMO E EDUCAÇÃO: DOCUMENTAR O NAVEGANDO COM AGGÊO 126

RESUMOS DOS PÔSTERES 134

AMARAL, Lilian Pinto - A APRENDIZAGEM DA CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN NO COTIDIANO ESCOLAR 135

AMARO, Vanéli Pires - A AVALIAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE SOROCABA (SP) 136

AMORIM, Joyce Fernanda Guilanda - A PARTICIPAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA ASSEMBLEIA NACIONAL CONSTITUINTE (1987-1988) 137

BERTANHA, Adriano - A EPISTEMOLOGIA DA PEDAGOGIA FREIREANA E SUAS IMPLICAÇÕES EM POLÍTICAS CURRICULARES 138

BONI, Pedro Dal - GRUPO ESCOLAR LUIZ ANTUNES DE TIETÊ/SP: AFIRMAÇÃO DO PRINCÍPIO DA ISONOMIA E REDUÇÃO DE DESIGUALDADES SOCIAIS (1894-1930) 139

BORGES, Edmar; SAN'ANNA, Izabella Mendes - ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: TENDÊNCIAS ATUAIS NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO 140

BORGES, Regilson Maciel - A PRODUÇÃO TEÓRICA BRASILEIRA SOBRE A AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NA DÉCADA DE 1980: UMA ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES DOS PRINCIPAIS AUTORES DO PERÍODO 141

BRAVO, Daniela Gaete Sewaybricker - O ESCRITO E O REAL: UMA REFLEXÃO DO MARCO REFERENCIAL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SOROCABA, À LUZ DE PAULO FREIRE 142

CAMARGO, André Luíz Rodrigues - EDUCOMUNICAÇÃO: RELATOS DE UM PROCESSO DE AÇÃO CULTURAL PARA A LIBERDADE 143

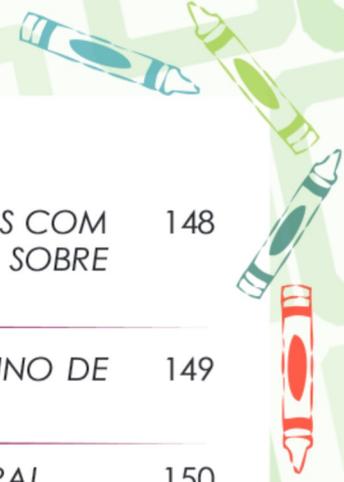
CAMARGO, Miriam Helena - ESCRITAS DE ADOLESCENTES E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA MENTAL/INTELLECTUAL INSTITUCIONALIZADOS 144

CAMARGO, Túlio César Rocha - ESTUDO SOBRE ALTERNATIVAS PARA A GEOCONSERVAÇÃO DOS GEOSÍTIOS CÁRSTICOS DO PARQUE ESTADUAL INTERVALES - SP 145

CHILLES, Fábio - O ROCK BRASILEIRO E O ENSINO DE HISTÓRIA: FUNDAMENTOS DA PRÁTICA EDUCATIVA 146

DEMARCHI, Rodrigo Geraldi - ESTUDANTES E O MUNDO DO TRABALHO EXPERIÊNCIAS, SIGNIFICADOS E RELAÇÕES FAMILIARES 147





DUARTE, Lourdes do Nascimento; BARBOSA, Marily Oliveira - CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: REVELAÇÕES DAS PESQUISAS NACIONAIS SOBRE ESCOLARIZAÇÃO	148
FELIPPE, Mariana Gonçalves - TEATRO COMO METODOLOGIA NO ENSINO DE CIÊNCIAS	149
FONSECA, Daiani Cristini - CORPOREIDADE UMA ANÁLISE CRÍTICA E INTEGRAL	150
HENGSTEMBERG, Gabriel Bonifácio - DOCENTE MASCULINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL : RELATOS DE EXPERIÊNCIAS DE PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE SOROCABA	152
JOCHI, Fabiana Aparecida Pereira; SANTANNA, Izabella Mendes – Judicialização na educação: tendências nas pesquisas na área educacional	153
JUSTINO, Jeniffer Cristina Ferreira - AUDIOVISUAL E TRABALHO: AS RELAÇÕES DE JOVENS E ADULTOS COM AS EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS NA ÁREA AUDIOVISUAL	154
LONGO, Aline Fernanda - REALIDADES FABRICADAS: ANÁLISE DAS RELAÇÕES ENTRE SIGNOS, SIGNIFICAÇÕES E REFERENTES REPRESENTATIVOS DAS COMUNIDADES AFRO-DESCENTES E INDÍGENAS EM MATERIAIS DIDÁTICOS E PARADIDÁTICOS DE HISTÓRIA	155
MARTINS, Maisa Aparecida Ruiz ; SANT'ANA, Izabella Mendes - A FORMAÇÃO INICIAL E A RELAÇÃO ENTRE PROFESSOR REGENTE E ESTAGIÁRIO: TENDÊNCIAS NAS PESQUISAS DA ÁREA EDUCACIONAL	156
MATOS, Ana Rita de Camargo - POR QUE E COMO PESQUISAR A ESCOLA TÉCNICA AGRÍCOLA ESTADUAL DE SEGUNDO GRAU DOUTOR DARIO PACHECO PEDROSO?	157
MOMBERG, Thaiga Danielle Saldanha - VOZES FEMININAS: A (DES) INSTITUCIONALIZAÇÃO E AS (RE) INVENÇÕES DA SEXUALIDADE FEMININA NA SAÚDE MENTAL DE SOROCABA	158
MOREIRA, Cláudia Fernanda Fioravanti - ONDE ESTÁ O DINHEIRO PÚBLICO? AS POLÍTICAS DE FINANCIAMENTO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NO COTIDIANO DE UM CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE SOROCABA	159
NUNES, Fabiana Boshetti - CONCEPÇÕES CURRICULARES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SOROCABA: LIMITES E POSSIBILIDADES DE UMA PRÁTICA LIBERTADORA	160
NUNES, Maria José Camila Piffer - O MOVIMENTO CORPORAL NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM	161





OLIVEIRA, Clarissa Suelen - A (IN) COERÊNCIA ENTRE CONSCIÊNCIA E PRÁTICA AMBIENTAL A PARTIR DA PERSPECTIVA DA TEORIA CRÍTICA	162
OLIVEIRA, Leandro - ANÁLISE DAS TENDÊNCIAS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NA REGIÃO METROPOLITANA DA CAMPINAS (RMC): COMPARAÇÃO ENTRE O IOEB DOS MUNICÍPIOS DE PAULÍNIA - SP E HORTOLÂNDIA - SP	163
PEZARINI, Agnaldo Ronie - A EDUCAÇÃO FOCADA NA AMIZADE NO CONTEXTO ESCOLAR NA PERSPECTIVA ARISTOTÉLICA	164
RIBEIRO, Elidiana Vicentina de Jesus - AUTONOMIA: PERCEPÇÃO DO SUPERVISOR DE ENSINO E A RESSIGNIFICAÇÃO DA PRÁTICA NO ACOMPANHAMENTO DAS ESCOLAS E NA DIRETORIA DE ENSINO	166
RIBEIRO, Thaís Regina Zamboni - O PAPEL DA EDUCAÇÃO NO CUIDADO COM AS PESSOAS EGRESSAS DOS HOSPITAIS PSIQUIÁTRICOS DE SOROCABA	167
SOARES, Hércules - COLETIVO CÊ: SABERES DA EXPERIÊNCIA	168
VIERGAS, Flávia Hidalgo Santos - CARACTERIZAÇÃO DE POSSIBILIDADES E CONTRADIÇÕES NA IMPLEMENTAÇÃO DE UM CURRÍCULO CRÍTICO NO ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS PELA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO	169



APRESENTAÇÃO

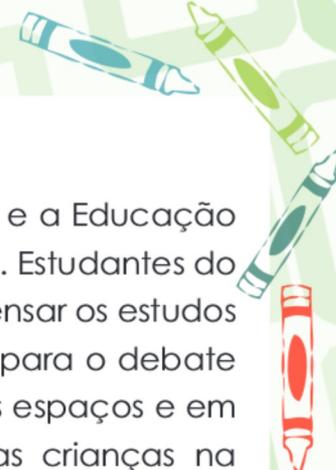
Anais da VIII Semana de Pedagogia do IV Seminário de Pesquisa e III Encontro de Egressos do PPGEd-So:

Direito de Ser Criança: diferentes olhares na educação infantil

A Semana da Pedagogia, junto ao Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd-So) e o Encontro de Egressos de Pós-Graduação são eventos acadêmicos organizados anualmente pela UFSCar *campus* Sorocaba e consolidam-se, ano a ano, como importante momentos de fruição e reflexão do conhecimento científico, contando com a participação de discentes, docentes e pesquisadores(as) das mais variadas áreas da Educação, caracterizada, também, pela participação significativa de integrantes de movimentos sociais e educadores(as) das redes de ensino da região. A programação variada, que reúne diversas atividades totalmente abertas ao público, reafirma o compromisso da Universidade Federal de São Carlos com uma educação gratuita e de qualidade social, que encara a pesquisa e os eventos científicos enquanto instrumentos de produção e difusão de conhecimentos humanizadores. No ano de 2016, a Semana de Educação realizou sua oitava edição, sendo, respectivamente a quarta edição do Seminário de Pesquisa e a segunda do encontro de egressos de Pós-Graduação.

A partilha entre o curso de Licenciatura em Pedagogia e o Programa de Pós-Graduação em Educação faz com que o evento seja organizado de forma colaborativa, possibilitando circulação de conhecimentos e de experiências, além de uma programação bastante plural. Organizada de forma democrática desde a escolha do tema, passando pelo convite a palestrantes, artistas e outros(as) colaboradores(as), a semana supera seu caráter científico/acadêmico, para se estabelecer como um potente canal de aproximação entre os sujeitos envolvidos em todo o seu processo de organização, fortalecendo a experiência do convívio e da produção coletiva.

Com a tradição de adotar um tema para cada edição, ao longo de seu período de realização, a semana já discutiu os temas: “Pedagogia: contextos de atuação”; “Problemas contemporâneos da educação”; “Paulo Freire: educação para todos”; “Educação e Movimentos Sociais”; “Educação e Capital: processos educativos na Sociedade de Consumo”, “Aprender Brincando: perspectivas para uma educação lúdica” e “Educação Não Formal e Movimentos Sociais”.



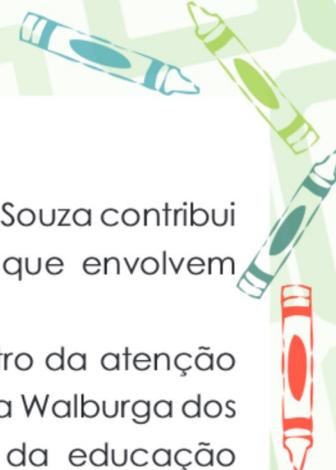
Em 2016, a escolha do tema novamente recaiu sobre a infância e a Educação Infantil: "Direito de Ser Criança: diferentes olhares na educação infantil". Estudantes do segundo ano do curso de Pedagogia (ingressantes 2015) elegeram adensar os estudos em torno da infância (das infâncias) e da Educação Infantil trazendo para o debate coletivo demandas relacionadas ao direito de ser criança em todos os espaços e em diferentes tempos, incluindo nessa discussão o lugar ocupado pelas crianças na Educação Infantil e questões atuais e polêmicas, como gênero, relações raciais, as demandas do corpo e das brincadeiras e a interface com a Educação Especial.

Nos últimos anos temos presenciado o crescente interesse de várias áreas do conhecimento em torno das crianças e da Educação Infantil. O debate acadêmico é marcado por diferentes campos teóricos que perpassam por concepções, políticas e práticas efetivas com as crianças, tanto na sociedade como nas instituições. Na formação em Pedagogia, é fundamental conhecer bases epistemológicas, políticas e culturais que na atualidade configuram e reorganizam o que sabemos e compreendemos a respeito das crianças e suas relações. Em outras palavras: há a preocupação em olhar e recuperar a infância a partir das complexas e diferenciadas articulações que a temática exige, atentando, no exercício pedagógico, para as dimensões que dialoguem com a compreensão das crianças como "sujeitos de direitos" e do reconhecimento de suas produções e criações como expressões autênticas de seu conhecimento, que por sua vez é criado e recriado constantemente, na relação com outras crianças e com os adultos que as cercam. Ao mesmo tempo, é preciso atentar às especificidades da Pedagogia com as crianças pequenas: bebês e suas linguagens, as relações étnico-raciais, o corpo, a Arte, o brincar, a diversidade, as diferença, o contato e a interação com as famílias e suas diversas formas de se configurar, dentre tantos aspectos, mapeiam e podem dar o tom da educação de crianças que frequentam creches e pré-escolas e que possibilitam ampliar e significar o que comumente atribuímos como indissociabilidade entre educar e cuidar.

Reconhecendo as múltiplas teorias e campos que margeiam ou centralizam a área da Educação Infantil, situamos os Estudos da Infância, que abarcam desde a História, Sociologia, Antropologia, Filosofia, dentre outros estudos, como referência para o debate proposto pela VIII Semana de Educação da UFSCar campus Sorocaba. Os convidados trataram das mais variadas temáticas. Abrindo a Semana, o Professor Dr. Marcos Neira, da Universidade de São Paulo (USP), com a palestra "Espaços de Brincar, corpo e movimento", apresentou teórica e praticamente as condições que ocupam o corpo na infância e na sociedade.

Em continuidade, foi abordado o tema "Educação Especial e direito das crianças", com as professoras Fernanda Souza (Prefeitura de Sorocaba e Doutoranda FEUSP) e Miriam Torres (PPGED-So). Todas as crianças têm direito à Educação e a ser





criança, mesmo quem possua deficiência física. Nesses anais, Fernanda Souza contribui ainda com texto que possibilita olhar mais de perto as demandas que envolvem Educação Infantil e Educação Especial.

No terceiro dia do evento, as crianças quilombolas foram o centro da atenção com as discussões propostas por Marcia Lucia Anacleto de Souza e Maria Walburga dos Santos, que em mesa denominada “Especificidades da infância e da educação quilombola”, evidenciaram que as possibilidades de viver a infância vão além da vida urbana ou dos moldes tradicionais a que constantemente vinculam a Educação Infantil. As pesquisas das palestrantes permitiram discutir repertórios poucos visitados e que reforçam pautas de lutas contra discriminação racial, conhecimentos étnicos e culturais, além de avançar no debate proposto entre diferença, diversidade e educação das relações étnico-raciais.

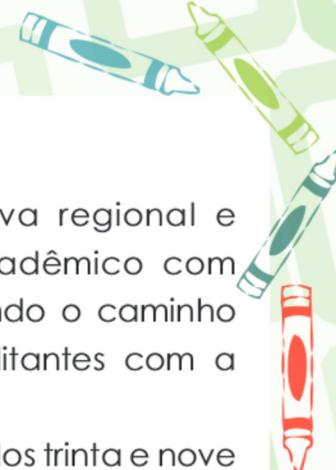
“Prevenção da violência de gênero e feminilidades e masculinidades na educação infantil” foi o tema final da semana, contando com exposições das pesquisadoras Daniela Mara e Mariana Monteiro, que ponderaram com a assistência aspectos urgentes a serem observados na educação da infância em relação à prevenção da violência de gênero (contra as mulheres) e da presença de professores homens no trato com a Educação Infantil.

Em meio às palestras e complementando as proposições da VIII Semana de Educação, foram realizadas oficinas, apresentações artísticas e debates que reforçaram a urgência de ações afetivas em relação à formação, às políticas e práticas em Educação Infantil. Houve, por exemplo, espaço para tratativas de militância das professoras, professores e demais profissionais do campo com o Fórum Paulista de Educação Infantil e o Fórum de Educação Infantil de Sorocaba e região no que tange às políticas de atendimento à infância; para se pensar Arte e corpo do educador com oficina da Profa. Carmem Machado; de refletir a respeito da formação em Educação Infantil nos cursos de graduação com o minicurso da Professora Roseli Garcia; de aprender a confeccionar as bonecas Abayomi, com Érica Borges; de conversar sobre empoderamento feminino entre tantos outros temas, além de dança, canto e contações de histórias.

A quarta edição do Seminário do Programa de Pós-graduação contou com um número expressivo de trabalhos inscritos e aprovados, fato que reforça a importância do evento de caráter regional, mas que já recebe trabalhos de alguns outros locais do país.

Além da modalidade de inscrição em formatos “pôster” e “comunicação oral”, a edição de 2016 inaugurou o recebimento de trabalhos na modalidade “relato de experiência”, com o intuito de revelar experiências educacionais tanto na educação escolar, como nos processos educativos não escolares, oriundo, sobretudo, dos





movimentos sociais, divulgando experiências da práxis educativa regional e impulsionando um movimento de aproximação do ambiente acadêmico com realidade concreta dos(as) educadores(as), bem como estabelecendo o caminho inverso, ou seja, a aproximação de educadores(as) da rede e militantes com a universidade pública.

Ao todo, foram cinquenta e seis trabalhos inscritos, sendo aprovados trinta e nove pôsteres, sete comunicações orais e seis relatos de experiência. Divididas em quatro salas, as apresentações dos trabalhos contaram com a colaboração de docentes vinculados ao programa de pós-graduação em educação, responsáveis por acompanhar os(as) participantes, fazer sugestões para as pesquisas e mediar a discussão entre os(as) que apresentavam e o público que participava das apresentações. Vale destacar quanto a presença dos(as) docentes qualificou o evento e possibilitou o amadurecimento das pesquisas apresentadas.

Não se pode negar que o ano de 2016 foi marcado por retrocessos nas perspectivas de educadores(as) e pesquisadores(as) que defendem uma educação pública, laica e de qualidade. A crise política brasileira, que culminou no *impeachment* da presidente Dilma Roussef e deflagrou um golpe contra a democracia nacional, coloca em risco perspectivas mais humanizadas de educação, fortalecidas por um contexto histórico onde discursos de ódio e intolerância são incentivados pela indústria midiática. A crise econômica gerada pelo capital enquanto instrumento de acumulação de riquezas e o avanço de governos neoliberais não apenas no Brasil, mas em toda a América Latina, ameaçam o orçamento da Educação e colocam em profundo estado de fragilidade avanços civilizatórios significativos que foram obtidos nas décadas anteriores. A partir dessa realidade e visando manter o compromisso com uma educação crítica, o encontro de egressos da pós-graduação organizou a mesa "A pós-graduação em educação do Brasil no cenário pós-golpe", que contou com a participação do coordenador do Programa de Pós-graduação em Educação da UFSCar/Sorocaba, Profº Dr. Marcos Francisco Martins e os(as) egressos(as) Amanda Lino, Mirian Torres de Camargo e Ribamar da Silva.

Em síntese, a VIII Semana de Educação, o Seminário de Pesquisas e o Encontro de Egressos do PPGED-So possibilitaram, durante cinco dias na Universidade Federal de São Carlos, em Sorocaba, aprender, discutir, refletir, problematizar a infância e Educação Infantil e as condições de pesquisas e práticas no campo. Concomitantemente, viabilizou espaço para conhecimento, fomento e disponibilização de recentes pesquisas em Educação em aspecto amplo, além de demarcar compromisso político e social em consonância com a defesa das crianças, da Educação, da democracia, da justiça social e do estado de direitos.

Maria Walburga dos Santos e Débora Bergamini



PROGRAMAÇÃO

Segunda-feira – 03/10/16

Direito à Infância e os Espaços do Brincar

19h. Palestra: Marcos Neira “Espaços do brincar, corpo e movimento”

20:40h. Café

20:40h. Intervenção Artística: Semeando em Canto

21h. Minicurso: Shantala – Bárbara Marques Nunes

21h. Minicurso: Materiais e espaços de brincar – Suzana Marcolino

21h. Minicurso: Educação superior do professor da primeira infância: Desafios atuais da educação infantil – Roseli Gonçalves Ribeiro Martins Garcia

21h: Oficina: Jogos para o corpo na educação infantil – Carmen Machado

Terça-feira – 04/10/16

Educação Especial como Direito Infantil

19h. Mesa com Fernanda Souza e Miriam Torres: “Inclusão na educação infantil”

20:40h. Café

20:40h. Teatro “Mudar para captar” – Mika Rodrigues

21h: Minicurso: Musicalização – Mércia Mathias

21h: Minicurso: Narrando e Cantando

21h: Minicurso: A voz do professor: Preparação vocal e cuidados com a voz – Ubiratã Martins

Quarta-feira – 05/10/16

Relações Étnico-raciais na Infância

19h. Mesa: Maria Walburga e Marcia Anacleto “Especificidades da infância e da educação quilombola ”

20:40h. Café

20:40h. Intervenção Artística: Maracatu Leão da Vila – Casa do Ritmo

21h: Minicurso: Afrobetização – Educomunicação nas relações étnico-raciais como prática de ensino – Denise Teófilo

21h: Minicurso: Confecção de Bonecas Abayomis – Érica Borges

21h: Minicurso: Relações Étnico-raciais na Educação Infantil – Mariana Martha Ciqueira da Silva

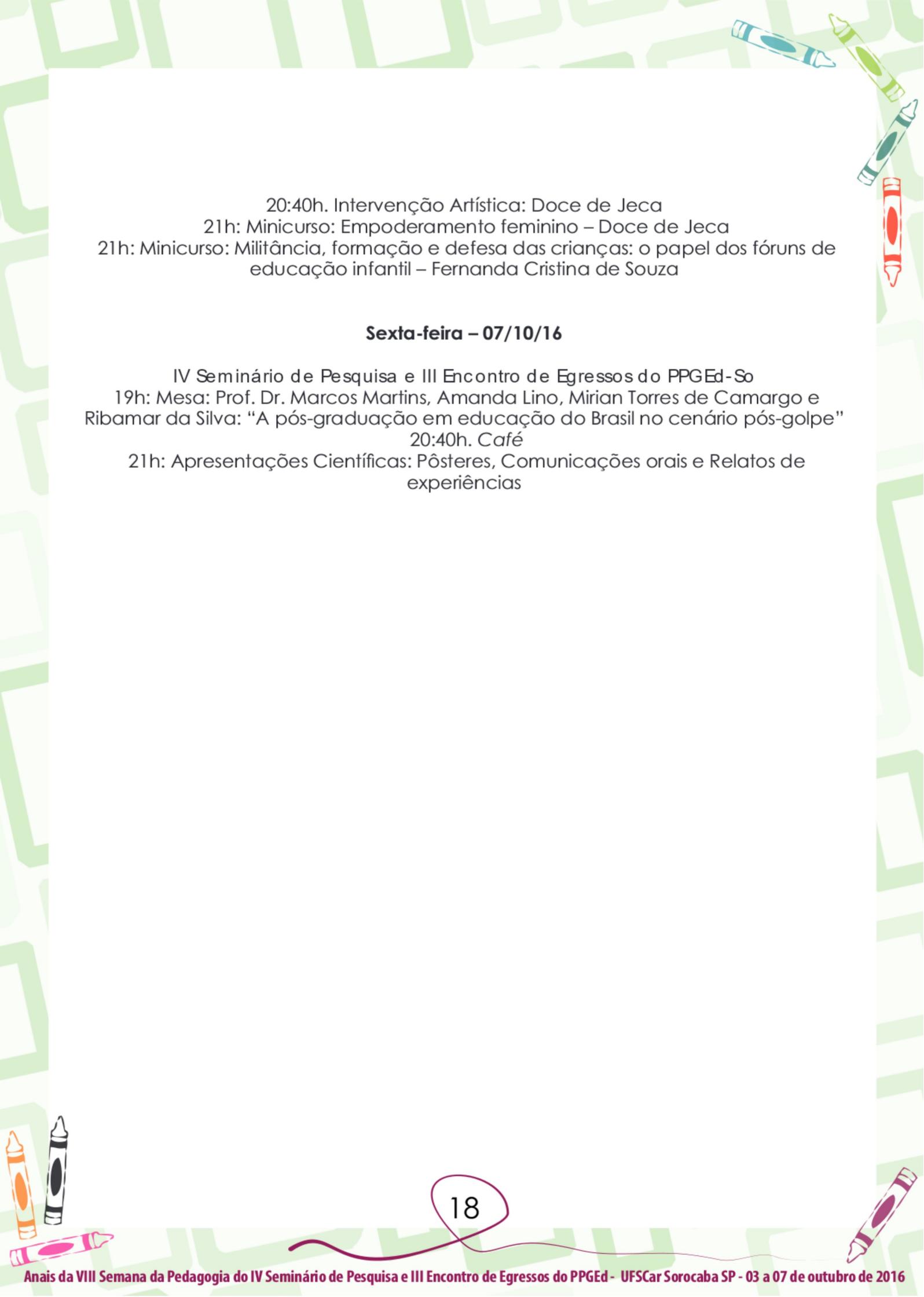
Quinta-feira – 06/10/16

Por que Criança, Gênero e Sexualidade?

18h. Exposição Artística: Translúcida

19h: Mesa: Daniela Mara e Mariana Monteiro “Prevenção da violência de gênero e Feminilidades e masculinidades na educação infantil”

20:40h. Café



20:40h. Intervenção Artística: Doce de Jeca
21h: Minicurso: Empoderamento feminino – Doce de Jeca
21h: Minicurso: Militância, formação e defesa das crianças: o papel dos fóruns de educação infantil – Fernanda Cristina de Souza

Sexta-feira – 07/10/16

IV Seminário de Pesquisa e III Encontro de Egressos do PPGEd-So

19h: Mesa: Prof. Dr. Marcos Martins, Amanda Lino, Mirian Torres de Camargo e Ribamar da Silva: “A pós-graduação em educação do Brasil no cenário pós-golpe”

20:40h. *Café*

21h: Apresentações Científicas: Pôsteres, Comunicações orais e Relatos de experiências

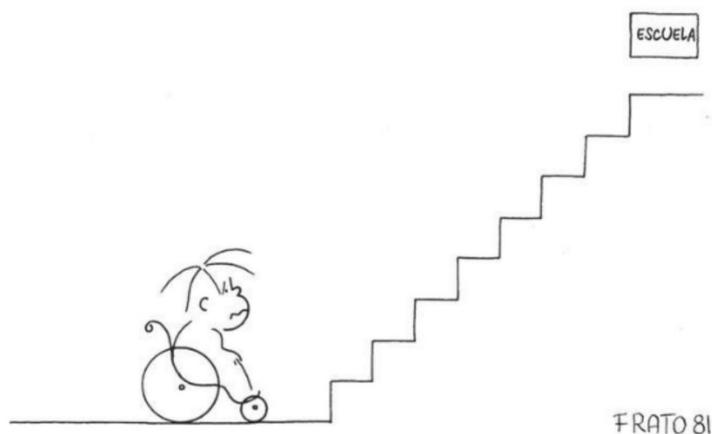


PALESTRAS MINISTRADAS

TEXTOS

DIFERENTES OLHARES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM FOCO PARA AS CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA

SOUZA, Fernanda Cristina de – Doutoranda em Educação da FEUSP
Orientadora pedagógica de creche e pré-escola
Membro do Fórum de Educação Infantil da Região de Sorocaba (FEISor)
e do Fórum Paulista de Educação Infantil (FPEI)
E-mail: fernanda-vo@uol.com.br

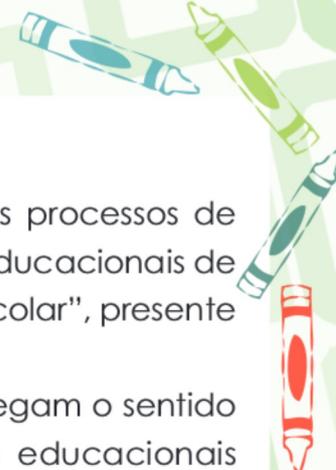


LA ESCUELA ABIERTA A TODO EL MUNDO

Figura 1 – La escuela abierta a todo el mundo (TONUCCI, 2008)

A imagem de Tonucci (2008) nos provoca a pensar sobre a temática do direito à educação das crianças com deficiência, matriculadas na educação infantil. A partir dessa inquietação, teceremos algumas reflexões na tentativa de problematizar os olhares lançados pelas políticas públicas brasileiras voltadas à educação especial, com enfoque para o seu público alvo¹, na primeira etapa da educação básica.

¹ A Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, define como o público alvo da educação especial, as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nos debates entre o campo da educação especial e educação infantil, não perdemos de vista as discussões trazidas por Angelluci e Sotilli (2015), quando essas ponderam os riscos existentes em torno do diagnóstico transtorno do espectro autista, pois este pode pautar-se em uma ideia de deficiência que privilegia a incapacidade. Na relação com as crianças pequenas, essa perspectiva pode ser muito arriscada. Ainda, com relação às crianças com altas habilidades/superdotação na educação infantil, levamos em conta, o que Guenther (2006), tal como Marques, Costa e Rangni (2015), problematizam sobre as tensões do diagnóstico dessas categorias na mais tenra idade. Nesse sentido, na presente produção será utilizada a denominação crianças ou pessoas com deficiência para se referir às crianças classificadas nas categorias intelectual, auditiva, visual, física, múltipla, surdocegueira, e para designar transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.



A imagem "La escuela abierta a todo el mundo", questiona os processos de acesso e permanência das crianças com deficiência, nas instituições educacionais de educação infantil, colocando em xeque o discurso sobre a "inclusão escolar", presente nos debates sobre o direito à educação na contemporaneidade.

Garcia (2005), ao propor reflexões a respeito das ideias que carregam o sentido dos termos "inclusão social" e "educação inclusiva" nas políticas educacionais brasileiras, reconhece que estes têm ganhado força nos discursos dos organismos internacionais e estados nacionais.

Para a autora, os termos inclusão social e educação inclusiva são decorrentes das propostas difundidas pelo capitalismo em substituição à ideia de Estado de bem-estar social para "sociedades inclusivas", um modelo que remete àquilo que é tratado na OCDE, como "community governance", de acordo com Ransons (2001), "[...] que significa a participação da 'comunidade' na gestão da coisa pública" (GARCIA, 2005, p. 11).

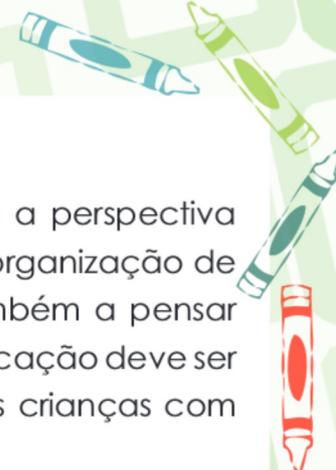
Ao apresentar as justificativas do BM para dimensão do pensamento pautado por esse ideário, Garcia (2005) nos informa que para esse organismo internacional "[...] um mundo inclusivo é um mundo sem pobreza e 'uma sociedade inclusiva' é justa, competitiva e produtiva" (BANCO MUNDIAL, 2000 apud Garcia 2005, p. 9). Essa perspectiva tem marcado a formulação de políticas educacionais no Brasil, sobretudo no campo da educação especial.

Mais uma vez, nos apropriamos de uma imagem de Tonucci (1997) para problematizar a discussão acerca da infância, educação infantil e educação especial.



Figura 2 – A diferença (TONUCCI, 1997)





O autor, mais uma vez, nos inquieta. Agora, coloca em xeque a perspectiva adultocêntrica que exerce grande influência em diversos modelos de organização de instituições de educação infantil pelo mundo afora, nos provoca também a pensar sobre os discursos a respeito do lugar onde a efetivação do direito à educação deve ser ofertada, quando pensamos nas relações estabelecidas para com as crianças com deficiência.

O enunciado "Esta criança deve ser colocada em turma especial porque é especial", nos diz muitas coisas... Dentre elas, revela um modelo escolar pautado pela lógica da exclusão de crianças de espaços em espaços segregadores, sob a justificativa de sua deficiência, modelo esse, inspirador de diversos projetos educacionais destinados ao atendimento das pessoas com deficiência, ao longo da história da educação especial, particularmente até final da década de 1990.

Há, ainda, na imagem "A diferença", uma problematização a respeito dos processos homogeneizantes que marcam a organização das instituições escolares, na contemporaneidade, que é o esboço de uma identidade padronizada e "normal". A criança, representada por Tonucci (1997) é designada sob o viés do "especial" e aqui observamos outro modo de pensá-la, que não seria ela em si mesma, mas a "deficiência", marcando um lugar de "exclusão", um lugar outro, ou de pertencimento apenas a "uma turma especial".

No contexto da imagem de Tonucci (1970), os lugares reservados nas carteiras de uma sala de aula, pensadas para crianças "iguais", devem ser ocupados pelo modelo de "criança universal", e, ainda, tal como Abramowicz (2011, p. 21) afirma: "a escola está orientada para a conformação política da criança e é incapaz de escutá-la".

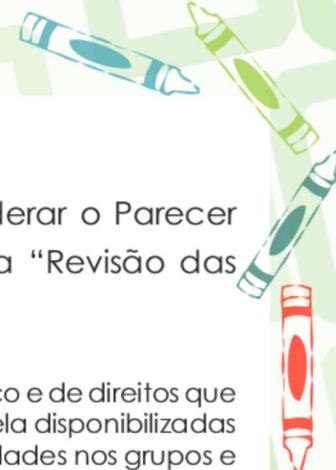
Mediante a provocação de Tonucci (1970), como pensar a educação infantil para as crianças com deficiência?

Quais princípios adotar para que tenhamos uma educação infantil de qualidade, considerando o direito das crianças com deficiência de receberem tratamento igualitário, na garantia do acesso aos serviços da educação por meio da acessibilidade, tal como previsto na CDPD/2009 (BRASIL, 2009a), que lhes permitam vivenciarem plenamente seus mundos da infância em espaços coletivos?

Nesse sentido, o objetivo do presente texto será discutir as relações entre infância, educação infantil e educação especial, de modo a contribuir para o debate em torno do desafio de inverter o foco da deficiência a ponto de projetar o olhar para outro objeto de estudo que será, obviamente, a infância das crianças.

Assumimos, assim, uma perspectiva que busca focar a potência das crianças com deficiência nos espaços de educação infantil, considerando a concepção de quem são os sujeitos da primeira etapa da educação básica, que marcam os documentos





orientadores da atual política de educação infantil no Brasil, a considerar o Parecer CNE/CBE² n.º 20, de 11 de novembro de 2009, quando apresenta a “Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil”, que define:

A criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere. Nessas condições ela faz amizades, brinca com água ou terra, faz-de-conta, deseja, aprende, observa, conversa, experimenta, questiona, constrói sentidos sobre o mundo e suas identidades pessoal e coletiva, produzindo cultura (BRASIL, 2009a, p. 7).

E as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), aprovadas em 20 de dezembro de 2009, ao orientarem sobre a composição das propostas pedagógicas da primeira etapa da educação básica, no art. 8º, inciso VII e asseguram: “acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (BRASIL, 2009b, p. 3).

É importante considerar que as crianças são parte do mundo. As crianças estão no mundo e a visibilidade das que apresentam alguma deficiência e que frequentam os espaços escolares é fundamental para repensarmos o direito à educação de todas as pessoas, as políticas públicas de efetivação do direito e o papel do Estado na garantia desse princípio constitucional.

Qvortrup (2010a; 2010b; 2011), sociólogo da infância, cujos estudos estão situados no campo da Sociologia da Infância³, nos ajuda a compreender a infância como uma das estruturas⁴ presentes nos modos de organização das sociedades modernas.

Em 1993, Qvortrup elabora o texto “Nove teses sobre a infância como fenômeno social”,⁵ onde problematiza qual a posição das crianças na estrutura social das sociedades modernas e qual o impacto da macroestrutura nas vidas desses sujeitos. Para o autor, a infância é uma forma estrutural particular, comparável ao conceito marxista de classe social.

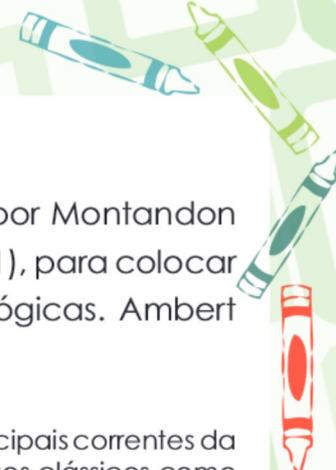
² Conselho Nacional de Educação (CNE) / Câmara de Educação Básica (CBE).

³ A Sociologia da Infância é reconhecida como um campo de conhecimento. Montandon (2001), ao apresentar um balanço das produções em língua inglesa da área e a efervecência dos trabalhos a partir da década de 1980, revela que as atividades dos sociólogos interessados na infância demonstra o reconhecimento do lugar das crianças na Sociologia. Dentre outras referências importantes para a repercussão dos estudos do campo no mundo, citamos Sirota (2001).

⁴ Nascimento (2015), em trabalho sobre os estudos da infância, situa Qvortrup (1991) como um dos representantes da linha de análise que reconhece a infância como categoria na estrutura social e isso demarcaria o grupo dos estruturalistas.

⁵ O ano da publicação traduzida no Brasil foi 2011, por Maria Letícia Nascimento, conforme relacionado nas referências do presente trabalho.





Os estudos da infância são fundamentais, tal como apontados por Montandon (2001), Sirota (2001), Jenks (2002), Sarmiento (2008) e Qvortrup (2010a; 2011), para colocar as crianças e a infância num lugar diferenciado nas pesquisas sociológicas. Ambert (1986 apud Qvortrup, 2010), registrou o que chamou de:

[...] "quase inexistência" de estudos sobre a infância nas principais correntes da Sociologia, isso era uma novidade. Seu estudo incluiu sociólogos clássicos como Comte, Marx, Pareto, Weber, Durkheim, Simmel, Mead, Parsons, e Merton, os quais evitavam, propositadamente ou não, a infância enquanto assunto de discussão; a autora descobriu que a situação não estava melhor nos livros escolares de Sociologia moderna nem nos periódicos da área. (QVORTRUP, 2010a, grifo do autor).

Nesse sentido, em pesquisas sobre a constituição social da criança, Jenks (2002) tece considerações com relação às teses que historicamente fundamentaram os estudos da infância. O autor problematiza duas correntes que influenciaram os trabalhos na Modernidade, a saber: a "teoria da socialização" assim como a "psicologia do desenvolvimento", ambas influenciadas por uma visão adultocêntrica. A primeira por pressupor, em certa medida, uma forma de "aculturação" da criança, pensada individualmente, a partir do mundo adulto, numa perspectiva de vir a ser, daquilo que ela pode tornar-se; a segunda, pautada por um "estatuto social", que pressupõe um processo de desenvolvimento em estágios lineares.

Para especificar a ideia de estatuto da criança que marca a infância, recorreremos a Jenks (2002, p. 189, grifos nossos):

O estatuto da criança vê suas fronteiras mantidas pela cristalização de convenções e discursos em formas institucionais duradouras, tais como famílias, os infantários, as clínicas e todas as instituições especificamente concebidas e implementadas para processar a *criança enquanto categoria uniforme*.

Os estudos da infância, questionam a tendência em concebê-la como fase antecipatória. Parsons (1964 apud QVORTRUP, 2010a), ao analisar o fenômeno do aumento do número de bebês nas sociedades modernas, aponta que é "certamente, uma característica decisiva da situação de qualquer sociedade" (PARSONS, 1964, p. 208 apud QVORTRUP, 2010a, p. 634), pois há de se pensar sobre o desafio que essas têm em preparar as crianças para as normas sociais. Esse modo de conceber a infância, marcou muitos estudos, influenciados pela ideia de imaturidade e de fase preparatória para a vida adulta.

No presente trabalho, nos apoiaremos em dois conceitos dos estudos da infância, pois colocam as crianças numa perspectiva de protagonistas, tais como a ideia de "estrutura" e "agência".





Os estudos de Qvortrup (2010a, 2010b, 2011) são fundamentais para a discussão na direção de compreendermos a infância como uma categoria na estrutura social das sociedades modernas:

Pensar em termos estruturais rompe com os planos de vida pessoal; faz pensar não em termos do desenvolvimento da criança [...] Em termos estruturais, a infância não tem um começo e um fim temporais, e não pode, portanto, ser compreendida de maneira periódica. É compreendida, mais apropriadamente, como uma categoria permanente de qualquer estrutura geracional (QVORTRUP, 2010a, p. 635).

A ideia de geração para o autor está relacionada a outras categorias geracionais que compõem a estrutura social moderna, dentre elas, a adultez e a velhice. Nesse caso, a infância, tais como as demais categorias, são condicionadas por um conjunto de parâmetros sociais, sejam eles: econômicos, culturais, tecnológicos, políticos, sociais e, salienta Qvortrup (2010a, p. 636), “certamente temos em mente também parâmetros ideológicos e/ou discursivos [...] que representam os entendimentos e ideologias sobre crianças e infância” (p. 636).

Ou seja, a infância, a adultez e a velhice, como algumas das categorias que compõem a organização das sociedades modernas, são influenciadas pelos parâmetros sociais, no entanto, cada uma delas, é impactada de maneira diferente com relação aos aspectos políticos, econômicos, culturais, dentre outros.

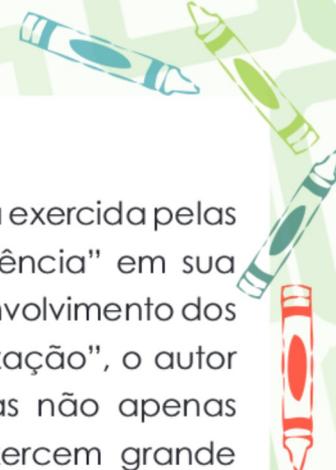
Numa discussão sobre “A infância e a política”, Qvortrup (2010b) analisa as relações estabelecidas entre as crianças e a política nas sociedades modernas e quão ambígua mostra-se tal relação. Salienta que o modo protetor como as crianças vêm sendo submetidas, levam a um verdadeiro afastamento delas de tomados como assuntos sérios, tais como economia e política. E complementa: “[é] possível e necessário conectar a infância às forças estruturais maiores, mesmo nas análises sobre economia global” (QVORTRUP, 2011, p. 201).

Sendo assim, afirma ainda Qvortrup (2010a, p. 637),

[...] a infância tanto se transforma de maneira constante assim como é uma categoria estrutural permanente pela qual todas as crianças passam. A infância existe enquanto um espaço social para receber qualquer criança nascida e para incluí-la – para o que der e vier – por todo o período da sua infância. Quando essa criança crescer e se tornar um adulto, a sua infância terá chegado ao fim, mas enquanto categoria a infância não desaparece, ao contrário, continua a existir para receber novas gerações de crianças [...].

Numa das teses apresentadas por Qvortrup (2011), as crianças são coconstrutoras da infância e da sociedade, e essa ideia remete ao conceito de “agência”, termo fundamental para os estudos da infância, compreendida como a ação social das crianças. Os estudos de Corsaro (2005) sobre a ação coletiva e agência das crianças mostram-se fundamentais para essa discussão.





O autor discute os efeitos das ações coletivas e da própria agência exercida pelas crianças na produção de culturas de pares. Para ele, pensar a “agência” em sua perspectiva individual pode ser um problema, considerando que o desenvolvimento dos humanos é sempre coletivo. Como alternativa ao princípio da “socialização”, o autor propõe a ideia de “reprodução interpretativa”, ou seja, as crianças não apenas reproduzem os aspectos da vida social e cultural, mas também exercem grande influência na mudança cultural. Nesse sentido, exercem sua “agência”; são, do mesmo modo, agentes sociais (CORSARO, 2005).

James e James (2004) problematizam as tensões existentes no processo de reconhecimento da agência das crianças pelos adultos. Segundo os autores, mesmo por meio das tentativas de controle pelos adultos, as crianças procuram fazer aquilo que desejam e a infância torna-se um espaço social no qual as crianças exercem sua agência. Para eles, as políticas para a infância devem ser formuladas considerando a agência das crianças.

No Brasil, nem sempre as políticas destinadas às crianças foram formuladas na perspectiva do reconhecimento da infância como categoria estrutural da sociedade, tal como da agência de seus sujeitos sociais.

A seguir, passaremos para uma apresentação sobre o direito à educação, no que diz respeito à pequena infância, no âmbito das políticas públicas brasileiras, investigando os dilemas presentes nas relações estabelecidas na infância das crianças com deficiência.

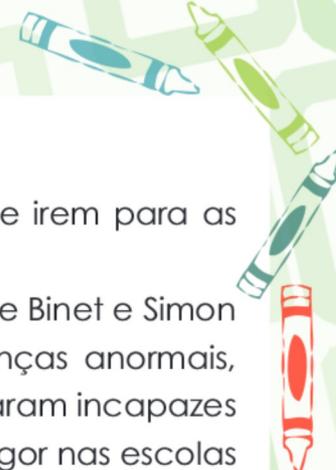
E a infância das crianças com deficiência?

A história nos leva a compreender os processos excludentes de escolarização de crianças com deficiência, como revelado por diversos pesquisadores no Brasil, tais como Jannuzzi (1992), Ferreira (1993), dentre outros estudiosos. Tais pesquisas nos apontam para reflexões a respeito dos modos como o processo de inclusão escolar tem sido efetivado na atualidade.

Apresentamos aqui argumentos capazes de problematizar a condição da infância das crianças com deficiência. Cardoso e Cunha (2009) afirmam que as crianças com deficiência estão suscetíveis de vivenciar a dupla exclusão. A primeira, por serem crianças e a segunda, por serem sujeitos com deficiência.

Plaisance (2005), apoiado nos estudos da Sociologia da infância, problematiza as denominações utilizadas para referir-se às crianças com deficiência, que, historicamente, no contexto francês foram legitimadas, no fim do século XIX e início do século XX, como a criança anormal, influenciadas pelos processos de escolarização,





como forma de determinar aquelas que tinham ou não condições de irem para as escolas comuns.

Para isso, contextualiza esse fenômeno, com o posicionamento de Binet e Simon (1907, p. 6 apud PLAISANCE, 2005, p. 406), ao consideraram as crianças anormais, aquelas que “em virtude da sua constituição física e intelectual se tornaram incapazes de aproveitar dos métodos comuns de instrução e de educação em vigor nas escolas públicas”.

Ainda acrescenta que, para os psicólogos Binet e Simon (1907), a criança débil mental era aquela considerada com idade cronológica abaixo de sua idade mental, ideia bastante problemática se analisada hoje, pelos estudos da infância, pois coloca a deficiência em detrimento da própria constituição da criança.

Ferreira (1993), do mesmo modo, ao analisar a condição do sujeito com excepcionalidade⁶ no Brasil, afirma que as pessoas com deficiências consideradas mais leves, não eram presentes nas escolas e estas passam a ser perceptíveis a partir dos processos de industrialização, urbanização e, principalmente, de escolarização nos países do ocidente, no contexto do século XX.

Tais elementos, conforme apontados pelos autores, foram fundamentais para justificar processos diferenciados de escolarização das pessoas com deficiência, na composição de *lócus* específicos (classes e escolas especiais) para o atendimento educacional oferecido a essas pessoas.

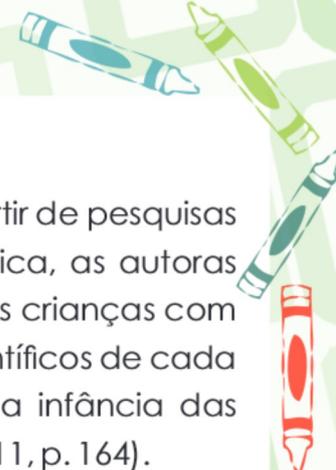
Contudo, as denominações atribuídas para designar sujeitos com deficiência são dotadas de significados que carregam marcas discursivas sobre as pessoas com deficiência, contribuindo para a determinação das políticas de atendimento educacional oferecidas a elas, ao longo da história, pautadas por modelos de segregação, integração e, atualmente, a discussão sobre os processos de inclusão escolar das pessoas com deficiência.

Victor, Machado e Rangel (2011), ao apresentaram uma revisão bibliográfica a respeito da temática da infância das crianças com deficiência, argumentam que:

O acesso atual na escola regular e, particularmente, a escola de educação infantil de crianças com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais pode ser a porta para o desequilíbrio das ideias organicistas sobre a deficiência e a possibilidade de se construir outras concepções sobre essa criança, a partir dos pressupostos colocados pela sociologia da infância, considerando diferentes configurações de ser e estar na infância, acentuando a sua condição de criança em detrimento a de deficiência (VICTOR; MACHADO; RANGEL, 2011, p. 154).

⁶ O autor faz um estudo sobre os processos de escolarização das pessoas com deficiência mental no Brasil. Vale ressaltar que no contexto de produção da referida obra não estavam latentes as discussões sobre o uso da terminologia intelectual para referir especificamente a essa deficiência em nosso país.





Após a discussão sobre infância da criança com deficiência a partir de pesquisas acadêmicas, assim como em textos legais e históricos sobre a temática, as autoras concluem que o modo como as formas de constituição da infância das crianças com deficiência “[...] não escapa aos preceitos morais, religiosos e ainda científicos de cada época; preceitos que são igualmente engendrados na realização da infância das crianças que apresentam deficiência” (VICTOR; MACHADO; RANGEL, 2011, p. 164).

A infância das crianças com deficiência, em certa medida, pode ser marcada também a partir da articulação entre a efetivação do direito à educação e a materialização das políticas públicas a elas destinadas.

Mais uma vez, recorremos a uma imagem, retirada da obra de Lobo (2008), quando a autora analisa os processos de segregação e exclusão acentuadas, pelas quais foram sujeitos, pessoas com deficiência, tais como negros e aquelas em condição de extrema pobreza no Brasil.

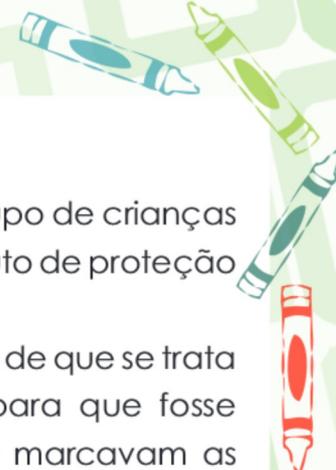
Paremos para analisar uma imagem com data de 1905. Na fotografia, observamos um grupo de crianças, de idades diferentes, ora sentados, ora em pé, acompanhadas por duas adultas. Aquela que está sentada carrega uma das crianças no colo, a outra, em pé, um pouco mais distante dos meninos e meninas.



Figura 3 – Meninas e meninos de 1905 (LOBO, 2008)

São muitas as hipóteses sobre o contexto da imagem, mas nos remetem, na mesma medida a perguntas. Que lugar é esse? O que fazem essas crianças nesse lugar? Por que estão dispostas dessa maneira? Elas brincam de quê? Chama-nos a atenção o fato de duas meninas apresentarem-se com os cabelos muito curtos. Sem manifestar julgamentos sobre os estereótipos, mas, se olharmos as demais meninas de grupo, estas apresentam-se com os cabelos longos. Seu vestuário demonstra aparência limpa. E, por final, como vivem sua infância?





A imagem refere-se a uma fotografia,⁷ datada de 1905, de um grupo de crianças com deficiência, tal como descrito pela autora, no contexto de um instituto de proteção e assistência à infância, localizado no Rio de Janeiro.

Novas perguntas emergem ao nos depararmos com a informação de que se trata de crianças com deficiência. Dentre elas, quais critérios utilizados para que fosse oferecido atendimento segregado a essas? Ainda, quais deficiências marcavam as crianças representadas na fotografia.

A ideia de instituto de proteção e assistência sinaliza uma maneira de oferecimento dos serviços de uma educação diferenciada para pessoas com deficiência, ocorrendo de forma segregada daquelas sem deficiência, tal como podemos verificar nos registros históricos da educação especial, organizados por diversos autores (JANNUZZI 1992; FERREIRA, 1993; MAZZOTTA, 1996; BUENO, 2006).

Caiado (2007), em estudo sobre a luta das pessoas com deficiência pela garantia dos direitos sociais, ajuda-nos na compreensão que o processo antecedente à constituinte nos anos 1980 e daí destacamos, no Brasil, o primeiro encontro nacional que marca a organização das pessoas com deficiência, cujo lema fora "Participação plena e igualdade" [...] reuniram-se mil participantes dentre pessoas cegas, surdas, deficientes físicas e com hanseníase" (p. 210).

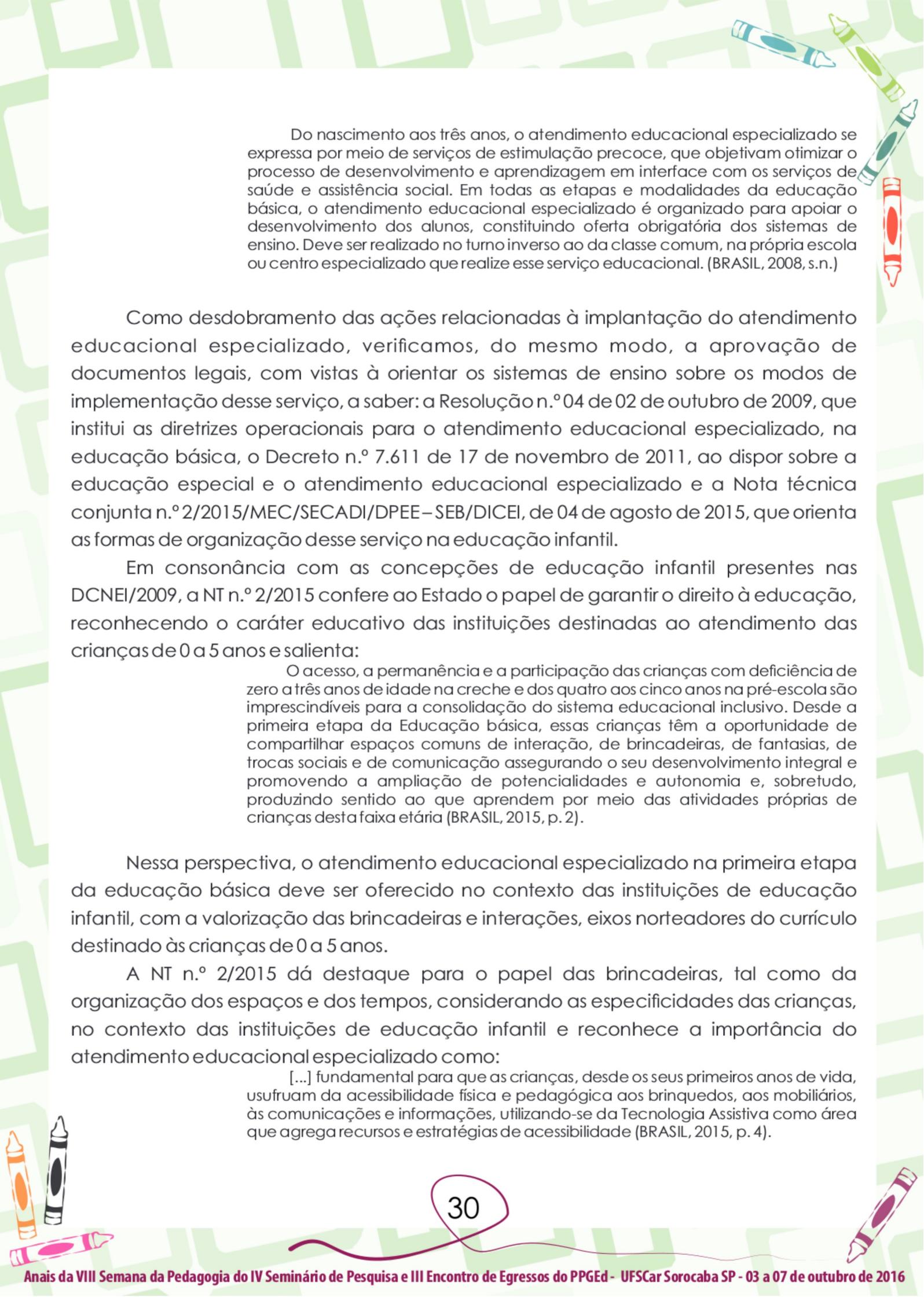
Esse destaque se faz necessário, pois demonstra que o processo de reconhecimento do direito à educação desde o nascimento, foi decorrente, dentre outros aspectos que marcam a configuração do Estado brasileiro, de intensas lutas pelos direitos de cidadania. No que tange à educação das pessoas com deficiência, a CF/1988 garante no art. 208, inciso III, que é "dever do Estado com a educação será efetivado mediante [...] a garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino" (BRASIL, 1988).

No ano de 2008 a política de educação especial no Brasil passa por alterações consideráveis em sua concepção, com a publicação do documento "Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva" - PNEE-EI/08 - ao prever que o atendimento educacional especializado deva ser iniciado na primeira etapa da educação básica, sob a justificativa de que:

O acesso à educação tem início na educação infantil, na qual se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e desenvolvimento global do aluno. Nessa etapa, o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança.

⁷ Grupo de crianças com deficiência atendidas no Instituto de Proteção e Assistência à Infância no Rio de Janeiro. In: Ministério da Justiça e Negócios Interiores, Relatório, 1905. Fonte: LOBO, Lília. **Os infames da história:** pobres, escravos e deficientes no Brasil. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.





Do nascimento aos três anos, o atendimento educacional especializado se expressa por meio de serviços de estimulação precoce, que objetivam otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social. Em todas as etapas e modalidades da educação básica, o atendimento educacional especializado é organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino. Deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional. (BRASIL, 2008, s.n.)

Como desdobramento das ações relacionadas à implantação do atendimento educacional especializado, verificamos, do mesmo modo, a aprovação de documentos legais, com vistas à orientar os sistemas de ensino sobre os modos de implementação desse serviço, a saber: a Resolução n.º 04 de 02 de outubro de 2009, que institui as diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado, na educação básica, o Decreto n.º 7.611 de 17 de novembro de 2011, ao dispor sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado e a Nota técnica conjunta n.º 2/2015/MEC/SECADI/DPEE – SEB/DICEI, de 04 de agosto de 2015, que orienta as formas de organização desse serviço na educação infantil.

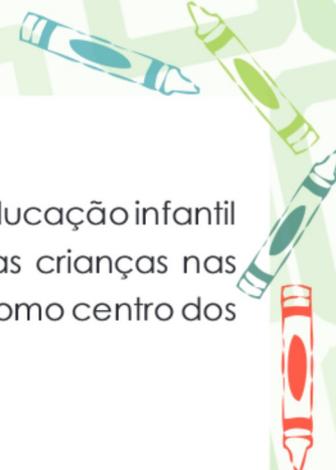
Em consonância com as concepções de educação infantil presentes nas DCNEI/2009, a NT n.º 2/2015 confere ao Estado o papel de garantir o direito à educação, reconhecendo o caráter educativo das instituições destinadas ao atendimento das crianças de 0 a 5 anos e salienta:

O acesso, a permanência e a participação das crianças com deficiência de zero a três anos de idade na creche e dos quatro aos cinco anos na pré-escola são imprescindíveis para a consolidação do sistema educacional inclusivo. Desde a primeira etapa da Educação básica, essas crianças têm a oportunidade de compartilhar espaços comuns de interação, de brincadeiras, de fantasias, de trocas sociais e de comunicação assegurando o seu desenvolvimento integral e promovendo a ampliação de potencialidades e autonomia e, sobretudo, produzindo sentido ao que aprendem por meio das atividades próprias de crianças desta faixa etária (BRASIL, 2015, p. 2).

Nessa perspectiva, o atendimento educacional especializado na primeira etapa da educação básica deve ser oferecido no contexto das instituições de educação infantil, com a valorização das brincadeiras e interações, eixos norteadores do currículo destinado às crianças de 0 a 5 anos.

A NT n.º 2/2015 dá destaque para o papel das brincadeiras, tal como da organização dos espaços e dos tempos, considerando as especificidades das crianças, no contexto das instituições de educação infantil e reconhece a importância do atendimento educacional especializado como:

[...] fundamental para que as crianças, desde os seus primeiros anos de vida, usufruam da acessibilidade física e pedagógica aos brinquedos, aos mobiliários, às comunicações e informações, utilizando-se da Tecnologia Assistiva como área que agrega recursos e estratégias de acessibilidade (BRASIL, 2015, p. 4).



No sentido de caminharmos na luta pela efetivação do direito à educação infantil pelas crianças com deficiência, faz-se necessário repensar o lugar das crianças nas práticas, discursos e políticas públicas brasileiras, colocando a infância como centro dos debates em torno da própria educação especial.

Considerações finais

Nossas intenções ao propor uma discussão sobre infância, educação infantil e as crianças com deficiência, buscamos inverter a lógica daquilo que está dado e é sempre marcado, muito mais pelo diagnóstico, que vem, do mesmo modo, acompanhado pela ausência de saúde, pela ausência de habilidades, pela ausência de capacidade, pela falta, pela deformidade, pela anormalidade, pela ineficiência, colocando a infância como foco dos nossos olhares.

Recorremo-nos à Kohan (2004, p. 10), ao interrogar-se o que pode a infância? E continua: O que pode um corpo? O que pode uma criança? E nos inquietamos, mais ainda, com a resposta dada pelo autor: “Não sabemos”. E nos faz pensar ainda mais: “[...] quem sabe nesse gesto aberto, atento, à espreita, possa dar lugar a uma nova infância das crianças e também da educação infantil”.

Ao olhar para as crianças com deficiência, com o foco numa infância marcada pela potência, podemos vislumbrar horizontes abertos de possibilidades. Nessa direção, não sobra mais dúvida sobre a subversão da infância em detrimento da deficiência.

E assim, entoamos o poeta Manoel de Barros (1996), pois olhar para as crianças com deficiência, na perspectiva da infância, pode ser uma possibilidade de transver o mundo: “O olho vê, a lembrança revê e a imaginação transvê. É preciso transver o mundo”.

E assim, nos perguntamos: O que podem as crianças com deficiência na educação infantil? A resposta que nos vem é a de que elas podem, dentre tantas coisas, nos ajudar a “transver o mundo”.

Referências

ABRAMOWICZ, Anete. A pesquisa com crianças em infâncias e a sociologia da infância. In: FARIA, Ana Lucia G.; FINCO, Daniela (Orgs.). **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011.

ANGELUCCI, Carla Biancha; SOTILLI, Erica Pisaneschi. Atención a las personas diagnosticadas como transtorno del espectro autista en Brasil: por una ética del encuentro. In: UNTOIGLICH, Gisela (Org.). **Autismos y otras problemáticas graves en la infancia: la clínica como oportunidad**. Buenos Aires: Novaeduc, 2015.





BARROS, Manoel. **O livro sobre nada**. São Paulo: Record, 1996.

BRASIL. Congresso Nacional. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 05 out. 1988. Seção 1, p. 1.

_____. Lei n.º 12.796, de 4 de abril de 2013. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 5 abr. 2013, Seção 1, p. 13.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Parecer nº 20, de 11 de novembro de 2009. Revisão das diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. **Diário Oficial da União**, 9 dez. 2009a, seção 1, p. 14.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5**, de 17 de dezembro de 2009d. Fixa as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Disponível em: <http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009b.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2016.

_____. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção sobre os Direitos das pessoas com deficiência e seu protocolo facultativo, assinados em Nova York, em 30/03/2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 ago. 2009a, p. 3. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 10 mar. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação Especial. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. *Nota técnica conjunta nº 2*, de 4 de agosto de 2015. Orientações para a organização e oferta do atendimento educacional especializado na educação infantil. Brasília: MEC/SECADI/DPEE/SEB/DICEI, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=18047-ntc-02-orientacoes-para-organizacao-oferta-do-aee-na-educacao-infantil&category_slug=agosto-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 30 jul. 2016.

BUENO, José Geraldo Silveira. A produção social da identidade anormal. In: FREITAS, M. Cezar (Org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2006.

CAIADO, Kátia Regina Moreno. Quando as pessoas com deficiência começam a falar: histórias de resistência e lutas. In: JESUS, Denise Meyrelles; BAPTISTA, Cláudio Roberto; BARRETO, Maria Aparecida Santos Correa; VICTOR, Sonia Lopes (Orgs.). **Inclusão práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2007.



CARDOSO, Beatriz Angélica Alcântara; CUNHA, Eliana Briense Jorge. Preconceitos a serem demolidos superando a patologização das diferenças: os comprometimentos fisiológicos impedem a produção das culturas infantis? In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral. **Territórios da infância: linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2009.

CORSARO, William. Collective Action and Agency in Young Children's Peer Cultures. In: QVORTRUP, J. (ed.) **Studies in modern childhood: society, agency, culture**. Hampshire/ New York: Palgrave Macmillan, 2005, p.231-247. (versão em português: Acção colectiva e agência nas culturas de pares infantis).

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Reflexões sobre "inclusão" nas políticas educacionais contemporâneas**. Mimeo.

GUENTHER, Zenilda Cunha. **Capacidade e talento: um programa para a escola**. São Paulo: EPU, 2006.

JAMES, Allison and JAMES, Adrian. **Constructing Childhood: theory, policy and social practice**. Hampshire: Palgrave Mcmillan, 2004.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. As políticas e os espaços para a criança excepcional. In: FREITAS, M. Cezar (Org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1999.

JENKS, Chris. Constituindo a criança. **Educação, Sociedade e Culturas**. n. 17, 2002, 185-216.

KOHAN, Walter Omar. Apontamentos filosóficos para uma nova política e uma (também nova) educação da infância. In: **27ª REUNIÃO DA ANPED**, 2004, Caxambu – MG, 2011.

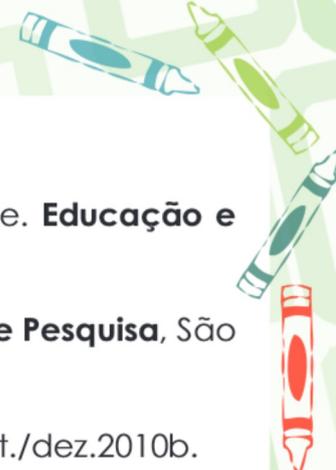
LOBO, Lilia. **Os infames da história: pobres, escravos e deficientes no Brasil**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MARQUES, Danitiele Maria Calazans; COSTA, Maria da Piedade Resende da; RAGNI, Rosemeire de Araújo. Análise das produções científicas sobre precocidade das crianças com elevado potencial na educação infantil. **Horizontes: Dourados**, v. 3, nº 5, jan./jun. 2015.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Fundamentos da educação especial**. São Paulo: Pioneira, 1982.

MONTANDON, Cléopâtre. Sociologia da infância: balanço dos trabalhos sem língua inglesa. **Cadernos de pesquisa**, n. 112, 2001.

NASCIMENTO, Maria Letícia Barros Pedroso. Como se conduz a pesquisa da infância quando a educação é mais um campo a compor seus estudos? Alguns elementos para a discussão. **Currículo sem Fronteiras**, v. 5, n. 1, jan./abr.2015.



PLAISANCE, Eric. Denominações da infância: do anormal ao deficiente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, mai./ago. 2005.

QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categorial estrutural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.36, n.2, p. 631-643, maio/ago. 2010a.

_____. Infância e política. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n.141, set./dez.2010b.

_____. Nove teses sobre a "infância como fenômeno social". **Pró-posições**. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Campinas: v. 22, n. 1, p. 199-211, jan./abr. 2011.

SARMENTO, Manuel. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de. **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008.

SIROTA, Régine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de pesquisa**, n 112, 2001.

TONUCCI, Francesco. **Com olhos de criança**. Porto Alegre, 1997.

_____. **La maquinaria escolar**. Madrid: Centro de Documentación Crítica, 2008.

VICTOR, Sonia Lopes; MACHADO, Lucienne Matos da Costa Vieira Machado; RANGEL, Fabiana Alvarenga. A infância da criança com deficiência: uma revisão bibliográfica. In: VICTOR, Sonia Lopes; DRAGO, Rogério; CHICON, José Francisco. **Educação especial e educação inclusiva: conhecimentos, experiências e formação**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2011.





COMUNICAÇÃO ORAL

TRABALHOS COMPLETOS

A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

BARROS , Shiley Teixeira– Acadêmica de Pedagogia da UFT

E-mail: shirlinha@mail.uff.edu.br

BORGES, Nádia Flausino Vieira – Mestre em Educação pela UFT

Professora da educação básica SEDUC/TO

E-mail: nadiaflausino@uff.edu.br

BRITO, Kátia Cristina Custódio Ferreira – Doutoranda em Educação

Professora do colegiado de pedagogia da UFT

E-mail: katiacristina@uff.edu.br

RESUMO:

Com essa pesquisa objetivamos: Apresentar a importância do lúdico no processo de ensino-aprendizagem das crianças dos CMEI e conhecer como que o município de Palmas trabalha o lúdico na educação infantil. A escolha do tema ocorreu em função da inquietação das pesquisadoras com a relevância da temática. Adota a abordagem qualitativa de pesquisa, com característica descritiva, e quanto à metodologia definida pelos autores como estudo de caso. Os questionários evidenciam percepções sobre a importância do lúdico e do brincar para o desenvolvimento da aprendizagem na educação infantil nos CMEI Palmas.

PALAVRAS-CHAVE: Brinquedo, Brincadeira, Lúdico.

ABSTRACT:

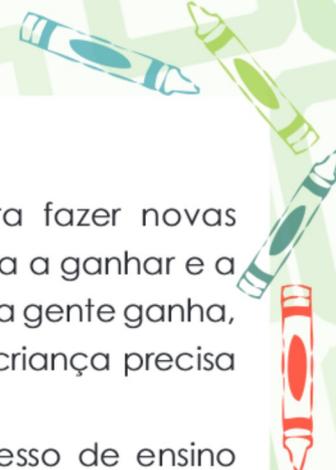
With this research we aim: To present the importance of playfulness in the learning process of children from CMEI and learn how the city of Palmas works playful in early childhood education. The choice of theme was due to the concern of the researchers to the relevance of the theme. It adopts qualitative research with descriptive characteristics, and on the methodology defined by the authors as a case study. The questionnaires evidenced of perceptions about the importance of playfulness and play for the development of learning in early childhood education in CMEI Palmas.

KEYWORDS: Toy, Play, Playfulness.

INTRODUÇÃO

A escolha do tema para a investigação ocorreu em função da inquietação das pesquisadoras pela suma importância (o desenvolvimento do ensino-aprendizagem na educação infantil) trazida ao cenário nacional a partir do Plano Nacional de Educação como necessidade imperativa.

Sabemos que o brincar se faz muito importante na infância da criança, no seu mundo, pois permite ela pensar, raciocinar e se colocar no lugar do outro, criar situações e, contudo aprender de uma forma diferente. Sendo assim, esta pesquisa visa mostrar a relevância do lúdico no processo ensino-aprendizagem, entendendo que este permite a criança se desenvolver, contribuindo de forma significativa para o seu crescimento enquanto ser humano.



A brincadeira traz para as crianças o tempo oportuno para fazer novas descobertas e aprendizagens. O lúdico faz com que a criança aprenda a ganhar e a perder e lidar com estes sentimentos, pois o mundo é assim, nem sempre a gente ganha, também não é todas as vezes que perdemos e é desde cedo que a criança precisa aprender isso.

A partir dessa compreensão da relevância do lúdico no processo de ensino aprendizagem, objetivamos: Apresentar a importância do lúdico no processo de ensino-aprendizagem das crianças dos CMEI e conhecer como que o município de Palmas trabalha o lúdico na educação infantil.

Para esse intento, apresentamos o marco teórico conceitual onde expomos os caminhos metodológicos da pesquisa; passamos pelo conceito de jogos, diferenciamos brinquedo de brincadeira e delineamos o lugar do lúdico no desenvolvimento da infância.

Marco teórico conceitual:

A pesquisa é um tipo de investigação que visa responder os questionamentos encontrados no problema. Assim, segundo Cervo, Bervian e Da Silva (2007, p.57): "a pesquisa é uma atividade voltada para a investigação de problemas teóricos ou práticos por meio do emprego de processos científicos. Ela parte de uma dúvida ou problema e, com o uso do método científico, busca uma resposta ou solução".

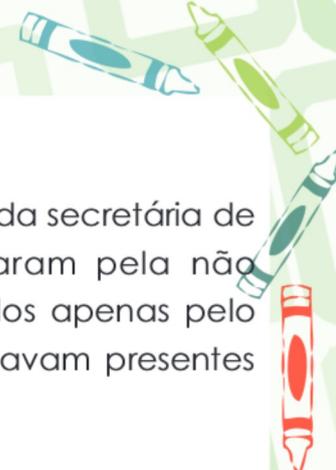
Adotando uma abordagem qualitativa de pesquisa, definida por Bogdan e Biklen (1994) como a abordagem na qual: a) fonte de dados é o ambiente natural; b) o investigador é o principal elemento de coleta de dados; c) o investigador se interessa mais pelo processo que pelos resultados.

Caracterizado quanto à metodologia como estudo de caso, Yin (2001) afirma que contribui de forma inigualável, para a compreensão que temos dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos, e delimita a ênfase em uma observação detalhada de um determinado contexto, estabelecendo a relação entre o fenômeno e os sujeitos.

Conforme Andre (1984) possui uma característica descritiva, onde o pesquisador não pretende intervir sobre o caso estudado, mas procura conhecê-la da maneira que ela surge em seu meio através do uso de uma grande variedade de instrumentos e fontes de informação a serem utilizadas com fins na investigação. Durante a investigação o pesquisador deve estar atento às novas descobertas, atento a novos fatos que possam surgir, pois segundo a autora, o objetivo do estudo de caso é a descoberta.

Como instrumento de coleta de dados foi utilizada a aplicação de um questionário previamente elaborado com questões objetivas e dissertativas para





o conhecimento do objeto de estudo dessa investigação. Os técnicos da secretária de educação do município que responderam ao questionário optaram pela não identificação nominal na exposição dos resultados, e são identificados apenas pelo nome da cidade, pois na ocasião da aplicação do questionário estavam presentes técnicos de diversos municípios do Estado do Tocantins.

Os dados apresentados em seguidos são resultados da etapa da pesquisa bibliográfica, conforme Gil (2008) foi desenvolvida com base no material já elaborado por teóricos, principalmente de livros e artigos científicos e publicados nacionalmente.

As brincadeiras e o brinquedo no desenvolvimento do ensino-aprendizagem

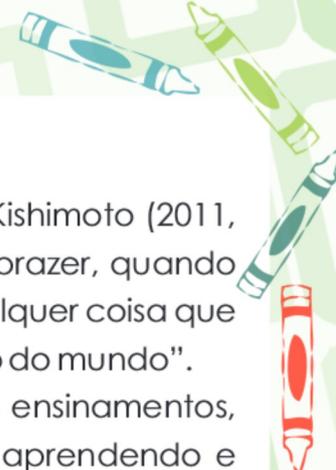
O lúdico se faz presente no dia a dia da criança, segundo Kishimoto (2011, p.27) “quando brinca, a criança toma certa distância da vida cotidiana, entra no mundo imaginário”, ou seja, ela consegue se envolver e criar situações quando joga ou brinca, isto faz parte da sua rica infância. Sendo assim, estes além de permitir o lazer, são de grande importância como recurso didático para o processo de ensino aprendizagem. De acordo com Souza (2009, p.02):

O brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento das crianças. A criança, desde muito cedo, se comunica através de gestos, sons e mais tarde, em suas brincadeiras imaginam determinados papéis e isso faz com que desenvolva sua imaginação. As brincadeiras desenvolvem a atenção, a imitação, a memória e a imaginação. Através das brincadeiras, os adultos estabelecem com crianças laços de confiança que possibilitam o início do brincar. O brincar é conhecido como uma atividade que permite que as crianças relaxe, através da dispersão de energias contidas na classe e as brincadeiras as restauram fisicamente.

O lúdico do brinquedo e da brincadeira é algo cultural que é transmitido de geração em geração ou até mesmo alterado de acordo com as necessidades dos participantes, dessa maneira percebemos há uma grande diferença entre o brinquedo e a brincadeira, o primeiro é um auxílio, um apoio, onde a criança lança seu imaginário e criatividade para que o segundo que vimos ser uma ação, aconteça, um depende do outro. Para diferenciar os dois conceitos, Kishimoto (2011, p.24) escreve que:

O vocábulo “brinquedo” não pode ser reduzido à pluralidade de sentidos do jogo, pois conota criança e tem uma dimensão material, cultural e técnica. Enquanto objeto, é sempre suporte de brincadeira. É o estimulante material para fazer fluir o imaginário infantil. E a brincadeira? É a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo, ao mergulhar na ação lúdica.





O lúdico assume duas funções, a lúdica e a educativa segundo Kishimoto (2011, p.41): “função lúdica: o brinquedo propicia diversão, prazer e até desprazer, quando escolhido voluntariamente; e função educativa: o brinquedo ensina qualquer coisa que complete o indivíduo em seu saber, seus conhecimentos e sua apreensão do mundo”.

Assim, essas colocações se distinguem no sentido de diversão e ensinamentos, porém se completam nesse mesmo sentido, pois há como se brinca aprendendo e tendo prazer ao mesmo tempo, isso faz com que se torne significativa as aprendizagens do indivíduo e seus conhecimentos relativos ao que o cerca.

Cortez (2005) também possui sua opinião sobre a ludicidade e nos mostra que depende da cultura em que a criança esta inserida, isto é, em uma região determinado ato é brincadeira, já em outra pode não ser. Assim, concordando com Kishimoto a criança é cheia de imaginação e precisa de um objeto que será o brinquedo para manipulá-lo, quando isso acontecer estará brincando.

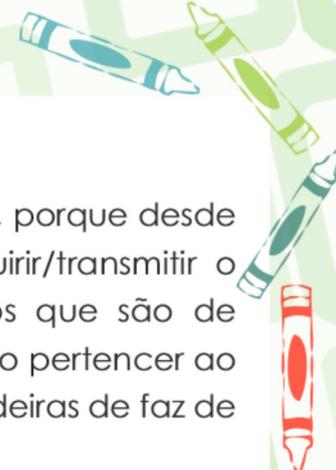
Segundo Souza (2009, p.03):

o brincar é algo inerente do ser humano e que, através dele a criança não apenas se diverte, mas também se desenvolve enquanto pessoa, enquanto ser social, uma vez que o brincar não é simplesmente um ato comum, mas um ato extremamente complexo, carregado de valores, de finalidades éticas, os quais vão não apenas contribuir, mas também determinar o desenvolvimento da personalidade da criança de sua identidade, o sucesso de seu relacionamento social, de sua convivência com as conquistas, com as realizações bem como com as frustrações, desilusões, decepções e como lidar com a diversidade de sentimentos com os quais nos deparamos a todo instante no nosso dia-a-dia durante toda a nossa existência [...] além de proporcionar prazer, conflito, frustração, realização e diversão, o jogo pode representar um desafio e provocar o pensamento reflexivo da criança.

Contudo podemos entender alguns dos benefícios que o lúdico propicia na criança, pois além do simples ato de participar de algo, de interagir, ela se desenvolve integralmente enquanto ser social, enquanto ser humano, colocando no ato de brincar ou jogar seus anseios. Assim, Cortez (2005) também nos fala destas características positivas que o lúdico propicia na criança como a imaginação, socialização, curiosidade, conhecimento, que são parte de seu desenvolvimento integral. Conforme Souza (2009, p. 01):

As brincadeiras e os jogos tomam-se recursos didáticos de grande aplicação e valor no processo ensino aprendizagem, a criança aprende melhor brincando, e todos os conteúdos podem ser ensinados através destas atividades lúdicas (brincadeiras e jogos). As atividades de brincar/jogar terão sempre objetivos didáticos pedagógicos e tendem a propiciar o desenvolvimento integral do educando. Jogar é uma atividade natural do ser humano. Ao brincar e jogar, a criança fica tão envolvida com o que esta fazendo, que coloca na ação seu sentimento e emoção.





O lúdico tem um papel fundamental no crescimento da criança, porque desde muito cedo ele aparece como uma forma diferenciada de adquirir/transmitir o conhecimento. Dessa maneira, estas atividades estabelecem laços que são de fundamental importância para a criança, à confiança, que faz o adulto pertencer ao mundo dela e esta ao mundo do adulto através do brincar, das brincadeiras de faz de conta, criando situações imaginárias.

Bomtempo e Going (2012) concordam com Kishimoto no sentido de que as brincadeiras de faz de conta levam a criança a pensar e refletir sobre o que ela vive, assim há influência no seu tipo de brincar e ela consegue simular situações, finge que está dormindo quando isso não acontece, aparenta ter um lençol onde não tem, neste sentido o mundo da fantasia, imaginário vai além do mundo real.

É a partir das brincadeiras que a criança consegue se adaptar ao mundo, Santos (2010) completa esse raciocínio com a ideia de que a criança brinca e desenvolve inúmeras habilidades, conseguindo se socializar com os outros, e é através desses pequenos, porém significativos instantes, momentos de brincar que isso acontece.

Com o mesmo objeto, ou seja, o brinquedo, as crianças manipulam e brincam de várias formas, isso dependerá e serão levadas em consideração as idades, assim dependendo de cada estado de desenvolvimento conseguirá muitas probabilidades de brincadeiras com o mesmo brinquedo, o que mudará vai ser a diferença de idade, porque influencia na ação.

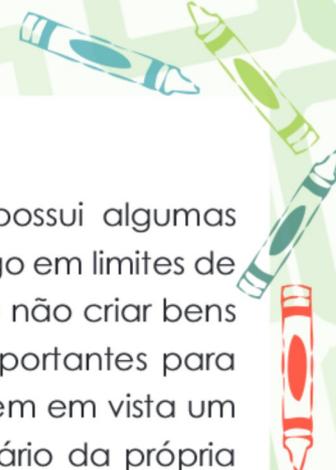
Este objeto é muito importante para a criança, é também através dele que a cultura de um determinado povo é transmitida e perpetuada, pois ele fica disponível para garotos e garotas, que certamente terão aprendizagens significativas, incluindo os valores de um cidadão.

Quanto mais simples for o brinquedo mais imaginação, criatividade e fantasia terá quem brinca com ele, estes brinquedos muito elaborados que a criança ganha acaba interferindo neste processo imaginário de criar, recriar e fantasiar, pois ele sozinho já faz o que as crianças gostariam de fazer com eles. Já aqueles brinquedos do tipo bloquinhos de montar permite usar a liberdade de imaginação, com eles são montados casas, bancos de sentar, carros, trens e muitos outros.

Os jogos e suas contribuições para a atividade lúdica educativa

O seguinte autor Ferreira apud Haydt e Rizzi (2007, p.8) nos fala um pouco sobre o jogo, que é uma atividade lúdica e é caracterizado por "atividade física ou mental organizada por um sistema de regras que define a perda ou o ganho" O ato de jogar está presente no ser humano, neste existe os regulamentos que precisam ser cumpridos pelos jogadores e ao final se terá a decisão de quem vence ou perde.





De acordo com Caillois apud Kishimoto (2011, p.27) o jogo possui algumas particularidades: "a liberdade de ação do jogador, a separação do jogo em limites de espaço e tempo, a incerteza que predomina o caráter improdutivo de não criar bens nem riqueza e suas regras". Deste modo, essas são características importantes para entendermos que o jogo em si não possui fins lucrativos, nem mesmo tem em vista um resultado final, algo pronto e acabado, pois esta ação é algo voluntário da própria criança e ela não tem em mente sequer a obtenção de conhecimento, o importante para ela é o brincar, a diversão, o prazer.

Santos (2010) não concorda com ideia de que o lúdico se resume apenas em diversão ou que ele serve de passatempo, vai muito mais além, ultrapassando este pensamento, os jogos se mostram relevantes no sentido de formação social do ser humano.

Jogo também é cultura e tem como papel importante a assimilação da realidade vivida, dessa forma, os autores Huizinga e Piaget apud Haydt e Rizzi (2007, p.9) apontam que "a atividade lúdica supõe uma ordenação da realidade, seja ela subjetiva e intuitiva (como no caso dos jogos de ficção ou imaginação), ou objetiva e consciente (como no caso dos jogos com regras)".

Santos (2010) também acredita que a partir dos jogos lúdicos a criança passa por vivências do seu dia a dia e consegue se autodesenvolver, aplicando essas vivências do cotidiano quando brinca, joga, fazendo com que seja estimulada a sociabilidade, cognição, socialização e cultura. De acordo com Haydt e Rizzi (2007, p.14) "jogo é prazer, pois sua principal característica é a capacidade de absorver o jogador de forma intensa e total, criando um clima de entusiasmo. É este aspecto de envolvimento emocional que torna o jogo uma atividade com forte teor motivacional".

O ser humano já possui uma tendência de ter consigo o espírito lúdico, pois é através dele que se satisfaz um desejo interior. Dessa forma, existem dois aspectos que devem ser reconhecidos dentro do ato de jogar, o prazer e o empenho espontâneo, pois de nada adianta estar no jogo sem vontade.

Neste sentido, o educador precisa oferecer para a criança a oportunidade do jogar, do brincar, do explorar, do aprender e do divertimento, não impondo o ganhar ou o perder, ou seja, o sentimento de competição, isso deve partir deles de acordo com sua idade e entendimento.

Temos o conceito de jogo na atualidade por Brougère apud Kishimoto (2011, p.33) que vê o jogo "como um meio de expressão de qualidades espontâneas ou naturais da criança, como recreação, momento adequado para observar a criança, que expressa através dele sua natureza psicológica e suas inclinações." Este conceito valoriza a criança como ser social em desenvolvimento, ser que pensa, ser que imita,





ser que precisa ter seus momentos de prazer, para que assim possa se expressar. Para Haydt e Rizzi (2007, p.14-15):

o jogo integra as várias dimensões da personalidade: afetiva, motora e cognitiva. Como atividade física e mental que mobiliza as funções e operações, o jogo aciona as esferas motora e cognitiva, e à medida que gera envolvimento emocional, apela para a esfera afetiva. Neste particular, o jogo se assemelha à atividade artística, como um elemento integrador dos vários aspectos da personalidade. O ser que brinca e joga é, também o ser que age, sente, pensa, aprende, se desenvolve.

Existem funções presentes no ato de jogar, que formam os traços típicos de um ser humano, podendo ser afetivas, motoras e cognitivas, pois a criança para desenvolvê-las precisa não apenas ouvir e ver, mas sim brincar. Portanto, é a partir dos jogos e das brincadeiras, enfim do lúdico que a criança consegue expressar, agir, assimilar e pensar.

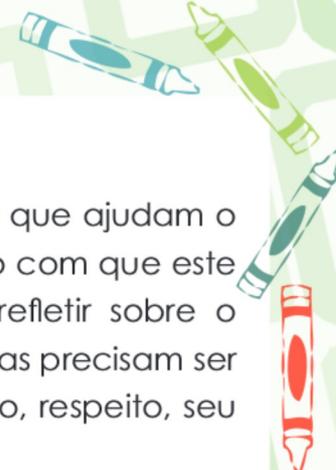
O lúdico na percepção dos autores e na relação com as ações desenvolvidas na educação infantil no Município de Palmas

Sendo a atividade lúdica importante para o desenvolvimento da criança Haydt e Rizzi (2007, p.13) nos mostra que “além desse valor educacional, que lhe é inerente, o jogo tem sido utilizado como recurso pedagógico. Várias são as razões que levam os educadores a recorrer ao jogo e a utilizá-lo como um recurso no processo-ensino-aprendizagem.”

Notamos que os autores nos mostram em seus escritos, a relevância do lúdico tanto no simples brincar quanto no processo educativo, pois ela constrói e reconstrói o que vê, o que presencia e o que sente, ao seu redor este ser cheio de imaginação e criatividade aprende de diversas maneiras, contribuindo e significando sua aprendizagem. Nos dados coletados junto aos técnicos da Secretaria de Educação do Município de Palmas, os CMEIs tem o “Calendário Escolar os Jogos da Infância, que é uma ação específica e enfase às atividades de educação física com a psicomotricidade, brincadeiras, atividades recreativas na Semana da Criança” (Questionário 4).

Em se tratando de facilidade no aprendizado e significação do mesmo, Cortez (2005) adere às explicações e pensamento de Haydt e Rizzi (2007) afirmando a relevância do lúdico na construção do conhecimento e desenvolvimento pessoal, pois este servirá de base sólida para aprendizagens futuras “uma atividade física e mental, o jogo aciona e ativa as funções psiconeurológicas e as operações mentais, estimulando o pensamento. Quando nos referimos às características do jogo, afirmamos que ele já é por si uma forma de ordenação do tempo, do espaço e dos movimentos” (p.14).





Devido o seu valor de formação, o jogo trás consigo qualidades que ajudam o desenvolvimento interno e externo do individuo que o pratica, fazendo com que este processo seja natural e instintivo. Assim, Cortez (2005) nos leva a refletir sobre o importante papel do jogo na vida da criança e alguns objetivos que elas precisam ser capazes de alcançar, a partir deste ato lúdico, tais como: socialização, respeito, seu limite e do próximo, interação e criatividade. Conforme os dados obtidos:

Todas as Instituições de Educação Infantil do Município de Palmas recebem recursos mensais da Gestão e estes também são utilizados para aquisição de materiais pedagógicos, além de recursos do FNDE, através do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, que cada CMEI e Escolas que atendem Ed. Infantil, junto com sua equipe, elenca suas necessidades e prioridades para o desenvolvimento da prática pedagógica em sala de aula com as crianças. (Questionário 1).

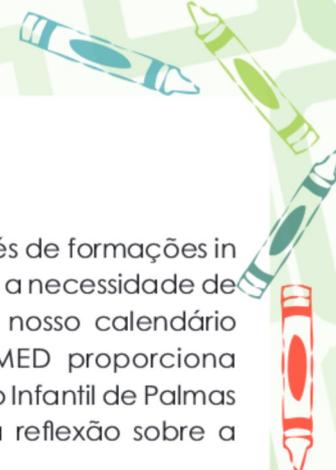
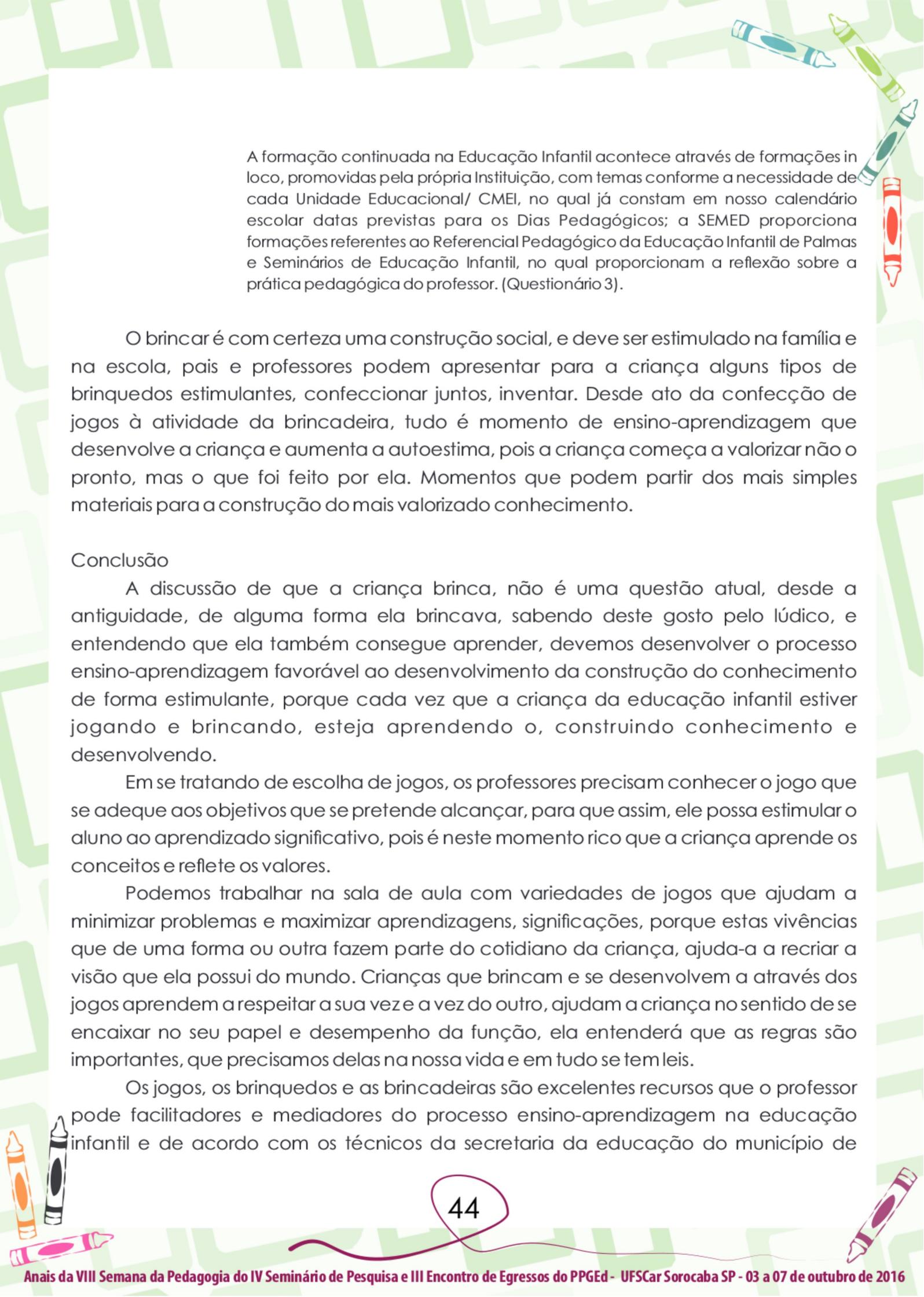
Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998, p.28) o "faz-de-conta, os jogos de construção e aqueles que possuem regras, como os jogos de sociedade (também chamados de jogos de tabuleiro), jogos tradicionais, didáticos, corporais etc., propiciam a ampliação dos conhecimentos infantis por meio da atividade lúdica".

Neste sentido, os documentos oficiais voltados para a educação infantil reforçam a importância do lúdico no processo de ensino e na aquisição do conhecimento de forma prazerosa, pois o jogo dentre suas inúmeras capacidades prepara a criança para o futuro, ela aprende através das brincadeiras, isso faz com que suas habilidades sejam trabalhadas e ampliadas, sabendo que cada criança possui sua singularidade e aprende de forma diferente, de forma a atender a todo o publico da educação infantil. De acordo com os técnicos que responderão ao questionário:

Temos o Referencial Pedagógico que orienta e sugere como trabalhar através do lúdico e explorar os espaços no CMEI, como espaços lúdicos de aprendizagens e socializações. Assim como a utilização dos espaços da brinquedoteca, com orientação de educação precoce, educação inclusiva com recursos multifuncionais. (Questionário, 2).

Existem muitas crianças que apresentam ansiedade, isso faz com que ela fique inquieta, não consegue se concentrar e come além do necessário. Esse tipo de comportamento acaba afetando de forma negativa o trabalho do professor, pois sabemos que a sala de aula é diversificada e estes são prejudicados no sentido de falta de atenção, concentração e autoestima. O professor precisa estar preparado para lidar com essas situações de ensino-aprendizagem, e segundo a pesquisa:





A formação continuada na Educação Infantil acontece através de formações in loco, promovidas pela própria Instituição, com temas conforme a necessidade de cada Unidade Educacional/ CMEI, no qual já constam em nosso calendário escolar datas previstas para os Dias Pedagógicos; a SEMED proporciona formações referentes ao Referencial Pedagógico da Educação Infantil de Palmas e Seminários de Educação Infantil, no qual proporcionam a reflexão sobre a prática pedagógica do professor. (Questionário 3).

O brincar é com certeza uma construção social, e deve ser estimulado na família e na escola, pais e professores podem apresentar para a criança alguns tipos de brinquedos estimulantes, confeccionar juntos, inventar. Desde ato da confecção de jogos à atividade da brincadeira, tudo é momento de ensino-aprendizagem que desenvolve a criança e aumenta a autoestima, pois a criança começa a valorizar não o pronto, mas o que foi feito por ela. Momentos que podem partir dos mais simples materiais para a construção do mais valorizado conhecimento.

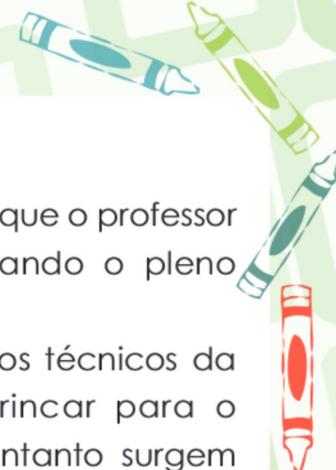
Conclusão

A discussão de que a criança brinca, não é uma questão atual, desde a antiguidade, de alguma forma ela brincava, sabendo deste gosto pelo lúdico, e entendendo que ela também consegue aprender, devemos desenvolver o processo ensino-aprendizagem favorável ao desenvolvimento da construção do conhecimento de forma estimulante, porque cada vez que a criança da educação infantil estiver jogando e brincando, esteja aprendendo o, construindo conhecimento e desenvolvendo.

Em se tratando de escolha de jogos, os professores precisam conhecer o jogo que se adeque aos objetivos que se pretende alcançar, para que assim, ele possa estimular o aluno ao aprendizado significativo, pois é neste momento rico que a criança aprende os conceitos e reflete os valores.

Podemos trabalhar na sala de aula com variedades de jogos que ajudam a minimizar problemas e maximizar aprendizagens, significações, porque estas vivências que de uma forma ou outra fazem parte do cotidiano da criança, ajuda-a a recriar a visão que ela possui do mundo. Crianças que brincam e se desenvolvem a através dos jogos aprendem a respeitar a sua vez e a vez do outro, ajudam a criança no sentido de se encaixar no seu papel e desempenho da função, ela entenderá que as regras são importantes, que precisamos delas na nossa vida e em tudo se tem leis.

Os jogos, os brinquedos e as brincadeiras são excelentes recursos que o professor pode facilitar e mediar o processo ensino-aprendizagem na educação infantil e de acordo com os técnicos da secretaria da educação do município de



Palmas muito tem sido feito no sentido de dar o aporte necessário para que o professor desenvolva atividades lúdico-educativas na educação infantil visando o pleno desenvolvimento da aprendizagem.

Ao final da pesquisa percebemos a compreensão por parte dos técnicos da educação do município de Palmas sobre a importância do brincar para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem na educação infantil, contanto surgem outras inquietações, afinal, seria evidente também nos CMEI essa concepção? E como os professores percebem a relevância do brincar na educação infantil para a construção da cidadania desde a infância? Essa e outras indagações se somam, nos direcionando novos ambiente e sujeitos para a realização de novas pesquisas.

REFERÊNCIAS

ALVES, Fernando Donizete. O lúdico e a educação escolarizada da criança. São Paulo, 2010, Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/vtzmp/pdf/oliveira-9788579830228-04.pdf/>>. Acesso 10 Set. 2016.

ANDRÉ, M.E.D.A. Estudo de caso: seu potencial na educação. Cad. Pesq. Vol. 49, p.51-54, 1984.

BOGDAN,R; BIKLEN,S. Investigação qualitativa em educação. Portugal: Porto, 1998.

BOMTEMPO, Edda e GOING, Luana Carramillo. (Org.). Felizes e brincalhões: uma reflexão sobre o lúdico na educação. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino; DA SILVA, Roberto. Metodologia científica. 6. ed. – São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

CORTEZ, Luiz Cláudio dos Santos. Abordagem dos elementos do lúdico na educação infantil. Paraná, 2005, Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/conpef/ conpef_2 /CONPEF2005/ARTIGOS/abordagem-dos-elementos-do-ludico- na-educacao-infantil/27525/>. Acesso 12 Set. 2016.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. (Org.). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 14. ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Maria da Glória. Jogos na educação: criar, fazer, jogar. – 7. ed. - São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Maria da Glória. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. Referenciais curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.





RIZZI, Leonor e HAYDT, Regina Célia. Atividades Lúdicas na Educação da Criança. Ed. Ática, 7º Ed, 2007.

SANTOS, Elia Amaral do Carmo. O lúdico no processo ensino-aprendizagem. Mato Grosso, 2010, Disponível em: <http://need.unemat.br/4_forum/artigos/elia.pdf/>. Acesso em: 10 Set. 2016

SOUZA, Leyde Laura. O lúdico: aprender brincando na educação infantil. Mato Grosso, 2009, Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/o-ludico-aprender-brincando-na-educacao-infantil/27525/>>. Acesso em: 12 Set. 2016.

YIN, R. K. Estudo de Caso: Planejamento e Métodos. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.



CLARÊNCIO: UM OLHAR SOBRE A INFÂNCIA

MOTA, Giane Aparecida Sales da Silva
VILAS, Maria Cristina Perez

RESUMO:

O trabalho tematiza experiências da infância a partir da cultura midiática, especificamente no desenho animado "Clarêncio, o otimista". Argumenta-se, à luz de Vigotski (2009) e Sarmento (2004), que Clarêncio nos oportuniza, como telespectadores do desenho e da infância, reflexões sobre como se estrutura a fantasia do real nas crianças.

PALAVRAS-CHAVE: Infância, Fantasia do Real, Culturas Infantis

ABSTRACT:

The work discusses childhood experiences from media culture, specifically in the cartoon "Clarence". It is argued that, in the light of Vigotski (2009) and Sarmento (2004), Clarence gives us the opportunity, as television viewers of the cartoon and the childhood, reflections about how is structured the fantasy of real in children.

KEYWORDS: Childhood, Fantasy of real, Cultures of childhood

INTRODUÇÃO

A rotina de uma casa comum mostra crianças, em algum momento do dia, dedicando à televisão sua atenção, mas um olhar de relance sobre um determinado desenho abre uma possibilidade.

Este desenho animado é atual, desta geração, produzido e transmitido pela *Cartoon Network Studios*. Veiculado no Brasil em agosto de 2014, seu nome, um tanto peculiar, revela ao espectador outras possibilidades, afinal o título do desenho é *Clarence* (em inglês) ou para os brasileiros, *Clarêncio, o otimista*.

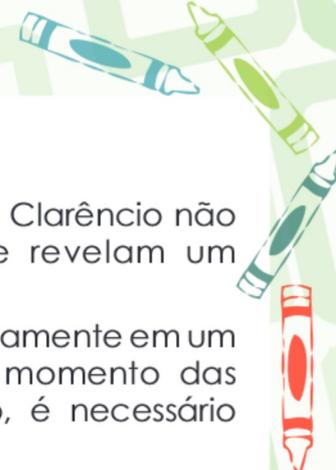
A sinopse disponibilizada pelo site do canal antecipa algumas informações "CLARÊNCIO, O OTIMISTA é um desenho que celebra o melhor da infância: as guerras épicas de lama, as paixões esquisitas, os combates na cama elástica, os sustos nos amigos durante a noite e as casas da árvore secretas!" [1]

É com este cenário como plano de fundo que o presente artigo se estrutura, buscando suscitar reflexões sobre o sentido do que é ser criança na contemporaneidade. O intuito é elucidar algumas experiências da infância que explicitam a fantasia do real, e como elas são caracterizadas a partir da cultura midiática, especialmente no desenho animado *Clarêncio, o otimista*, episódio 41.

Episódio 41: Clarêncio – Amiguinho

O desenho infantil *Clarêncio, o otimista* revela os desafios cotidianos de um menino entre sete e dez anos de idade, ávido por descobrir, aprender e apreender o mundo.

Clarêncio, uma criança feliz, vive grandes aventuras na escola e na comunidade



junto aos seus amigos Jeff e Sumô. Protagonista do desenho animado, Clarêncio não ostenta brinquedos, poderes mágicos, mas os episódios sempre revelam um personagem confiante, desapegado, criativo e resiliente.

No entanto, no episódio 41, a alegria de Clarêncio desaparece justamente em um dos momentos mais importantes para as crianças da escola – o momento das brincadeiras do recreio. Contudo, para compreender este episódio, é necessário apresentar o começo, e o começo não é o recreio.

O episódio 41 se inicia quando Clarêncio leva para a escola um boneco, o qual chama de Amiguinho. O boneco permanece na mochila até o momento em que Clarêncio apresenta à sua turma um vídeo (propaganda de brinquedo) sobre o dia-a-dia de uma criança com seu boneco. A motivação para o vídeo apresentado é uma atividade escrita na lousa: “Mostre e conte”. O fato é que o boneco passa todo o período de aula junto a Clarêncio, o acompanhando inclusive durante o recreio.

No entanto, devido à aparência do boneco (sujo, sem um dos olhos, quase sem cabelo, rasgado) e à insistência de Clarêncio, as crianças não querem brincar com eles. O ápice acontece quando Clarêncio, em meio à tentativa de que um amigo segure a mão do boneco, o faz cair na areia do parque. Rapidamente, Clarêncio se desculpa, mas a inspetora que os acompanha durante o recreio diz: “Desculpas não adiantam! Você vai ter que dar um tempo de cinco minutos”.

Clarêncio, humildemente, procura contra argumentar, mas sob a ameaça de que se falasse o castigo aumentaria em mais cinco minutos, ele se cala e obedece. Nessa sequência, o protagonista fica sentado, encostado em uma das paredes do pátio, reproduzindo para o boneco a seguinte fala: “Boquinha fechada”.

Durante esses cinco minutos de “castigo” [2] um mundo imaginário se apresenta. Ao observar todas as outras crianças brincarem, os segundos, reforçados pela imagem de um relógio, tornam-se tortura; o tempo acelera e se modifica. O pequeno rosto de Clarêncio também se modifica, assumindo um semblante sofrido, potencializado pelo olhar e pelo suor que escorre em sua face.

Diante desta cena é possível identificar tamanha aflição do protagonista, porque ao lhe tirar a possibilidade de brincar, a inspetora não lhe tirou apenas um momento, ela também lhe tirou a possibilidade de criar outro mundo através do jogo e da ficção (SARMENTO, 2004), aumentando, portanto sua agonia.

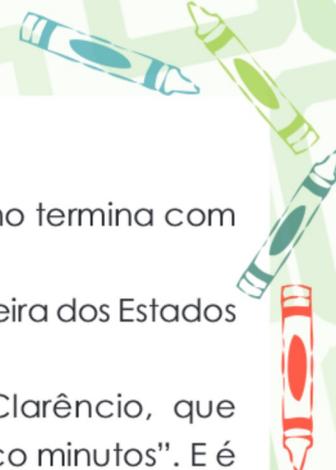
Contudo, compreendendo que o imaginário infantil é uma das formas de relação da criança com o mundo (SARMENTO, 2004), o protagonista sobrevive aos longos cinco minutos acionando a fantasia do real.

Durante cinco minutos, sentado, encostado a uma das paredes do pátio, Clarêncio olha para o parque e para seus amigos que brincam alegremente. Com os olhos fixos neste panorama, ele imagina que o tempo acelera, e que seus amigos cedem lugar a outras imagens, que se apresentam em frações de segundos:

Plano 1 - No lugar do parque surgem arranha-céus e um trator abrindo mais espaço; nesse espaço robôs obrigam macacos a construir um prédio; robôs e macacos lutam e a cidade fica em chamas; tanques de guerra derrubam os muros da cidade e outro plano imagético se apresenta.

Plano 2 – No lugar do parque e arranha-céus surge um vulcão que entra em erupção. Na sequência a lava espalhada cede lugar a uma paisagem muito verde em





que dinossauros circulam; um tiranossauro Rex assume a cena; e o plano termina com fósseis;

Plano 3 – Abraham Lincoln desce de um foguete e coloca a bandeira dos Estados Unidos no terreno dos fósseis.

Em meio a estes três planos emerge a imagem aflita de Clarêncio, que mentalmente repete a si “Se eu disser alguma coisa eu ganho mais cinco minutos”. E é nesse contexto que o último plano é apresentado:

Plano 4 – Neste plano o foco é a inspetora. Ao voltar seu olhar para ela, Clarêncio observa a ação do tempo, que a transforma em caveira. A caveira se vira para ele e diz: “Clarêncio, os cinco minutos acabaram há cinco minutos, porque você não disse nada? Rápido, vá brincar antes que toque o sinal”.

Neste momento, o desenho parece marcar uma distinção entre o tempo da fantasia e o tempo da realidade, é como se a fala da inspetora retomasse a realidade. Deste modo, Clarêncio corre para o parque, mas o sinal toca e ele não pode brincar.

Faz de conta/ Imaginação/Fantasia do real

Até o momento este artigo abordou apenas as cenas iniciais do desenho, respeitando a sequência cronológica proposta pelo enredo. Essa organização, por um lado, auxilia na análise do desenho animado, mas, por outro lado, pode induzir ao erro, como se em qualquer plano, ficcional ou não, as coisas acontecessem em fragmentos.

Deste modo, torna-se necessário interromper a apresentação e refletir sobre este agrupamento de cenas e como ele se inter-relaciona aos construtos teóricos.

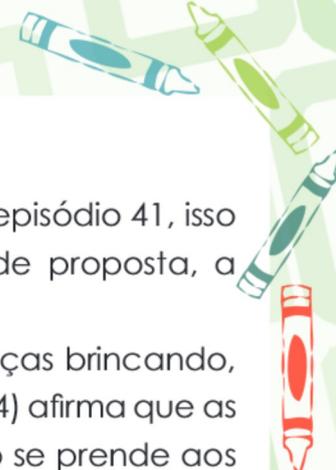
Para iniciar é preciso trazer à tona a terminologia que está sendo adotada para compreender as imagens apresentadas durante o “castigo” de Clarêncio: fantasia, faz-de-conta, jogo de fantasia, imaginação?

Vigotski (2009) utiliza indistintamente os termos imaginação e fantasia para designar toda a atividade criadora humana. Em Corsaro (2002) é possível observar o uso do termo “faz de conta”, relacionado às experiências da vida real, das rotinas familiares, e jogos de fantasia, baseados em narrativas de ficção. Sarmiento (2004), por sua vez, adota o termo fantasia ou fantasia do real, como um dos eixos da cultura da infância para marcar que as crianças possuem um lugar próprio e uma produção cultural.

Segundo Sarmiento (2004), a imaginação faz parte da fundamentação dos modos de inteligibilidade do mundo da criança: modos como vê, entende e se relaciona com o mundo. E é nesta perspectiva que o artigo se sustenta, adotando, tal qual Sarmiento, o termo fantasia do real para designar as imagens apresentadas ao longo dos planos 01 a 04.

Outro aspecto relevante a se considerar é que o desenho animado utiliza o recorte





para comprovar a mudança do plano real x imaginação. No caso do episódio 41, isso não foi diferente: para diferenciar a imaginação infantil da realidade proposta, a animação retoma a cena em que a inspetora se dirige a Clarêncio.

Na ficção, tal recorte é explicativo, entretanto, ao observar crianças brincando, nota-se que elas não fazem tal separação. Neste sentido, Sarmiento (2004) afirma que as crianças não separam realidade de fantasia, pois sua imaginação não se prende aos limites lógicos dos adultos. Não há dicotomia. O real é fantasia e a fantasia é real. O cotidiano é fantástico e o fantástico é cotidiano.

Logo, o que acontece antes, durante e após os cinco minutos do castigo são momentos interligados, sem distinção entre o real e o imaginário.

Fantasia do real: atividade criadora

Clarêncio nos oportuniza, não somente como telespectadores do desenho, mas como telespectadores da infância, a reflexão sobre como se estrutura a fantasia do real nas crianças. Ela é fruto do devaneio, do *nonsense* pueril?

Vigotski (2009) aponta caminhos que incorrem na atividade criadora do homem e que se dividem em dois tipos principais: reconstituidor/reprodutivo e combinatória/criadora.

O primeiro que parece tão conhecido pelos adultos, merece um olhar cuidadoso, pois não é efêmero e tampouco simples, mesmo que a atividade de reprodução pareça não criar nada de novo. Vigotski (2009) afirma que a atividade reprodutiva

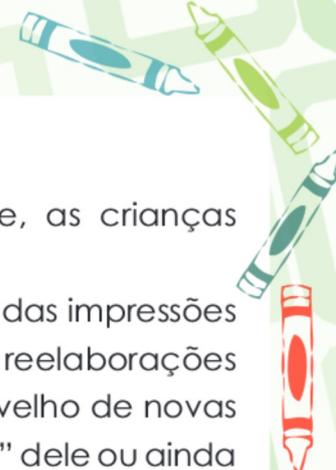
[...] Está ligada de modo íntimo à memória; sua essência consiste em reproduzir ou repetir meios de conduta anteriormente criados e elaborados ou ressuscitar marcas de impressões precedentes (VIGOTSKI, 2009, p.13)

Deste modo, quando uma criança brinca com seus bonecos, carrinhos e demais objetos, o que se observa é a repetição do que já existe. E repetir é um modo de compreender o mundo em que se vive e se sentir seguro, pertencente. Ou como diria o autor, “[...] É fácil compreender o enorme significado da conservação da experiência anterior para a vida do homem, o quanto ela facilita sua adaptação ao mundo que o cerca, ao criar e elaborar hábitos permanentes que se repetem em condições iguais.” (VIGOTSKI, 2009, p.12).

Contudo, o que parece um simples replicar de ações por parte da criança revela uma “função vital necessária”. É a função criadora, fundamental para o desenvolvimento da criança.

Para Vigotski, os processos de criação humana podem ser observados na primeira infância, especialmente, durante as brincadeiras. Isto porque, como afirma o autor, “é na brincadeira que a criança começa a agir independentemente daquilo que vê (2007, p. 114). Um cesto de roupa vira um navio, uma caixa de papelão se tranforma na armadura de um herói ou na boca de um jacaré. Ainda segundo Vigotski (2009), durante





as brincadeiras, mais do que reproduzir o que viram na realidade, as crianças “reelaboram criativamente as impressões vivenciadas” (p. 17).

Como propõe Vigotski, a fantasia se apoia na memória e dispõe das impressões realizando novas combinações. Logo, é possível compreender as reelaborações criativas de Clarêncio, que constrói novos elementos, combinando “o velho de novas maneiras”, nas cenas em que brinca com Amiguinho e imagina-se “mãe” dele ou ainda quando brinca como se fosse casado com o boneco.

Clarêncio: um olhar sobre infância

A cena rotineira, com crianças sentadas à frente da TV ligada em um desenho animado, indica o espaço destacado da cultura midiática no processo de interação social das crianças na contemporaneidade, e do papel notadamente preponderante do desenho animado nas culturas infantis.

Diferente das décadas anteriores, os heróis das séries animadas, a partir da década de 90, são crianças de carne e osso, que se arriscam e se sentem desafiadas por aventuras cotidianas, e buscam o reconhecimento de sua autonomia, sua competência e seu mérito próprio, mais do que poderes mágicos (SALGADO, 2005).

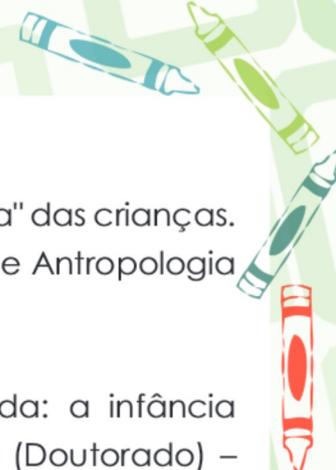
Dentre essas crianças podemos citar Clarêncio, que rompe com estereótipos de beleza e bom comportamento. Ao longo da série ele aparece comendo “casquinha de machucado”, tirando “meleca do nariz” ou em frente à televisão, rindo junto ao namorado de sua mãe por causa de um programa qualquer. Sua família, como a de seus amigos, não é a família burguesa, nuclear: a mãe trabalha muito, e o namorado a ajuda a cuidar de Clarêncio.

O desenho animado Clarêncio parece, portanto, lançar um olhar atento sobre a infância destes tempos, porque revela um perfil de seus personagens/sujeitos (crianças/adultos), mas também das relações sociais e afetivas estabelecidas entre eles. Apesar do aparente processo de globalização da infância (SARMENTO, 2004), como se todas as crianças do mundo partilhassem dos mesmos gostos, há que se considerar, todavia, que Clarêncio retrata explicitamente seu contraponto: o processo de “imaginação do real”, um dos modos de inteligibilidade do mundo das crianças, e que particulariza, em contextos sociais e culturais variados, a experiência das infâncias.

REFERÊNCIAS

Clarêncio, o otimista. Episódio 41: Amiguinho. Escrito por: Spencer Rothbel. Storyboard: Nick Yang, Stephen P. Neary, 11:34 min. Disponível em: <http://cidadelabrazil.blogspot.com.br/2015/09/Clarence-s01e41.html?m=0>. Acesso em: 30 jul. 2016.





CORSARO, W. A. A reprodução interpretativa no brincar ao "faz-de-conta" das crianças. Educação, Sociedade e Cultura: Revista da Associação de Sociologia e Antropologia da Educação, Porto, v. 17, p. 113-134, 2002.

SALGADO, Raquel Gonçalves Ser criança e herói no jogo e na vida: a infância contemporânea, o brincar e os desenhos animados. 2005. 245 f. Tese (Doutorado) – Departamento de Psicologia. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005

SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto, Portugal: Asa Editores, 2004.

VIGOTSKI, Lev. S. Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico. Apresentação e comentários de Ana Luiza Smolka. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

_____. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2007.



BENZIMENTO E O SABER DA EXPERIÊNCIA : O ENCONTRO COM UMA HISTÓRIA DE VIDA

OLIVEIRA, Débora Priscila
MENDONÇA, Viviane Melo
debora.pri.oliveira@gmail.com
UFSCar – Campus Sorocaba

RESUMO:

A proposta deste trabalho de pesquisa é registrar a história de vida de uma mulher benzedeira, da cidade de Sorocaba-SP. E será apresentada por meio da descrição narrativa do processo de pesquisa, vivenciado pela pesquisadora, ao partilhar seus primeiros passos de abordagem no trabalho de campo. Sequenciada por uma reflexão sobre a metodologia, que será levantada com o objetivo de refletir sobre o valor da experiência, e a possibilidade de sua captura ao trabalhar com a narrativa. E tal empreendimento contará com o apoio teórico de autores como Ecléia Bossi, Walter Benjamin e Jorge Larrossa.

Palavras-chave: Narrativa; História de vida; Experiência

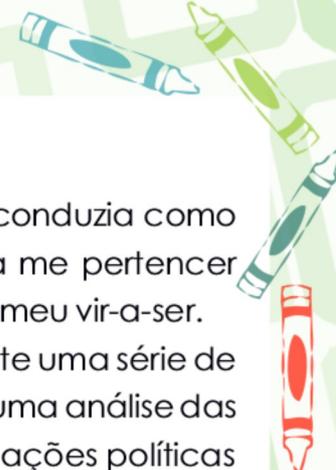
ABSTRACT:

The purpose of this research is to record the life story of a woman healer, the city of Sorocaba-SP. It will be presented by narrative description of the research process, experienced by the researcher, to share their first approach steps in fieldwork. Sequenced by a reflection on the methodology that will be raised in order to reflect on the value of experience, and the possibility of his capture when working with the narrative. And this development will have the theoretical support of authors like Ecléia Bossi, Walter Benjamin and Jorge Larrossa.

KEYWORDS: Narrative; Life's history; Experience

INTRODUÇÃO

Ao refletir sobre os primeiros passos do meu processo de pesquisa, faço um retorno a infância, ao apreço pela escuta das histórias narradas por meu avô após os almoços de domingo. Em que toda vez que o velho seu Chico abria o baú de suas memórias, trançando empolgações com os filhos, meu pai e meus tios, eu a neta viajante, navegava naqueles enredos, mergulhando naqueles tempos em que eu nem existia.



Mas podia participar por meio da observação que a escuta me conduzia como integrante daquelas histórias que com o passar do tempo passaram a me pertencer também, na medida em que eu as internalizava, e assim nutria o curso de meu vir-a-ser.

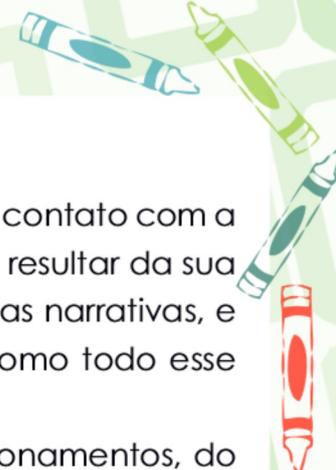
Trabalhar com a história de vida de uma mulher benzedeira, permite uma série de possibilidades para a reflexão acadêmica, que pode se estender desde uma análise das práticas de seu saber tradicional popular com o benzimento, até implicações políticas como a intolerância religiosa, a invisibilidade da mulher frente ao espaço público, um olhar sobre a legitimidade de seu saber frente a outras justificações de cura. No entanto, a questão que talvez permita ou não o trânsito por todas estas considerações possíveis sobre esta mulher, que não é parte de um determinado grupo em estudo, nem uma personagem de um romance de literatura específico, mas uma pessoa como tantas outras, que em sua singularidade carrega suas histórias configuradas por sua experiência de vida. E é justamente neste ponto da *experiência de vida* que meu processo de pesquisa começa a caminhar.

Gostaria de apresentar os primeiros passos que me levaram aos encontros com a dona Alzira, minha colaboradora e interlocutora, que abre seu baú de memórias me conduzindo a navegar por entre suas histórias e saberes, mostrando o quão vasto é o campo da sabedoria de uma vida simples e estimada por esta benzedeira. Assim como tantas outras figuras ao longo da história do pensamento, como Sêneca, um pensador estoico que em seus escritos defendia que a vida pode ser longa e generosa, na medida em que nos dedicamos as coisas maiores ao se referir as ações de bem. Do contrário, quando voltadas ao luxo e a indiferença, sem preocupação alguma com o bem, certamente estaremos constrangidos pela fatalidade, pelo sentimento de uma vida breve e mal vivida. O que não é o caso da dona Alzira, uma senhora de noventa e um anos, que apesar das dificuldades enfrentadas ao longo da vida, nos transmite seu apreço por ela, que se revela na longevidade e na generosidade, sinalizada por sua trajetória de solidariedade para com o próximo, traduzida enquanto vigor de suas ações de bem.

Antes de trazer a dona Alzira para o primeiro plano deste processo de pesquisa, talvez a relação que passou a marcar um certo espaço de relevância na pesquisa é também a metodologia, e sobre esta é necessário apresentar os rumos que nela se implica. Neste caso a questão metodológica que atravessa este processo de pesquisa é a narrativa, que também foi resgatada pelo olhar de autores como Walter Benjamin e Ecléia Bossi, onde as histórias traduzem o valor inestimável que uma vida em sua experiência acumulada nos oferece seus ensinamentos, para refletir sobre as questões que configuram as contradições cotidianas ascendendo as contradições do social.

Olhar para uma história de vida, é um movimento que emerge de uma





preocupação com a posição do pesquisador implicado as relações de contato com a experiência do colaborador/interlocutor, mas também no que passa a resultar da sua vivência com todo o processo da pesquisa, na condição de ouvinte das narrativas, e posteriormente de condutor da experiência atravessada e o modo como todo esse processo passa contribuir com o campo da educação.

Esta reflexão ainda está no estágio de experimentação e questionamentos, do qual ebuli muitas arestas, mas creio que uma tangente entre elas já é possível vislumbrar, a preocupação com a memória. Artefato fundamental para a narrativa, observado neste processo, assim como no trabalho de Ecléia Bosi. Em que um dos dispositivos principais de seu método de abordagem, que a levaram ao contato direto com seus recordadores, foi a formação de um vínculo de confiança e amizade e este vínculo não ocorreu de modo espontâneo, ele se deu como resultado de “um amadurecimento de quem deseja compreender a própria vida revelada do sujeito”.

Neste ponto Bosi (1994) reflete sobre o fenômeno do pesquisador participante, sobre o qual passou a se reconhecer e definir que em casos como o de seu trabalho emergi uma relação intersubjetiva entre o sujeito e o objeto da pesquisa. Ao passo que o pesquisador se afeta, sofre e se modifica de maneira irreversível, mergulhando no processo pelo qual passa a chamar de *comunidade de destino*, pois este processo anula a possibilidade de retorno do pesquisador a condição anterior a experiência provocada pela pesquisa.

Uma pesquisa é um compromisso afetivo, um trabalho ombro a ombro com o sujeito da pesquisa. E ela será tanto mais válida se o observador não fizer excursões saltuárias na situação do observado, mas participar de sua vida. A expressão “observador participante” pode dar origem a interpretação apressada. Não basta a simpatia (sentimento fácil) pelo objeto da pesquisa, é preciso que nasça uma compreensão sedimentada no trabalho comum, na convivência, nas condições de vida muito semelhantes. (BOSI, E. 1994, p.38)

Além do alerta sobre a delicada trajetória da pesquisa, ao se referir a relação que se consolida com os encontros entre o pesquisador e o recordador, Ecléia Bosi (1994) traz uma outra preocupação, que está nos limites entre o narrador e o registro de suas memórias. Este procedimento se deu por meio da contação oral das memórias e a transcrição realizada pelo pesquisador, colhidas por meio da gravação do fluxo da voz.

Neste momento de contato com a experiência de narrar as memórias, Bosi traz a preocupação com o entendimento destas memórias, o que lhe possibilita pensar sobre este conceito carregado de vida.

A memória é um cabedal infinto do qual só registramos um fragmento. Freqüentemente, as mais vivas recordações afloravam depois





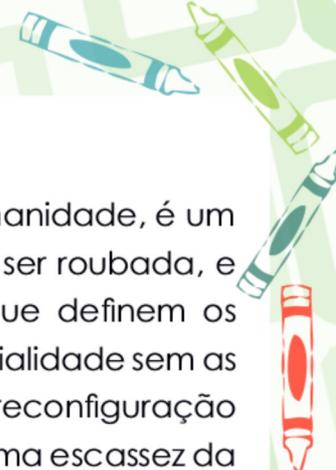
da entrevista, na hora do cafezinho, na escada, no jardim, ou na despedida no portão. Muitas passagens não foram registradas, foram contadas em confiança, como confidências. Continuando a escutar ouviríamos outro tanto ainda mais. Lembrança puxa lembrança e seria preciso um escutador infinito. (BOSI, E. 1994, p.39)

A questão central da metodologia proposta no curso deste trabalho é a narrativa, colhida por meio da história oral, ao ser registrada ao longo dos encontros com dona Alzira e com as conversas trançadas nos momentos da escuta. É importante considerar que esta proposta metodológica não pressupõe um fechamento do olhar sobre as narrativas apresentadas, mas uma abertura de espaço para esta experiência de vida observada e registrada. E os apoios teóricos para tal empreendimento são algumas considerações de Walter Benjamin (1994) e Jorge Larrosa (2016) acerca da experiência.

Para pensar sobre a narrativa, parto da reflexão sobre “O narrador” levantada por Walter Benjamin, que se faz muito precisa neste momento do processo de pesquisa, na medida em que suas considerações sobre a obra de Nikolai Leskov apresenta uma atenção ao papel da experiência de narrar, que “está em vias de extinção” pois as pessoas que se colocam a narrar encontram-se diante de uma invisibilidade crescente. Ao passo que a reflexão aponta a diferença entre o espaço da narrativa e o da informação, e este último em disputa se fortalece a partir do avanço do modo de vida moderno, urbano e mediado pelo capitalismo. O espaço da informação é efêmero e ao mesmo tempo vazio, impondo de maneira invasiva e minuciosa o esvaziamento da experiência.

E o prejuízo que se inaugura frente ao distanciamento da experiência de narrar, enquanto privação da “faculdade de intercambiar experiências”, configura-se na desvalorização da sabedoria, que é o legado da experiência de vida. De acordo com Larrosa (2016) o status da experiência é algo intenso, e que deixa marcas a partir do acontecimento, é aquilo que permanece.

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. Walter Benjamin, em um texto célebre, já observava a pobreza de experiências que caracteriza o nosso mundo. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara. (LARROSA, J. 2016, p.18)



A perda da experiência não é um prejuízo individual mas da humanidade, é um esvaziamento do tempo onde as referências de uma gênese passa a ser roubada, e todo encantamento de sua origem carregada de valores sociais, que definem os comportamentos e os pensamentos são devastados, restando a superficialidade sem as raízes que permitiriam elucidar muito do que se carrega na produção e reconfiguração do presente. Assim Benjamin também denuncia as consequências de uma escassez da experiência.

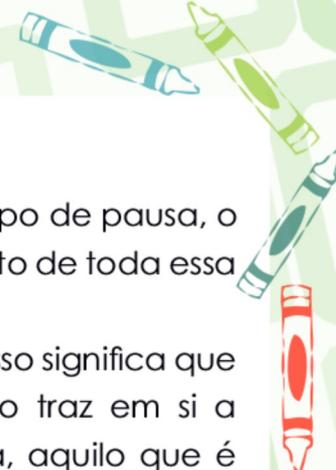
Pois o que resulta para o bárbaro dessa pobreza de experiência? Ela o impele a partir para a frente, a começar de novo, a contentar-se com pouco, a construir com pouco, sem olhar nem para a direita nem para a esquerda. (BENJAMIN, W. 1997, p.116)

Deste modo compreender os efeitos acarretados pela pobreza de experiência é um posicionamento crítico frente ao curso de uma história oficial, que se ocupa pura e simplesmente à retrata apenas o status dos vencidos, daqueles que atropelam a vida e regulam a visibilidade dos modelos de dominação, é neste sentido que a denúncia do ocultamento responsável pela alienação se faz precisa, por impedir o reconhecimento de alguém ou de um grupo com sua cultura, seus valores, suas heranças ancestrais e que deste modo passa a implantar o vazio de uma existência, norteador por um modo de vida bárbaro, sem apreço pelos detalhes do tempo vivido, pelos valores germinados no afeto, tornando-se pobre de experiência. Onde o passado perde sua riqueza e o presente segue sem um rumo norteador, contar e ouvir histórias é exercitar o espírito da *reminiscência*, que desde os gregos carrega a função tradicional da transmissão dos acontecimentos perpassando geração em geração.

E nesta missão a permanência de toda uma tradição, como nas grandes epopeias de Homero permanece o legado de um povo, os valores e as normas de uma cultura e a referência para se pensar elementos memoráveis que ainda permanecem, enquanto subsídio ao pensamento contemporâneo.

E ao observarmos as causas responsáveis pelo esvaziamento da experiência, atualmente a disputa da informação pelo espaço da vida cotidiana tem limitado o tempo da arte de narrar, o saber tornou-se conhecimento, e essa troca de categorias não são correlatas segundo Larrosa (2016), pois o saber neste sentido vem com a sabedoria, com o amadurecimento da experiência de vida. Mas se o tempo torna-se efêmero, como esperar que aconteça o processo da experiência? Assim o conhecimento passa a ser preenchido pela informação, e esta não deixa margem para a experiência. Estar informado é acumular informação sobre algo, é como um processo





quantitativo, mas toda essa disposição acumulativa não permite o tempo de pausa, o tempo para processar tudo o que acontece, como compreender o efeito de toda essa informação que atravessa a vida?

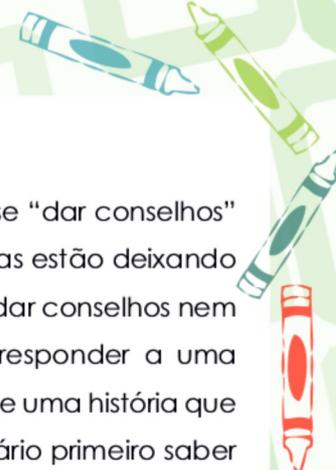
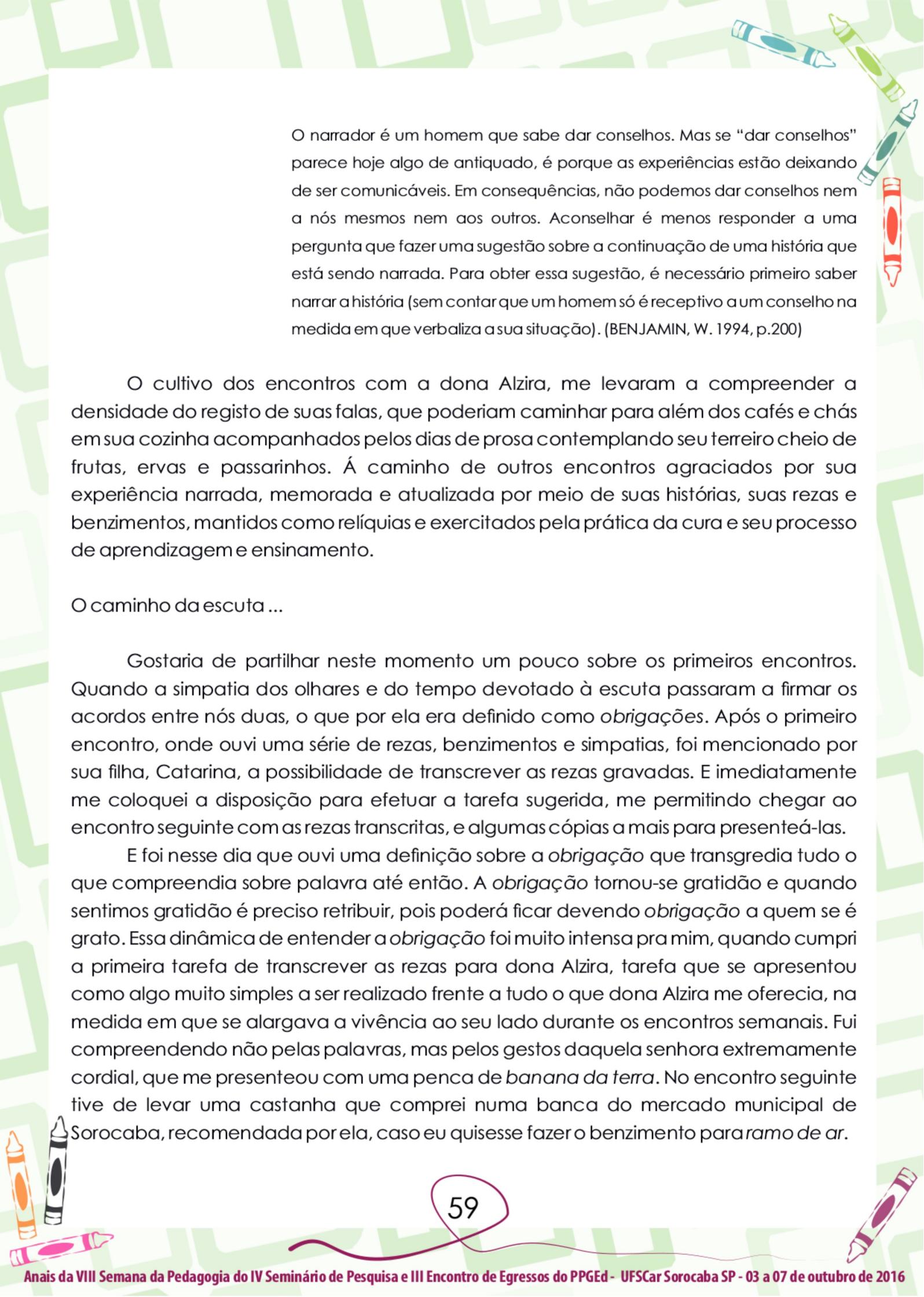
Para Larrosa (2016) "a experiência é a passagem da existência", isso significa que a existência é algo singular, finita, imanente, contingente, e por isso traz em si a apreciação do tempo que acontece, que lhe permite a experiência, aquilo que é substancial e que merece ser lembrado, guardado e passado a diante como um tesouro.

Assim, o papel do narrador nesta pesquisa transita entre a interlocutora/colaboradora, a benzedeira, e a ouvinte, pesquisadora. Que num segundo momento, após a vivência da escuta passará a exercer a condição de narradora, na medida em que a descrição e a reflexão sobre a experiência dos encontros, e a travessia do processo da pesquisa pedir o registro do que foi possível capturar para o campo da palavra escrita. Pensar sobre a metodologia da narrativa, e a posição do narrado pode também nos convidar para um diálogo um pouco mais intenso com Benjamin (1994), que se coloca a pensar a cerca da presença e importância do trabalho a partir das narrativas, que nos deslocar a observar que:

Contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo, e ela se perde quando as histórias não são mais conservadas. Ela se perde porque ninguém mais fia ou tece enquanto ouve a história. Quanto mais o ouvinte se esquece de si mesmo, mais profundamente se agrava nele o que é ouvido. Quando o ritmo do trabalho se apodera dele, ele escuta as histórias de tal maneira que lhe adquire espontaneamente o dom de narrá-las. Assim se teceu a rede em que está guardado o dom narrativo. E assim essa rede se desfaz hoje por todos os lados, depois de ter sido tecida, há milênios, em torno das mais antigas formas de trabalho manual. (BENJAMIN, W. 1994, p.205)

Neste sentido conservar a história de vida da dona Alzira é de certo modo a principal tarefa deste trabalho, como apontado na observação de Benjamin, pois suas histórias carregam algo de valioso, a maturação da experiência de uma vida que se apurou como um doce caseiro, repleta de sabedoria, de conselhos que transportam um valor inestimável frente a pobreza vazia de sentimentos e sentidos que direcionam o modo moderno, que se coloca a cultivar uma realidade efêmera e movimentada que nega o olhar para os detalhes. Ao atropelar e esterilizar as aspirações de vida que possam enriquecer a trajetória de tantas outras potências no vir-a-ser, de outros encontros e muitas escutas. Onde o tempo passa a ser roubado e o espaço da escuta silenciado. E em rumo a um contra fluxo, assim como Benjamin traduz o apreço pela autoridade do narrador, este trabalho busca destacar que:





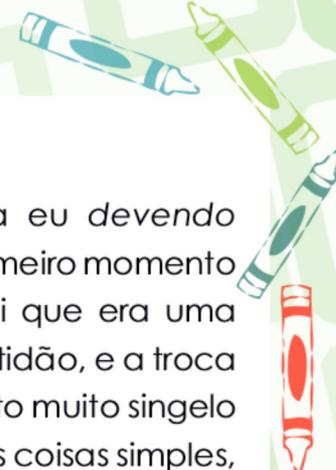
O narrador é um homem que sabe dar conselhos. Mas se "dar conselhos" parece hoje algo de antiquado, é porque as experiências estão deixando de ser comunicáveis. Em conseqüências, não podemos dar conselhos nem a nós mesmos nem aos outros. Aconselhar é menos responder a uma pergunta que fazer uma sugestão sobre a continuação de uma história que está sendo narrada. Para obter essa sugestão, é necessário primeiro saber narrar a história (sem contar que um homem só é receptivo a um conselho na medida em que verbaliza a sua situação). (BENJAMIN, W. 1994, p.200)

O cultivo dos encontros com a dona Alzira, me levaram a compreender a densidade do registo de suas falas, que poderiam caminhar para além dos cafés e chás em sua cozinha acompanhados pelos dias de prosa contemplando seu terreiro cheio de frutas, ervas e passarinhos. Á caminho de outros encontros agraciados por sua experiência narrada, memorada e atualizada por meio de suas histórias, suas rezas e benzimentos, mantidos como relíquias e exercitados pela prática da cura e seu processo de aprendizagem e ensinamento.

O caminho da escuta ...

Gostaria de partilhar neste momento um pouco sobre os primeiros encontros. Quando a simpatia dos olhares e do tempo devotado à escuta passaram a firmar os acordos entre nós duas, o que por ela era definido como *obrigações*. Após o primeiro encontro, onde ouvi uma série de rezas, benzimentos e simpatias, foi mencionado por sua filha, Catarina, a possibilidade de transcrever as rezas gravadas. E imediatamente me coloquei a disposição para efetuar a tarefa sugerida, me permitindo chegar ao encontro seguinte com as rezas transcritas, e algumas cópias a mais para presentear-las.

E foi nesse dia que ouvi uma definição sobre a *obrigação* que transgredia tudo o que compreendia sobre palavra até então. A *obrigação* tornou-se gratidão e quando sentimos gratidão é preciso retribuir, pois poderá ficar devendo *obrigação* a quem se é grato. Essa dinâmica de entender a *obrigação* foi muito intensa pra mim, quando cumpri a primeira tarefa de transcrever as rezas para dona Alzira, tarefa que se apresentou como algo muito simples a ser realizado frente a tudo o que dona Alzira me oferecia, na medida em que se alargava a vivência ao seu lado durante os encontros semanais. Fui compreendendo não pelas palavras, mas pelos gestos daquela senhora extremamente cordial, que me presenteou com uma penca de *banana da terra*. No encontro seguinte tive de levar uma castanha que comprei numa banca do mercado municipal de Sorocaba, recomendada por ela, caso eu quisesse fazer o benzimento para *ramo de ar*.



A dona Alzira não me pedia nada, no entanto continuava eu devendo obrigação, tal como sempre me dizia quando eu a presenteava; num primeiro momento pensei na relação de favores, mas depois em pouco tempo percebi que era uma relação muito além dos favores. O que eu de fato passei a sentir era gratidão, e a troca de tarefas ou presentes não era o que de fato importava, mas um trânsito muito singelo de sentimento mediado pelo afeto e pela lealdade representava-se nas coisas simples, que muitas vezes nem tinha um valor material relevante como um bolo de fubá ou de maçã, uma sacola de chuchu colhida no quintal, um pedaço de tecido guardado a tempos para realizar um determinado benzimento, eram apenas objetos simbólico por trás do afeto que nos conectava. Assim como Mano (2010) reportou a seu modo de tradução da palavra gratidão, eu passei a comungar desta mesma em minha experiência.

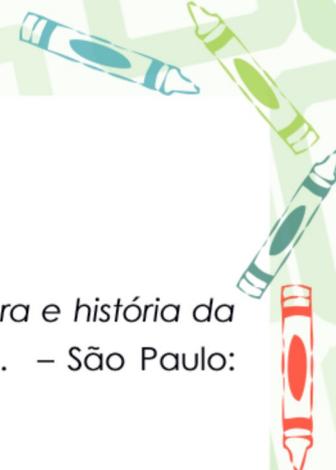
[...] sentido a carência do menor afeto e do menor gesto de cuidado – o mundo miséria – há, de forma limpa e transparente, de forma quase cristalina, quase brilhante, a presença do maior sentimento: a gratidão. Acredito nessa palavra como parte mais simples do sentimento e ato de amar. (MANO, A. M. 2010, p.61-62)

Talvez as palavras não consigam dar conta da complexidade dos afetos, mas a proposta de mensurar a densidade dos encontros por meio do registro das narrativas desta história de vida seja uma tentativa de aproximar a riqueza de uma experiência, para o que pode ser considerado educação.

Ao falar de educação, gostaria de trazer mais uma consideração sobre minha interlocutora, a dona Alzira, que nunca frequentou uma escola, e não tem o conhecimento da escrita e da leitura. Mas para ser honesta, talvez o que ela não saiba lidar seja com as letras e palavras escritas, mas, por outro lado, é uma exímia leitora das relações e da saúde humana. De modo que para nossa mestra, todo mal do corpo e da alma está diretamente ligado a maneira como direcionamos o bem, se somos justos, seremos recompensados pela justiça, seja ela divina como ética, e do contrário o resultado é o mesmo. Quem faz o bem recebe o bem e quem não se preocupa com as boas ações recebe na proporção investida.

Como o processo da pesquisa ainda está em curso, no momento me atenho a estas breves considerações, destacando a possibilidade de expansão das margens do que me coloquei a discorrer.





REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte política: ensaios sobre literatura e história da cultura*; tradução Sérgio Paulo Rouanet (Obras escolhidas; v.1) 7ª. ed. – São Paulo: Brasiliense, 1994.

BOSI, Ecléia. *Memória e sociedade: lembranças de velhos* 3ª. ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

LARROSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre experiência*; tradução Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. 1ª. ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

MANO, Maria Amélia Medeiros; PRADO, Ernande Valentin. *Vivências de educação popular na atenção primária à saúde: a realidade e a utopia* – São Carlos: EdUFSCar, 2010.



A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ana Paula Silva Santos

Especialista em educação infantil - UFSCar/Sorocaba

E-mail: anpaulassa@hotmail.com

Ademir Barros dos Santos

Mestrando em Educação - UFSCar/Sorocaba

E-mail: ademirbs@ig.com.br

RESUMO:

Relato sobre prática de pesquisa-ação aplicada às questões étnico-raciais em sala de aula, visto que tratar esta diversidade desde a primeira infância é muito mais do que, apenas, cumprir leis: é quebrar tabus e auxiliar na formação do cidadão, apontando valores que poderão contribuir para a construção de uma consciência crítica que respeite as diversidades e valorize o pertencimento étnico-racial de cada um, especialmente se negros ou indígenas. O processo, desenvolvido em escola municipal de Educação Infantil da zona rural da cidade próxima a Sorocaba/SP, revelou universo que aponta a estrutura familiar da criança e o ambiente escolar, especialmente a atuação pedagógica do/a professor/a, como categorias centrais na formação do processo identitário da criança.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de identidades, Educação antirracista, Identidades negra e indígena.

ABSTRACT:

This study addresses the pedagogical practice on ethnic and racial issues in the classroom, as they deal with racial and ethnic diversity from early childhood, it is much more than just, enforce laws: is to break taboos and assist in the training of citizens pointing values that can contribute to the construction of a critical consciousness that respects diversity, valuing the ethnic and racial origin of each, especially blacks and Indians. The process of this research was developed in a municipal school of Early Childhood Education in the rural town near of Sorocaba/SP. The pedagogical activities revealed a universe that point the child's family structure and the school environment, especially the educational performance of teacher as central categories in the formation of the child's identity process.

KEYWORDS: Identity formation, Antiracist education, Black and Indian identities.

INTRODUÇÃO

Puxar da memória fatos do passado não é algo tão simples: perceber que nossa memória “é curta” e recuperar detalhes que pareciam mortos no subconsciente, remexeu feridas do passado.

Não porque, conforme ensina Amadou Hâmpaté Bâ (apud SANTOS, 2015, p.54) sobre a memória africana, “tudo lá estava nos menores detalhes”, mas porque, em meu caso, tudo estava gravado, pela dor, em minha alma.

Infelizmente, de minha infância escolar, não há lembranças positivas que mereçam qualquer menção. No entanto, se não por estas lembranças, é provável que eu não estivesse tentando oferecer uma educação antirracista às minhas crianças, com a firme intenção de transformá-las em cidadãos socialmente saudáveis, cientes da complementaridade entre as diversidades que compõe a história e cultura brasileiras.

Minha intenção, portanto, é fazer o possível para gerar, nestes pequenos, positivities na construção de suas identidades, promovendo o respeito e a valorização do próximo, independentemente de cor, classe social, religião, ou qualquer outro motivo de exclusão, cuja justificativa será, sempre, inaceitável.

MEUS CAMINHOS

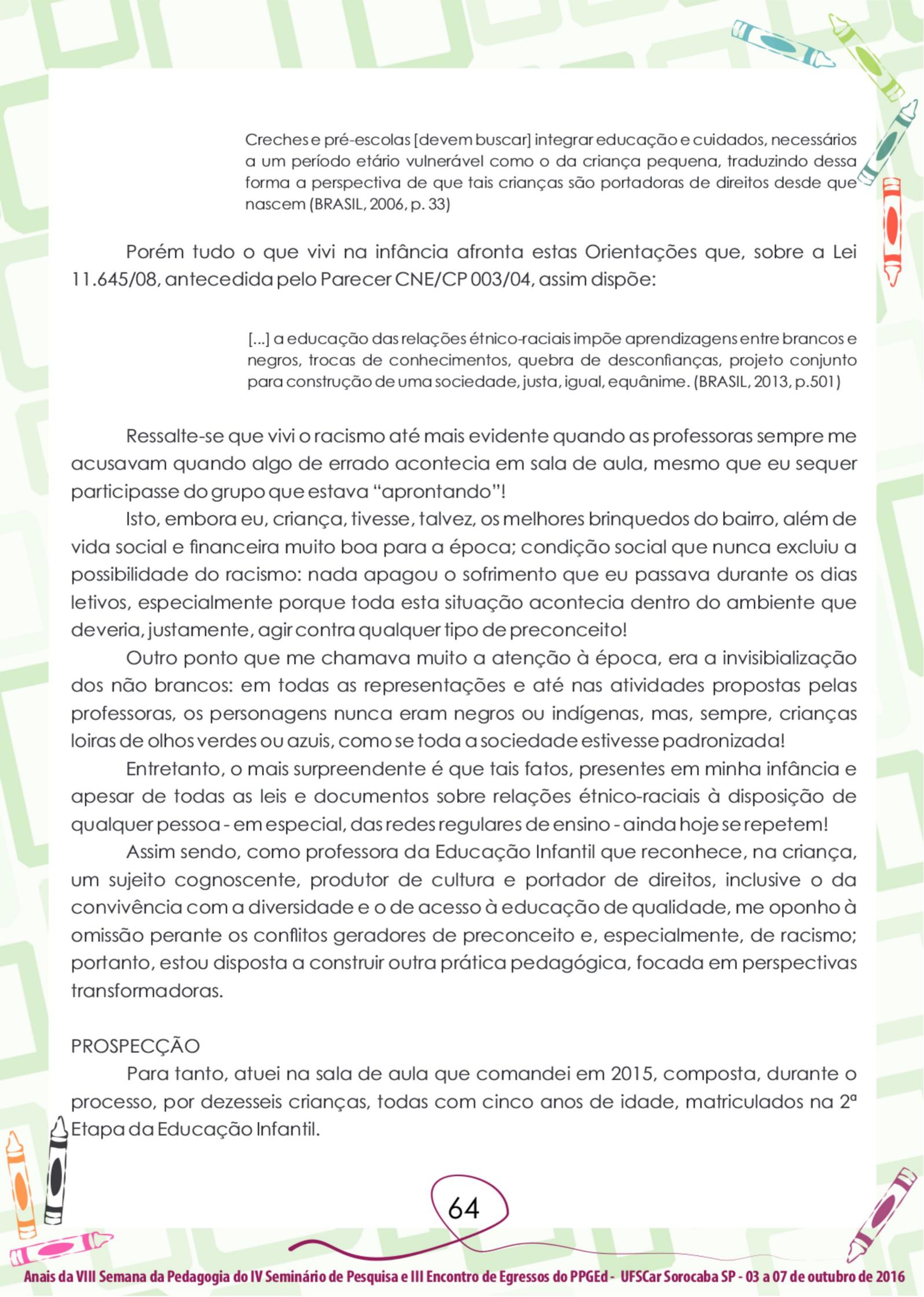
Cabe explicar porque busquei este tema: para mim, a diferenciação social provocada pela cor de pele, só foi percebida quando iniciei minha vida escolar, cujo ambiente é definido por Silva e Sales (2013, p. 55) como “de integração social onde há o encontro de diferentes grupos étnicos-raciais”.

Porém, para mim, esta integração, que deveria ser positiva já no antigo “jardim de infância”, não aconteceu: ali, vivenciei a discriminação racial mais frequentemente, pois meus colegas me chamavam de “cabelo de Bombril, macaca, preta fedida”, além de cantar músicas do tipo “*negra seu sovaco tem manteiga...*”, e assim por diante; estas situações me levaram a sentir impotência e revoltas que, creio eu, me impulsionaram à atual postura de professora que, antes de tudo, busca imprimir transformações sociais em meus alunos/as, para evitar que aceitem e, sobretudo, para que combatam as diversas formas de manifestação de preconceito e racismo.

Convém explicar que, por racismo, concordo com Munanga¹, para quem ele “é uma ideologia” e “os racistas [...] na prática, hierarquizam [...] direitos, impedindo acesso àqueles que julgam inferiores.”

No entanto, as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais, no que se refere à educação infantil, apontam que as:

¹ Munanga, na entrevista “O mito da democracia racial brasileira, a polêmica com Demétrio Magnoli e o papel da mídia e da educação no combate ao preconceito no país.”. Disponível em: <<http://www.revistaforum.com.br/blog/2012/02/nosso-racismo-e-um-crime-perfeito/>>. Acesso em 09.jul.2015.



Creches e pré-escolas [devem buscar] integrar educação e cuidados, necessários a um período etário vulnerável como o da criança pequena, traduzindo dessa forma a perspectiva de que tais crianças são portadoras de direitos desde que nascem (BRASIL, 2006, p. 33)

Porém tudo o que vivi na infância afronta estas Orientações que, sobre a Lei 11.645/08, antecedida pelo Parecer CNE/CP 003/04, assim dispõe:

[...] a educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade, justa, igual, equânime. (BRASIL, 2013, p.501)

Ressalte-se que vivi o racismo até mais evidente quando as professoras sempre me acusavam quando algo de errado acontecia em sala de aula, mesmo que eu sequer participasse do grupo que estava “aprontando”!

Isto, embora eu, criança, tivesse, talvez, os melhores brinquedos do bairro, além de vida social e financeira muito boa para a época; condição social que nunca excluiu a possibilidade do racismo: nada apagou o sofrimento que eu passava durante os dias letivos, especialmente porque toda esta situação acontecia dentro do ambiente que deveria, justamente, agir contra qualquer tipo de preconceito!

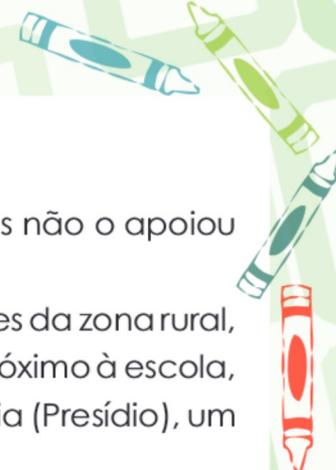
Outro ponto que me chamava muito a atenção à época, era a invisibilização dos não brancos: em todas as representações e até nas atividades propostas pelas professoras, os personagens nunca eram negros ou indígenas, mas, sempre, crianças loiras de olhos verdes ou azuis, como se toda a sociedade estivesse padronizada!

Entretanto, o mais surpreendente é que tais fatos, presentes em minha infância e apesar de todas as leis e documentos sobre relações étnico-raciais à disposição de qualquer pessoa - em especial, das redes regulares de ensino - ainda hoje se repetem!

Assim sendo, como professora da Educação Infantil que reconhece, na criança, um sujeito cognoscente, produtor de cultura e portador de direitos, inclusive o da convivência com a diversidade e o de acesso à educação de qualidade, me oponho à omissão perante os conflitos geradores de preconceito e, especialmente, de racismo; portanto, estou disposta a construir outra prática pedagógica, focada em perspectivas transformadoras.

PROSPECÇÃO

Para tanto, atuei na sala de aula que comandeiei em 2015, composta, durante o processo, por dezesseis crianças, todas com cinco anos de idade, matriculados na 2ª Etapa da Educação Infantil.



Do Projeto, a administração teve conhecimento antecipado; mas não o apoiou ou rejeitou, assim como os familiares dos alunos.

A comunidade local é composta, em sua maioria, por trabalhadores da zona rural, atuantes na lavoura e na pecuária. Há poucos e pequenos comércios; próximo à escola, encontram-se seis pequenas empresas, um Centro de Detenção Provisória (Presídio), um Posto de Saúde e uma Agência dos Correios.

O nível de escolaridade local é variado: nos últimos quatro anos, o número de frequentadores do Ensino Médio e Superior aumentou; entretanto, grande parte da comunidade ainda é composta por analfabetos e semianalfabetos².

A unidade escolar se localiza em zona rural a 18 km do município sede; atende Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II; naquele ano, 402 alunos, distribuídos nos períodos matutino e vespertino estavam, ali, matriculados.

Apesar da unidade possuir 31 professores, todos com nível superior, há pouquíssimos projetos pedagógicos criados por eles: a maioria destes vem como ordem da Secretaria Municipal de Educação e Cultura – SEMEC – que não se preocupa em saber se irão, de fato, atender às necessidades da comunidade escolar.

A educação infantil funciona fora das dependências principais da escola, em prédio paralelo e adaptado; conta com três salas de aula, dois sanitários para alunos e nenhum para os docentes.

Não há parquinho, tanque de areia ou nada semelhante: para o lazer infantil, um corredor cimentado, com um escorregador de plástico e um balanço, ambos com tamanho inferior ao compatível com a idade deles, o que impede que os mais obesos façam proveito destes brinquedos.

A relação entre o processo educacional oferecido nas escolas e a realidade das famílias não caminha lado a lado; há pouco diálogo entre escola e família: uma parece não reconhecer a realidade da outra, o que reflete diretamente na formação infantil.

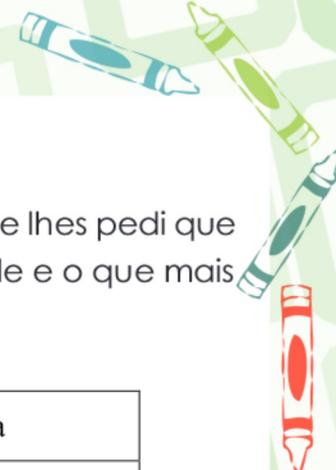
O PROJETO

O projeto, que denominei “IDENTIDADES RACIAIS”, buscou quebrar esta barreira inicial, ao colocar os familiares dos alunos como sujeitos participantes do processo de reflexão: passei a trazer, para a sala de aula, material capaz de provocar críticas sobre as raízes familiares de cada aluno, para evidenciar as diferenças étnico sociais e, além disto, reforçar e fixar valores como respeito, dignidade e autoconfiança, permeando a mediação pedagógica das atividades.

Para início, a coleta de dados, que aconteceu por oralidade: coloquei, na classe,

² Isto, segundo consta do Projeto Político Pedagógico da escola.





um espelho onde era possível, aos alunos, visualizar-se quase por inteiro, e lhes pedi que descrevessem como se viam quanto a tamanho, cor dos olhos e de pele e o que mais achassem interessante revelar.

O quesito raça/cor/etnia³ resultou no seguinte:

Branco	Preto/pardo	Indígena
14	02	0

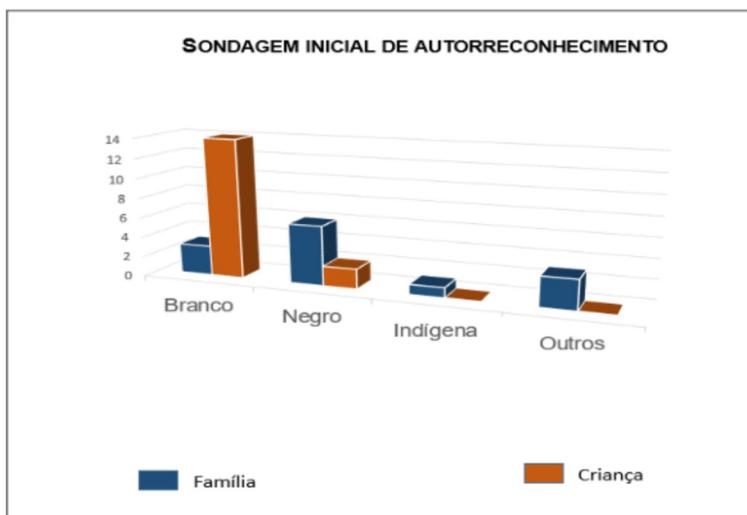
Para ampliar a análise às famílias, pedi aos alunos que trouxessem fotos de seus familiares. Mas, dos dezesseis alunos, apenas seis as trouxeram.

Dias depois, reuni os pais para lhes explicar o projeto que seria desenvolvido, bem como os objetivos da proposta.

Durante esta reunião apliquei, aos pais, uma sondagem para perceber como eles se autodeclaravam racialmente, bem como definiam a origem étnico-racial de seus filhos; devido ao analfabetismo ou semi analfabetismo de alguns deles, trabalhei com a sondagem ilustrativa, utilizando um baralho de fotografias para a identificação da própria composição familiar; outro baralho serviu para identificar como representavam seus filhos. O resultado final foi o seguinte:

Branco	Preto	Indígena	Outros
03	06	1	03

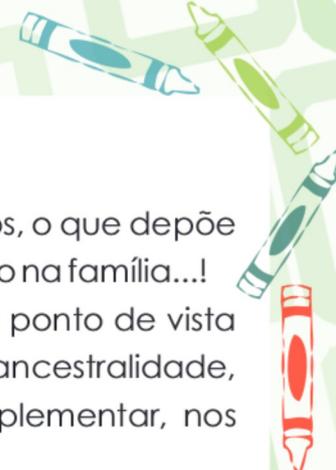
Comparando as respostas das crianças com a de suas famílias, o resultado foi o seguinte:



Fonte Própria

³ Raça/cor/etnia é o quesito de classificação utilizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE). Este não foi o termo usado com as crianças; mas, a título de apresentação e análise de dados, utilizou-se, como referência, as nomenclaturas oficiais. Segundo o IBGE, a população brasileira é classificada com base em cinco tipos de cor/raça/etnia: brancos, pretos, pardos, indígenas e amarelos.





Percebe-se que a visualização familiar descola daquela dos alunos, o que depõe contra a crença de que o comportamento na escola é fruto do aprendido na família...!

Por outro lado, ressalte-se que, como direcionador do projeto do ponto de vista filosófico, foram utilizados elementos civilizatórios africanos: memória, ancestralidade, oralidade e, sobretudo, a vivência em grupo coparticipativo e complementar, nos termos para os quais aponta a filosofia ubuntu.

Com este direcionador em mente, o Projeto iniciou-se com o uso de livros ilustrados, buscando fixar imagens como apoio à memória e à oralidade.

Assim sendo, para cada livro lido, apresentei e explorei, primeiramente, todas as informações da capa e das ilustrações; a seguir, realizei a leitura dos mesmos, na íntegra; no momento seguinte, incentivei as crianças a manuseá-los; outro recurso utilizado está diretamente ligado à ludicidade: brincadeiras e brinquedos, música e instrumentos musicais, além de alguns alimentos, em especial os cultivados por indígenas.

Cada um dos recursos aplicado foi mediado por rodas de conversa, desenhos, pinturas orientadas, confecção de artesanatos e trabalho com imagens.

O Projeto envolveu, ainda, conhecimentos de raciocínio-lógico: cálculo mental, resolução de problemas, tratamento da informação; conhecimentos da área de linguagens: oralidade, leitura, escrita e conhecimentos artísticos: artesanato, modelagem, pintura, musicalização, buscando recuperar valores políticos, éticos e estéticos, em aderência ao que recomendam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que determinam:

As propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios:

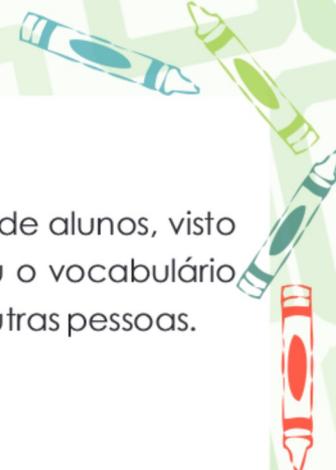
- . Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.
- . Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.
- . Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. (DCNEI, 2010).

Leituras étnicas

As leituras ocuparam importante papel no desenvolvimento do Projeto: ela leva a criança, especialmente na fase que Piaget denominou "pré-operacional", a outros ambientes e outras épocas, auxiliando-a em seu desenvolvimento.

Segundo Abramovich (1997, p.17), a criança, através da leitura, pode "ficar sabendo história, filosofia, direito, política, sociologia, antropologia, etc. sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula".





No caso presente, esta assertiva materializou-se com meu grupo de alunos, visto que ficou claro que o trabalho enriqueceu a aprendizagem e ampliou o vocabulário infantil; no caso presente, auxiliou na valorização de outras culturas, de outras pessoas. Vamos aos exemplos dos livros utilizados.

Kabá Dare Bu

Livro que relata a história de um indígena de sete anos de idade, que fala sobre sua cultura, costumes herdados pelos ancestrais, o amor familiar e sobre lidar com as interferências do “homem branco”, tais como as roupas e as doenças, através do cotidiano da comunidade Munduruku.

O decorrer da história deixa evidente que a ludicidade é o fio condutor da narrativa, visto que as crianças indígenas aprendem constantemente por meio da diversão.

Após manusearem o livro, as crianças conversaram sobre o que ouviram e as figuras que viram. Após a leitura, perguntei, para a aluna indígena, se ela conhecia a história de sua família e o lugar onde sua mãe nasceu.

Ela comentou que a mãe deixava a “mandioca brava”, que tem plantada em sua casa, “bastantes dias” de molho, para tirar o leite antes de fazer a farinha, porque tinha que tirar o veneno da raiz; relatou, também, que as casas onde a família da mãe dela morava, eram grandes e ficavam todas em círculo, “redondo” como ela disse. A partir desse relato, alguns alunos começaram a associar a história lida com a da coleguinha da sala.

A seguir e com base na leitura do livro, levei as crianças à sala de informática, para pesquisar instrumentos, vestimentas, comunidades indígenas brasileiras, habitações e alimentação; muitos ficaram admirando as imagens e compararam as construções e locais onde as comunidades estavam localizadas com o bairro e a casa em que eles moravam. Sempre que necessário, eu realizava intervenções, para esclarecer a razão das diferenças.

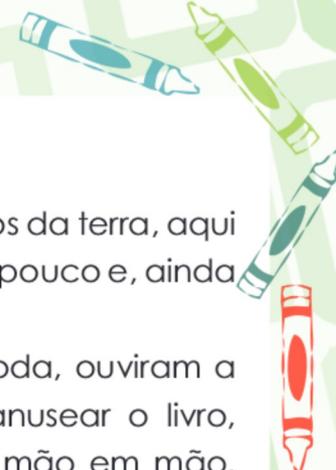
Na semana seguinte, conversamos sobre o que eles lembravam da história de Kabá Dare Bu; a seguir, eles receberam uma folha onde copiaram o nome do livro e ilustraram livremente as partes que mais gostaram da história contada.

Chuva de Manga

O livro conta o dia a dia do menino Tomás, morador do Chade, país no centro da África, onde as terras secas anseiam por chuva para molhar o solo árido. De maneira lúdica, o autor descreve a rotina, nem sempre fácil, do povo que ali vive.

Com leveza nas palavras, o personagem principal espera, com alegria, as águas





vindas dos céus, brincando com seu carrinho de lata e comendo os frutos da terra, aqui representados pelas mangas. A felicidade de um povoado que tem tão pouco e, ainda assim, valoriza tudo o que possui, é uma lição de vida.

Fizemos um grande círculo na área externa à sala: todos, em roda, ouviram a estória, se encantando com as ilustrações; para que pudessem manusear o livro, retornamos para a sala de aula; fiquei observando o livro passar de mão em mão. Ovi⁴ muitas falas interessantes: as crianças indagavam coisas como “Por que todos eram negros nesta história?”, “Olha como eles seguram o bebê! Por que seguram assim?” e “O cabelo deles não é liso?”

Principalmente sobre as mangas, eles queriam saber se eu gostava da fruta; falavam sobre subir no pé de manga e comer a fruta, pois muitos possuem contato direto com a natureza, vivem em chácaras, sítios, etc. Nesta parte, se aproximaram e se identificaram com a realidade do personagem.

Dando continuidade à atividade, inseri a pintura: pintei, com guache, a palma da mão das crianças e as carimbamos na folha de papel, formando a base de um rosto. Assim que a tinta secou, cada um desenhou o corpo e as características do rosto de Tomás, colocaram papel crepom na cabeça para formar o cabelo, e ilustraram a aldeia onde ele morava.

Para finalizar, provoquei as crianças para falar sobre a diferença das casas e da geografia daquela região do Chade e da nossa; falamos, também, sobre as cores de todos os personagens e identificamos semelhanças entre nós e eles.

Outros livros

Prosseguindo a mesma linha, foram utilizados os livros “Obax”, estória de uma menina das savanas africanas, cujo nome significa “flor” em alguns idiomas da África ocidental, e que jurava ter visto uma chuva de flores.

Também assim com “as Tranças de Bintou”, que aborda uma menina africana que não gostava de seus biotes na cabeça, pois sonhava em ter longas tranças enfeitadas, igual às das mulheres mais velhas do local onde ela mora.

Outro livro foi “O Cabelo de Lelê”, estória que aborda uma menina chamada Lelê, que não gosta de seu cabelo e, por não entender porque possui tantos cachinhos, vai em busca de respostas em um livro de origem africana; ali, aprende sobre sua cultura e a beleza que ela possui, inclusive nos penteados.

É de se destacar que, sempre após as leituras, as crianças foram incentivadas a

⁴ Toda a coleta de dados e estudo desenvolvido foi filmado e/ou gravado diariamente, buscando melhor análise sobre minha própria didática com as crianças, bem como perceber como elas correspondiam a este processo pedagógico.





criar atividades sobre o que haviam lido, bem como a expor questões por elas suscitadas, o que, em função da fase de desenvolvimento intelectual delas, permitiu introjetar diferenças étnicas e culturais sem grandes traumas.

NOVA SONDAGEM

A segunda etapa do projeto consistiu em analisar imagens de grupos étnico-raciais semelhantes aos das famílias dos alunos envolvidos, utilizando-se, para tanto, fotos das famílias e de suas vivências pessoais (local onde moravam, costumes, etc.).

Coloquei todas as fotos no alto da lousa, para que todas as crianças pudessem visualizá-las e, um a um, as fui chamando para falarem de suas famílias:

As mesmas perguntas foram feitas para todas as crianças, buscando deixar claro, para elas, que nossa mistura racial é grande, pois apenas uma delas tem todo o parentesco formado por brancos. Entretanto, aquele aluno visivelmente negro continuou a se definir como branco, embora, ao se auto definir, reconheça seus traços físicos. Talvez isto se explique que ensina Munanga:

[...] o fato de aceitar o branqueamento, o que é uma maneira de dizer que o mulato tem lugar especial na sociedade, tem como consequência a redução do descontentamento entre raças. Assim, no Brasil, o negro pode esperar que seus filhos sejam capazes de furar as barreiras que o mantiveram para trás, caso eles se casem com gente mais clara.

Tal possibilidade atua como uma válvula de segurança sobre o descontentamento e frustração entre os negros e mulatos. (MUNANGA, 2004, p.93).

Para finalizar a sondagem, falei sobre a diversidade familiar que eles próprios trouxeram através de suas falas e fotos. Em seguida, as crianças ilustraram a frase “NOSSA FAMILIA TEM TODAS AS CORES”, relacionando os desenhos a seus próprios familiares.

OUTRAS ATIVIDADES

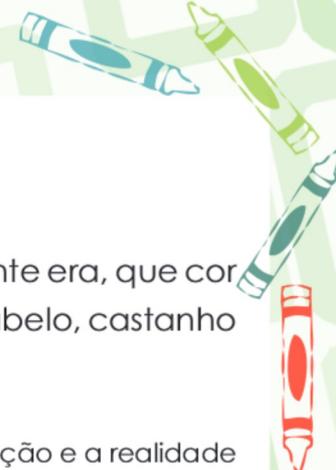
Além da leitura, outras atividades, também assentadas nos valores civilizatórios africanos, foram aplicadas.

“Dora e o djembe” enfocou instrumentos musicais ao fazer o reconhecimento da letra “D”, no eixo de linguagem e expressão no segmento “oral e escrita”⁵.

Na atividade, entregue em folha para as crianças, a primeira intenção foi relembrar algumas características físicas comuns à maioria dos negros brasileiros; isto se deu com a imagem da menina Dorinha, personagem da atividade, com traços

⁵ Fazendo referência ao material apostilado, que deve ser trabalhado na íntegra com as crianças; portanto, foi necessário adaptá-lo a meu projeto.





tipicamente negros.

Perguntei-lhes que, se fossem pintar a Dorinha do jeito que realmente era, que cor seria o cabelo dela? Uma outra criança disse que seria da cor do meu cabelo, castanho escuro, o que tem total aderência ao que aconselha Silva:

O professor pode estabelecer a comparação entre a ilustração e a realidade do aluno, solicitando que este redesenhe a ilustração de acordo com a realidade da sala de aula, do pátio da escola, do bairro, da rua onde mora, etc. (SILVA, 2005, p.30)

Isto porque, quando isto acontece, as crianças conseguem associar a prática à teoria e se apropriar, com mais facilidade, do que foi apresentado pedagogicamente, construindo conhecimentos com criticidade e reflexões pertinentes ao que se propõe o professor.

Outra atividade foi levar os alunos a conhecer o xequerê, instrumento africano que lembra um chocalho: feito com uma cabaça coberta por um trançado de pedras feitas de argila ou miçanga, emite som próprio e único.

Quando as crianças pegaram o instrumento, ficaram encantadas, pois nunca tinham visto um xequerê antes. Após todos manusearem o instrumento, fomos para a área externa, onde eles cantaram e dançaram ao ritmo do instrumento; no final, ilustraram o xequerê.

Para diversificar os recursos pedagógicos, trabalhei, também, com histórias apresentadas com o uso de televisão e DVD, tais como "Kirikou", que conta, em curtos episódios, as aventuras de um garotinho africano que é tão pequeno que cabe na palma da mão, mas que, sempre fugindo da feiticeira maldosa, vive grandes e diversas aventuras, defendendo seu povo e percorrendo toda a África.

Outro filme foi "Bruna e a galinha d'Angola", que aborda a história da menina Bruna, descendente de negros, que se sentia muito sozinha. Sua avó, que veio da África, sempre lhe contava histórias da terra natal; em especial, a da galinha d'Angola, preferida de Bruna; um dia, no aniversário desta, lhe presenteou com uma galinha d'Angola de verdade; com isto, a menina ganhou amigos e novas surpresas. A história fala também, mas com muita sutileza, sobre os orixás Nanã e Oxum.

Para além dos filmes, ainda foram aplicadas brincadeiras de roda, pois a criança, pelas brincadeiras, "socializa-se, integra-se em diferentes grupos sociais, aprende a explorar, compreende seu ambiente, desenvolve diferentes formas de linguagem e mantém a saúde mental e física", ensina Kishimoto (1997, p. 01).

Nesta atividade, falei que, o fundamento maior a roda, independentemente de ser africana ou indígena, é o respeito a todos, em aderência ao que ensina Melo (1981,





p.189), que diz que a roda: “É uma brincadeira completa, sob o ponto de vista pedagógico. Brincando de roda, a criança exercita o raciocínio e a memória, estimula o gosto pelo canto e desenvolve naturalmente os músculos ao ritmo das danças ingênuas”.

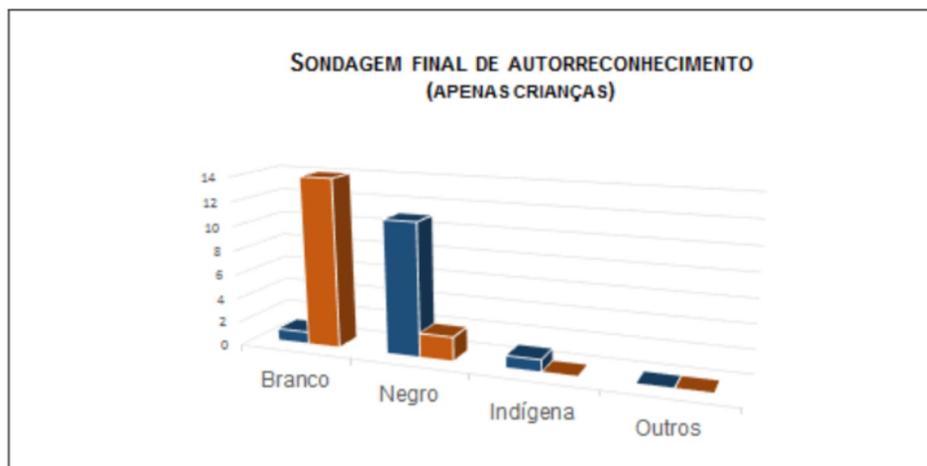
Coroando o projeto apresentei, ao corpo de alunos, o desenho de um rosto sem nada dentro. Perguntei o que eles achavam que era aquilo e logo todos responderam ser um rosto de homem; então, questionei porque aquele rosto seria de homem, ao que responderam que também poderia ser de mulher; prossegui dizendo que, com aquele esboço, poderíamos fazer desenhos de qualquer pessoa.

Ao final, cada um falou sobre seu desenho e todos puderam constatar que nossas características físicas, embora com diferenças, como por exemplo, cabelo crespo ou liso, olhos grandes amendoados ou pequenos e esverdeados, somos todos seres humanos, independentemente de raça ou origem.

É importante saber que, ao final do Projeto, quando novamente foi solicitado, às crianças, que se auto identificassem, a resposta foi a seguinte:

Branco	Preto	Indígena	Outros
01	11	1	0

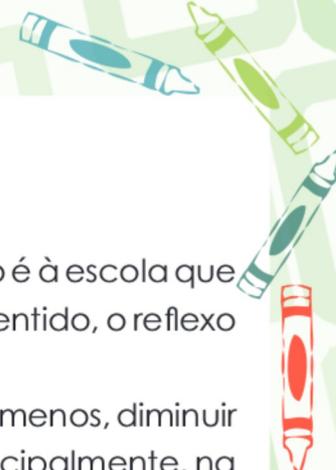
Para demonstrar os efeitos do Projeto, segue, abaixo, o gráfico comparativo do início e do final do mesmo, quanto ao auto reconhecimento feito pelas crianças:



Fonte Própria

Conforme se pode perceber, se antes do Projeto eles se intitulavam como 14 crianças de etnia branca, 02 negros e 0 indígena, ao final eles se reconheceram como 01 branco, 11 pretos e 01 indígena.





CONSIDERAÇÕES FINAIS

Destaque-se que, apesar de muitos educadores opinarem que não é à escola que “cabe educar as crianças”, fica evidente que se a família “falha” neste sentido, o reflexo vem direto para esta instituição e a sociedade.

Portanto, é minha opinião que, visando evitar tal ocorrência ou, ao menos, diminuir os efeitos da discriminação racial, o professor deve atuar, também e principalmente, na 1ª infância, com ações afirmativas plausíveis, bem planejadas e que possam trazer resultados permanentes na futura vida adulta das crianças de hoje.

Esta a minha missão e minha esperança.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. 4 ed., São Paulo: Ed. Scipione, 1997.

BRASIL. **Lei N° 11.645**, de 10 de março de 2008. D.O.U. de 11/03/2008. 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”. Brasília, 2008.

_____. Conselho Nacional de Educação, CNE/CP003/04. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>>. Acessado em: 19.jul. 2015.

_____. Ministério da Educação. **LDB 9394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em 18.jul.2015.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Ministério da Educação. **Parecer CEB nº 22, de 17 de dezembro de 1998**. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb022_98.pdf>. Acesso em 18.jul.2015.





____. Ministério da Educação / Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais** Brasília: SECAD, 2006.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

____. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

GOMES, Nilma L. **Cultura negra e educação**. In: Revista Brasileira de Educação n° 23 Rio de Janeiro, 2003.

____. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil**: uma breve discussão. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/Alguns-termos-e-conceitos-presentes-no-debate-sobre-Relações-Raciais-no-Brasil-uma-breve-discussão.pdf>>. Acesso em: 02.mai.2016.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1996.

MELO, Veríssimo de. **Folclore Infantil**. Rio de Janeiro: Cátedra, 1981.

MUNANGA, Kabengele. **Nosso racismo é um crime perfeito**. Disponível em: <<http://www.revistaforum.com.br/blog/2012/02/nosso-racismo-e-um-crime-perfeito/>>. Acesso em: 09.jul.2015.

SANTOS, Ademir Barros dos. **África: nossa história, nossa gente**. Itu: Mirarte, 2015.

SANTOS, Isabel Aparecida dos. A responsabilidade da escola na eliminação do preconceito racial: alguns caminhos. CAVALLEIRO, Eliane. (Org.) **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.





SILVA, Ana Célia. **A discriminação do negro no livro didático**. Salvador: CED – Centro Editorial Didático e CEAO – Centro de Estudos Afro – Orientais, 1995.

_____. **A representação social do negro no livro didático: o que mudou? Por que mudou?** Salvador. EDUFBA, 2011.

_____. **Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático**. Salvador: EDUFBA, 2001.

_____. **Ideologia do embranquecimento**. Identidade negra e educação. Salvador: Ianamá, 1989.

SILVA, Márcia Teresinha da; SALES, Sandra Regina. “Neguinho”, “angolana”, “petróleo”, “branquela azeda”, “macumbeira” na escola: discriminação ou “zoação”? BERINO, Aristóteles. (Org.) **Diversidade étnico-racial e educação brasileira**. Seropédica: UFRRJ / Evangraf, 2013.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprendizagem e Ensino das Africanidades Brasileiras. In: Munanga, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.





RELATOS DE EXPERIÊNCIA

76



TRADUÇÃO E LEITURA: O MEDIADOR CULTURAL NO MUSEU DE ARTE CONTEMPORÂNEA DE SOROCABA

CONSIGLIO, Thiago

Graduado em Comunicação Social – Habilitação em Jornalismo pela Uniso
Foi aluno especial do PPGEd da UFSCar *Campus Sorocaba* em 2015
Coordenador Educativo no Museu de Arte Contemporânea de Sorocaba (MACS).
Contato: thiago.consiglio@gmail.com

RESUMO:

Este trabalho, tem como objetivo central analisar e discutir as referências teóricas que norteiam a prática pedagógica do mediador cultural em um museu de artes, no contexto da prática educativa do Museu de Arte Contemporânea de Sorocaba (Macs). Além disso, procura investigar as relações do educador com a instituição, suas limitações e potencialidades em seu campo de ação com os públicos espontâneos e escolares. Procura também, problematizar o papel do educador, considerando-o não limitado ao espaço do museu, e sim, como um agente transformador. Considera, por fim, a noção de tradução como via de apreensão do espectador com a obra de arte, afirmando o mediador também como participante deste contexto e propositor de diálogo para a construção de narrativas na relação com o público, considerado emancipado.

PALAVRAS-CHAVE: Formação cultural, Mediação cultural, Tradução e museologia.

ABSTRACT:

The main purpose of this work is to analyze and discuss the theoretical references of the pedagogy of the cultural mediator in a art museum, in the context of the Sorocaba's Museum of Contemporary Art educative actions. Beside that, seeks to investigate the relation of the educator with the institution, their limitations and potentiality in their action field with the scholar students and the general public. Also seeks, to question the role of the educator, not closing in the museum place, but to realize him as a transformation agent. In the end, places the translation notion as a way for the spectator to apprehend the work of art, affirming the mediator as a participant, in this context, and a narrative constructor in the relation with the public, as emancipated.

KEY-WORDS: Cultural formation, Cultural mediation, Translation and museology.



INTRODUÇÃO

A mediação cultural não tem um consenso teórico dentro das instituições culturais, ao mesmo tempo que ela é considerada de extrema importância social. Este texto procura, assim, levantar questões que possam se desdobrar em diversos discursos, mas parte da ênfase na aproximação da atuação do mediador cultural com a educação não-escolar.

O ponto de partida da justificativa deste trabalho é a de que o espaço educativo das exposições de artes utilizado pelas escolas é recorrente, mas pouco analisado. Procuramos mapear algumas das importâncias desse campo de atuação, para desenvolver o pensamento da educação e realizar um intercâmbio do pensamento acadêmico com a prática deste objeto de estudo.

Além disso, a atuação destes agentes é recente, historicamente. Os setores educativos de muitos museus foram criados a partir da década de 1990 e a atenção dada a estes trabalhos pedagógicos “aumentou quando as megaexposições permitiram descobrir que as escolas são o público mais numeroso nesses eventos” (Barbosa, 2009, p.17).

A partir da ênfase dada aos setores educativos, os educadores começaram a discutir a definição e articulação entre os territórios do Museu e Escola. A partir dos anos 90 houve transformações nestes dois espaços com a consequência de uma maior interação entre suas práticas educativas (Grinspum, 2000, p.36).

Ao mesmo tempo que o campo teórico da mediação cultural é recente, consideramos o momento do objeto de estudo, que é o Museu de Arte Contemporânea de Sorocaba (Macs). Ele completou, 10 anos de existência como instituição em 2014[1], sendo que a primeira grande exposição aberta ao público, denominada “ Percursos Contemporâneos”, só foi acontecer em 2012[2].

Além do contexto histórico, consideramos a região geográfica de Sorocaba, em que existem especificamente oito museus, sendo que cinco deles são públicos[3], e dentre estes, somente o Macs é destinado especificamente à arte e contém um setor educativo.

Acrescentamos também a importância desta discussão acontecer, pautando um local sediado no interior de São Paulo, porque se faz presente em um debate já consolidado no eixo das capitais de São Paulo e Rio de Janeiro. Na capital paulista, por exemplo, aconteceram seminários[4] em instituições museais tradicionais que discutiram a prática educativa, aprofundando questões.

Por fim, esclarecemos o foco deste trabalho pela via teórica, entendendo o Museu de Arte Contemporânea de Sorocaba como espaço em formação e em relação



à construção do debate da educação em espaços de museus de arte. Assim, o material utilizado para mapear as características da mediação é parte do norte teórico utilizado na prática das ações educativas da instituição em questão.

O ESPAÇO CULTURAL DA MEDIAÇÃO

Iniciamos este relato, especificando o mediador cultural que atua em museu de artes. Separamos as especificidades da mediação cultural que se amplia quando está relacionada com centros culturais e instituições que também constroem programas de formação cultural, mas que tem objetivos específicos.

O foco nos museus de artes existe porque, primeiramente, ele é considerado um importante centro educativo desde o início do século XX (Grinspum, 2000, p.33), e levamos em conta a relação existente com os estudantes escolares, quando grande parte das visitas se dá através das visitas agendadas. Isso fica mais notável ainda, historicamente, a partir das megaexposições que fizeram as instituições perceberem a importância das visitas escolares (Barbosa, 2009, p.17).

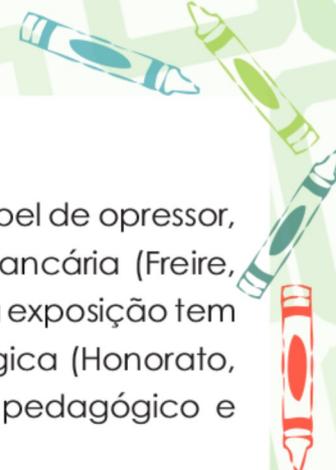
Apesar da relação direta com a educação escolar, o museu apresenta algumas especificidades na relação com o público, a partir de interesses do pensamento museológico norteador da instituição. Existem várias formas de se representar este lugar que vão desde: a ideia de um espaço reverencial; propostas entre produtores e consumidores, que se estabelecem por uma via de uma ou duas mãos; e até uma estrutura descentralizada que tem seus limites transpassados (Puig, 2009, p.56).

Em alguns casos, a relação com o público se dá nos termos da alta cultura aristocrática, quando o museu se baseia em uma museologia afirmativa e autoritária se posicionando em uma cultura de especialistas (Puig, 2009, p.59). Em contraposição, há no momento contemporâneo, uma posição política e teórica, de amadorismo, que recusa a autoridade dos especialistas, procurando sempre reexaminar o modo como as fronteiras entre suas áreas se traçam na encruzilhada das experiências e dos saberes (Rancière, 2012, p.16).

Em outros casos, ao posicionar o pensamento museológico, coloca-se a relação com o público no campo do entretenimento e o visitante é consumidor de um produto cultural. Neste tipo de museu, é convencional se pensar que "aprender" é sinônimo de sair de uma exposição com uma informação nova, adquirida. Isso é consequência de uma expectativa de relação de clientela em alguns museus (Puig, 2009, p.60), em que a sensação de satisfação é o objetivo do público (Barreto, 2012, p.130).

Com a aproximação entre estes dois contextos, também percebemos que há críticas feitas à prática da educação escolar que podem ser aplicadas nas visitas dos





museus. Por exemplo, quando o professor, em uma visita, exercer seu papel de opressor, ou Mestre Embrutecedor (Rancière, 2015), ou através da educação bancária (Freire, 2014), o mediador então tem a possibilidade de dialogar. O educador da exposição tem o papel político dentro do espaço educativo que é de disputa ideológica (Honorato, 2011, p.117) e assim, pode afirmar que o museu é mais um espaço pedagógico e incentivar que os alunos se expressem.

Com isso se relaciona a abordagem da museologia que coloca o museu como um espaço de apropriação, em que a pessoa que está a serviço é quem tem a última palavra. Neste contexto, é construída uma visão caleidoscópica dos agentes que criam estruturas não oficiais nem definitivas (Puig, 2009, p.64). O mediador, entendendo que as expressões e leituras autênticas das obras de arte são relevantes, poderá incentivar a expressão individual dos estudantes (e visitantes espontâneos). E assim, encontra-se noções de compartilhamento entre a narrativa institucional e a do visitante, através dos educadores (Roberts, 2015, p.2).

Portanto a primeira perspectiva para contextualizar o educador do museu de arte é situá-lo em relação a uma concepção de museu, que mesmo divididas conceitualmente podem se cruzar na prática em alguns casos.

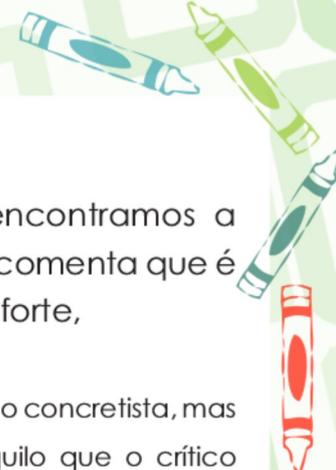
A RELAÇÃO ENTRE MEDIAÇÃO E TRADUÇÃO

Honorato, cita Carmem Mörsch[5] para dizer que é sem fundamentos a expectativa da função do mediador para explicar a arte, sendo que as vezes deve trabalhar em oposição a isto. Ela então conclui como este é um processo que nunca deve ser completado, tendo o conhecimento do visitante e do mediador, se conflitando e se entrecruzando, como partes de um processo. Nessa relação, o mediador é um leitor mas também um tradutor (2011, p.141).

No prefácio da obra Tradução e Melancolia, de Susana Kampff Lages sobre Walter Benjamin; Jeanne-Marie Gagnebin contextualiza a essencialidade da relação do tradutor, historicamente, com o sentimento de perda de alguma parte do significado na tradução,

Se a apropriação do texto de autores anteriores é consubstancial à atividade do filósofo, do escritor, enfim, do intelectual em geral, para o tradutor, ela é a premissa concreta, a origem e a possibilidade mesma de seu trabalho. Mas, em todos os casos, essa apropriação tem seu preço: a autodepreciação do sujeito, sintoma distintivo da melancolia.[6]





Mas também, desenvolvido historicamente para a autora, encontramos a proposta de tradução dos poetas concretos. A partir desta visão, Lages comenta que é exigido da tradução, neste momento, uma leitura poética ou uma leitura forte,

Pode-se dizer que o projeto e a prática não só da tradução concretista, mas do comentário sobre a própria tradução, realizam aquilo que o crítico literário americano Harold Bloom denomina de uma *leitura forte*. Para Bloom, os grandes poetas são aqueles que, em seu contato, sempre conflitivo, com os antecessores na tradição, conseguem realizar uma apropriação tão radical a ponto de sua obra modificar a interpretação que posteriormente será feita dos precursores. Ou seja, o *poeta forte* realiza uma espécie de inversão da ordem temporal, uma inversão de causalidade, pela qual o texto atual determina *a posteriori* a leitura de seus antecessores na cadeia da tradição (Lages, 2007, p.91).

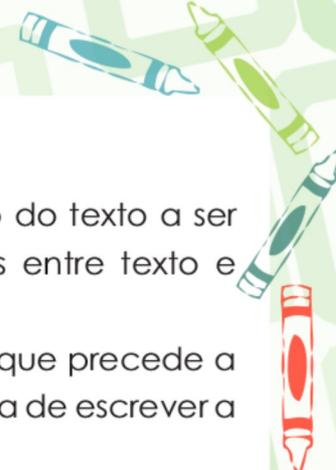
Jorge Menna Barreto comenta então que o termo que Harold Bloom utiliza para falar da capacidade transgressora da leitura feita pelo poeta de seus antecessores é chamada de *misreading*, e que foi traduzida por Arthur Nestrovski pelo termo *desleitura*[7]. Há aí a ideia do erro como parte do processo de leitura que incorpora significados. Barreto dá significado à leitura forte como “capaz de realizar um desvio emancipador, incorporar o erro (a distância do original) e expandir o campo de problemas em questão” (2012, p.128).

Nesse sentido, esse desvio é uma leitura forte que se apropria do conteúdo dado, portanto, não é submissa. Essa abertura, é o que acontece também com a arte narrativa proposta por Walter Benjamin, que evita explicações e não é informativa. É como se o narrador, neste caso, não estivesse lidando com um processo da informação factual, rápida e curta. Para Benjamin, este tipo de informação só tem valor quando é nova, e não tem tempo de se explicar, enquanto a narrativa “ela não se esgota jamais. Ela conserva suas forças e depois de muito tempo ainda é capaz de desdobramentos” (2012, p.220).

Esse contexto da narrativa, a partir de uma tradição oral, é relevante para se pensar nos desdobramentos da relação do diálogo na transmissão de ideias, e é a partir da ação dialógica que Paulo Freire se baseia para colocar seu pensamento pedagógico.

Entre a relação da oralidade e da tradução, está o contexto individual do sujeito, que se inicia de uma leitura do mundo. Partindo de seu contexto da alfabetização, Paulo Freire comenta que aprendemos a ler o mundo, antes de ler a palavra. Para Freire,





“linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre texto e contexto” (2011, p.19).

Ele completa, remetendo à ideia da ação da leitura do mundo que precede a leitura da palavra, como continuidade, e que desemboca em uma forma de escrever a própria história.

Esse movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente (Freire, 2011, p.29)

Este apontamento está também relacionado com o contexto da crítica do conceito de invasão cultural presente na ação antidialógica, descrita por Paulo Freire. Diferentemente, nesta ação descrita, que é dialógica, não há “sujeito que domina pela conquista e um objeto dominado. Em lugar disto, há sujeitos que se encontram para a pronúncia do mundo, para sua transformação” (Freire, 2014b, p.227).

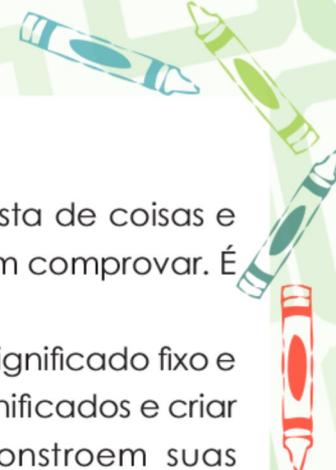
Desta forma também entendemos que a condição de leitor é antes de tudo condição de espectador que todos os sujeitos têm em relação com o mundo. Para Jacques Rancière, a tradução é o cerne de toda a aprendizagem. Para ele, é cerne da própria prática emancipadora do que ele chama de mestre ignorante.

O que este ignora, é a distância embrutecedora, a distância transformada em abismo radical que só um especialista pode “preencher”. A distância não é um mal por abolir, é a condição normal de toda a comunicação. Os animais humanos são animais distantes que se comunicam através da floresta de signos (Rancière, 2012, p.15).

O ignorante aprende, para Rancière, não para ocupar uma posição de intelectual, mas para “praticar melhor a arte de traduzir, de pôr suas experiências em palavras e suas palavras à prova” (2012, p.15). O autor denomina então, mestre ignorante, não aquele que nada sabe, mas aquele que abdica do saber da ignorância e assim desassocia sua qualidade de mestre de seu saber.

Rancière completa que o mestre ignorante, não ensina no sentido impositivo, mas





apresenta um convite para que os alunos se aventurem em uma floresta de coisas e signos para que eles digam o que viram, reflitam, comprovem e o façam comprovar. É um sentido de ignorar a desigualdade das inteligências (2012, p.15).

É nesse caminho que entende-se que a obra de arte não terá um significado fixo e o mediador terá como habilidade de tradutor, transpor barreiras dos significados e criar interpretações com os visitantes. Rancière, diz que os artistas constroem suas manifestações estéticas, porém os significados ficam aí expostos e se tornam incertos neste idioma novo, fruto de uma nova aventura intelectual.

O efeito do idioma não pode ser antecipado. Ele exige espectadores que desempenhem o papel de intérpretes ativos, que elaborem sua própria tradução para apropriar-se da "história" e fazer dela sua própria história. Uma comunidade emancipada é uma comunidade de narradores e tradutores (Rancière, 2012, p.25)

Por fim, entendemos que um projeto de educação envolve uma visão de mundo. Ao mesmo tempo que existe a concepção de que o indivíduo é espectador *a priori* na sua relação com o mundo, também tem o contexto de não apenas estar no mundo, mas com ele (Freire, 2014^a, p.137).

Neste sentido, esta análise das ações educativas que acontecem nos museus, pretende abrir campos de discussão que implicam uma reflexão permanente de um museu que se instala em um contexto histórico recente, e por isso necessita constantes revisões.

Apesar destas condições, os educadores e visitantes, são entendidos em contextos iguais, como seres históricos-sociais que criam a história enquanto realizam ações transformadoras de uma mesma realidade objetiva (Freire, 2014b, p.128). A concepção implicada destes discursos é a de que a emancipação parte da consciência da igualdade das inteligências (Rancière, 2015, p.64), e que isso aponta para caminhos de uma sociedade de narradores e tradutores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Ana Mae. Mediação cultural e social. In: BARBOSA, Ana Mae e COUTINHO, Rejane Galvão (orgs.). Arte/educação como mediação cultural e social. São Paulo: Editora UNESP, 2009. p.13-22.





BARRETO, Jorge Menna, Exercícios de Leitura. 2012. 164p. Tese (Doutorado em Artes Visuais) – Escola de Comunicação e Arte, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

BENJAMIN, Walter. O Narrador – Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. In: BENJAMIN, Walter. Magia e técnica, arte e polifonia: ensaios sobre literatura e história da cultura (Obras escolhidas v.1). 8ª ed. revista. São Paulo: Brasiliense, 2012. p.213-240.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 51ª ed. - São Paulo: Cortez, 2011. 102 p.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. 38ª ed. - São Paulo: Paz e Terra, 2014a. 189 p.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido – 56ª ed. rev. e atual – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014b. 253 p.

GRINSPUM, Denise. Educação para o Patrimônio: Museu de Arte e Escola: Responsabilidade compartilhada na formação de públicos. 2000. 120p. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

HONORATO, Cayo. A formação do artista: (conjunções e disjunções entre arte e educação), 2011, 200p. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

LAGES, Susana Kampff. Walter Benjamin: Tradução e Melancolia. - São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2007. 257 p.

PUIG, Carla Padro. Modos de pensar museologias: educação e estudos de museus. Tradução de Christiane de Souza Coutinho Orloski. In: BARBOSA, Ana Mae e COUTINHO, Rejane Galvão (orgs.). Arte/educação como mediação cultural e social. São Paulo: Editora UNESP, 2009. p.53-70

RANCIÈRE, Jacques. As distâncias do cinema; tradução Estela dos Santos Abreu – Rio de Janeiro: Contraponto, 2012. 166 p.





RANCIÈRE, Jacques. O espectador emancipado; tradução Ivone C. Benedetti – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012. 125 p.

RANCIÈRE, Jacques. O mestre ignorante – cinco lições sobre a emancipação intelectual. Tradução de Lílian do Valle - 3ª ed. 4ª reimp. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. 191 p.

ROBERTS, Lisa. Do conhecimento à narrativa e à... ação! Construindo narrativas nos museus de hoje. Anais do II Seminário Internacional Diálogos em Educação e Museu / coordenação Mila Milene Chiovatto, São Paulo: Pinacoteca do Estado, 2015. 07 p.

[1] CÂMARA MUNICIPAL DE SOROCABA. Sessão solene em comemoração e homenagem aos dez anos do museu de arte contemporânea de Sorocaba – Macs. Disponível em: <http://www.camarasorocaba.sp.gov.br:8080/sapl_documentos/materia/14557_texto_integral>. Acesso em: ago. 2016.

[2] SIMONETTI, Juliana. Um passo largo. Jornal Cruzeiro do Sul. Sorocaba, 17 ago. 2012. Disponível em: <<http://www.jornalcruzeiro.com.br/materia/411510/um-passo-largo>>. Acesso em: ago. 2012.

[3] JACINTO, Daniela. Museus são pouco explorados pelos sorocabanos. Jornal Cruzeiro do Sul. Sorocaba, 18 de mai. 2014. Disponível em: <<http://www.jornalcruzeiro.com.br/materia/547558/museus-sao-pouco-explorados-pelos-sorocabanos>>. Acesso em ago. 2016.

[4] Ver Programação Seminário Internacional – Diálogos em educação e museu, da Pinacoteca. Disponível em: <<http://www.dialogosemeducacaoemuseu.com.br>>. Acesso em: mai. 2016. Ver Seminário Políticas da Mediação: Playgrounds, do MASP. Disponível em: <http://masp.art.br/masp2010/mediacaoprogramaspublicos_playgrounds.php>. Acesso em: mai. 2016.

[5] MÖRSCH, Carmen. Special invitation: Art Education at documenta 12 as Critical Practice. In: Documenta Magazine, #1-3, Reader. Cologne: Taschen, 2007, p. 661.

[6] GAGNEBIN, Jean-Marie. Apud cit: LAGES, Susana Kampff, 2002, p.35.

[7] Desleitor também foi a denominação dada aos mediadores culturais da 1ª edição da exposição "Frestas" - Trienal de Artes, realizada pelo Sesc Sorocaba em 2014. Jorge Menna Barreto foi um dos curadores educativos desta mostra.



DIDÁTICA DOS DADOS: UMA ANÁLISE PROCESSUAL DE TRABALHO PEDAGÓGICO PROGRESSISTA COM USO DO RPG EM AULAS DE HISTÓRIA

FILHO, Fábio Alexandre Tardelli

E-mail: f.a.tardelli@gmail.com

RESUMO

Este texto traz um relato de prática com uso do jogo RPG (*Role-playing Gaming*) em complemento ao Ensino de História, em um sétimo ano, a partir da perspectiva de educação progressista, propondo debater o uso do RPG enquanto complemento para enriquecimento das experiências dos alunos no processo de ensino-aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino, História, RPG.

ABSTRACT

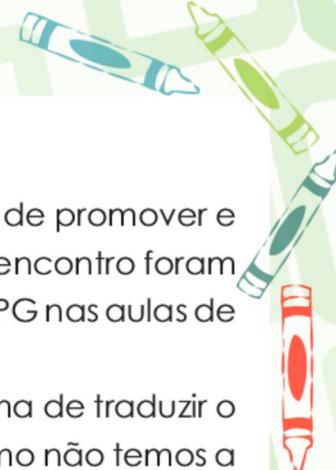
This text contains an practice-report about the use of the RPG (*Role-playing Gaming*) in complement of the History teaching, on an seventh grade, from the perspective of progressive education, proposing to debate the use of the RPG as a complement to the enrichment of the student's experiences on the teaching-learning process.

KEYWORDS: Teaching, History, RPG.

INTRODUÇÃO

O RPG (*Role-playing Gaming*) é um jogo que foi criado em 1974, nos Estados Unidos, e o primeiro cenário-campanha foi *Dungeons&Dragons*, que no Brasil se tornou popular pelo desenho animado intitulado "Caverna do Dragão", derivado de um jogo de estratégia de tabuleiro. A principal distinção entre esses jogos está que os jogos de estratégia dos tabuleiros baseiam-se no controle de exércitos, ou seja, os jogadores fazem simulações de grandes guerras, enquanto no RPG a proposta é o controle de uma unidade, um único sujeito em uma campanha-missão, portanto cada jogador controla um personagem, em geral interpretando suas ações e interagindo com demais personagens interpretados por outros jogadores.

No Brasil existem diversos grupos e editoras que fazem desse jogo uma atividade importante e movimentada produzindo eventos, publicações de livros, teses, pesquisas e artigos, sites especializados em histórias desses mundos, sistemas autorais, traduções e até coletivos de cunho social que se mobilizam pelo RPG. Com um consolidado cenário independente se articulando de múltiplas formas não seria surpresa que esse jogo se aproximasse da prática de muitos docentes. Em 2002, na cidade de São Paulo, houve um importante evento^[1] promovido em uma parceria entre o sindicato de professores,



APEOESP, com a editora Devir e a associação Ludus Culturalis no intuito de promover e desenvolver a aproximação entre RPG e educação [2]. Ao longo desse encontro foram abordados diversos temas introdutórios, entre os quais “O que é RPG”, “RPG nas aulas de História e Geografia” e a “Leitura na escola problemas e soluções”.

Como apontado no Simpósio de RPG & Educação de 2002, a forma de traduzir o jogo pode levar a uma leitura genérica do real significado do RPG, e como não temos a intenção de debater traduções e significados etimológicos sobre qual leitura é a mais adequada desenvolveremos esse conceito sob a perspectiva do simpósio, no livro-coletânea “Anais do I Simpósio RPG e Educação”, onde Ricon afirma: “Em português, fazemos a distinção entre jogar e brincar. Em inglês, essa diferença não existe: brincar, atuar, interpretar um personagem é *to play*. O RPG, ou, é tanto jogo, quanto brincadeira, quanto interpretação.” (Devir, 2004, pg. 15).

Sendo assim, concluiremos que se trata de uma brincadeira de criar e contar histórias coletivamente e que possui um sistema de regras que varia de acordo com o sistema. A proposta desse texto é apresentar o RPG como um complemento estratégico às práticas pedagógicas progressistas na sala de aula. Compreenderemos que para tal análise será necessário estabelecer relações com o trabalho de Anton Makarenko (1981), que entende que para a vida da criança o jogo é tão importante como o trabalho é para o adulto, e que, portanto, sem perder o caráter lúdico, é preciso organizar o jogo para que possa formar as qualidades do cidadão futuro. É importante destacar que o conceito de cidadania pelo qual nos referenciamos é o crítico-dialético, portanto cidadão é entendido como sujeito que milita para a transformação do mundo e de si. Reforçando compromisso com essa perspectiva, ao apresentarmos o jogo como uma estratégia às práticas pedagógicas estamos especialmente refletindo sob as noções de Mararenko (1976) de que a escola é uma instituição fortemente politizadora e o ambiente propício para a síntese da valorização das atitudes do discente com sua carga histórica, organizada, trabalhando com conteúdos e conhecimentos relacionados ao presente de sua cotidianidade, assim como o entendimento de Demerval Saviani, que afirma que a transformação da igualdade formal em igualdade real está associada à transformação de conteúdos formais, fixos e abstratos, em conteúdos dinâmicos e concretos (1983).

Sob a metodologia do ensino de História, compreendemos que o ensino não pode ficar retido em livros didáticos e sem nenhuma articulação com a demanda do tempo presente, por razões como a própria autonomia intelectual do professor e o distanciamento na formação de um aluno que consiga pensar historicamente, problematizando questões de sua conjuntura ou mesmo contando com um mínimo de informações históricas. O próprio pensamento sobre o movimento da história traz





trabalhos na busca por transcender a leitura de cristalização das grandes datas, grandes momentos e da história de reis, que acabavam descontextualizados no espaço e no tempo.

“No passado, podiam-se acusar os historiadores de querer conhecer somente as gestas dos reis. Hoje, é claro, não é mais assim. Cada vez mais se interessam pelo que seus predecessores haviam ocultado deixados de lado ou simplesmente ignorado. 'Quem construiu Tebas das sete portas?' – perguntava o leitor operário de Brechet. As fontes não nos contavam nada daqueles pedreiros anônimos, mas a pergunta conserva todo seu peso.” (GINZBURGO, 2012, pg. 11)

Além de ser um meio de transcender em jogos e pela diversão os princípios de disputa, competitividade e rivalidades, socializar conceitos de cooperação, coletividade, criatividade e a fantasia (o aspecto lúdico) é a chave mestre do RPG nas pedagogias progressistas. O jogo também é bastante flexível no que se refere aos contextos das histórias narradas, podendo perfeitamente ser um meio de problematizar questões do presente e atualidade do aluno, em cenários fantasiosos ou mesmo históricos. Pensar sobre jogos e educação provavelmente indagará sobre a relação e a noção de competição com as noções dos referenciais metodológicos. Pontuaremos a noção de RPG apresentada em um dos livros de *Dungeons&Dragons*:

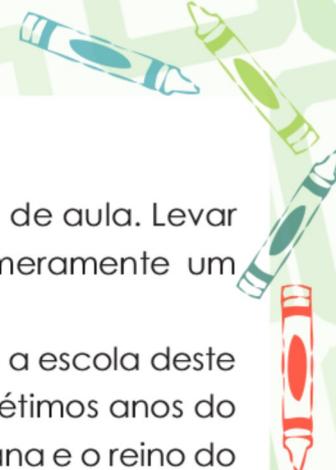
“D&D é um jogo cooperativo no qual você e seus amigos tem de trabalhar juntos para chegar ao fim de cada aventura e se divertir. É um jogo narrativo cujo único limite é sua imaginação. É um jogo de fantasia e aventuras, baseado nas tradições das maiores histórias de fantasia de todos os tempos.” (D&D - Livro do Jogador, 2009, pg. 6)

Elucidados esses parâmetros, descreveremos e refletiremos sobre a experiência da aplicação do jogo sob o viés da pedagogia progressista em sala do Ensino Fundamental (7º ano), da rede estadual de São Paulo, em uma escola de um bairro de classe média da cidade de Sorocaba, São Paulo.

Desenvolvimento

Ao narrar aventuras de RPG para amigos percebemos que o desenvolvimento dos diálogos, trama a estruturação dos personagens em diversos momentos remetiam a histórias como as do moleiro Menocchio[3]. No que se refere à docência e a prática em sala de aula, entendemos que para uma ampla socialização de conhecimentos historicamente desenvolvidos pela humanidade é necessário buscar meios para articular à educação, os conhecimentos teóricos com o conjunto de relações sociais do





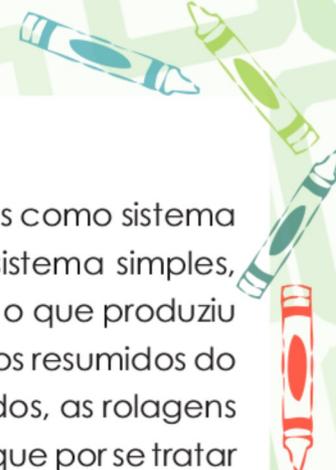
aluno, problematizando essa realidade com o que é debatido em sala de aula. Levar em conta contextos distintos entre escolas e alunos não pode ser meramente um trabalho de análise, deve ser parte da práxis.

Em 2014, em Sorocaba, na Escola Ezequiel Machado Nascimento, a escola deste relato, estávamos concluindo o trabalhando de História da África nos sétimos anos do Ensino Fundamental, mantendo o foco no Império do Mali, o reino de Gana e o reino do Congo. Como análise introdutória, realizamos um breve levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos sobre o continente africano e sua história, e pudemos destacar todo um discurso estereotipado por uma visão que privilegiava a narrativa da Europa imperialista dos séculos XIX e XX, reforçada por uma mídia reproducionista. Os cinco termos mais recorrentes em todos os sétimos anos para descrever o que sabiam do continente eram: seca, fome, pobreza, savanas e feitiçaria. A visão religiosa reproduzida pelos alunos sobre as culturas do continente africano também era bastante grave.

Usando como referência bibliográfica para o planejamento das aulas sobre História da África os livros "Memória D'África, a Temática africana em sala de Aula", de Carlos Serrano e Maurício Waldman, "Poesia africana de língua portuguesa (antologia)" e "História Geral da África, pré-história ao século XVI", com edição de Valter Roberto Silvério, além das obras de Lenin e sua análise sobre o imperialismo, buscamos meios de trazer uma perspectiva mais crítica e que transcendesse essa carga histórica baseada em uma leitura da Casa Grande e Senzala, repetida tão exaustivamente a ponto de ter contagiado intensamente os alunos. Com um grande avanço nesse debate e com a instrumentalização de perspectivas críticas e menos estereotipadas, percebemos que poderia fechar essa experiência com um planejamento diferenciado, um jogo de RPG ambientado em alguma das civilizações africanas que estudamos naquele bimestre.

Para efeitos de apropriação e reapropriação de conhecimentos, essa seria uma situação propícia para apostar no RPG como meio de consolidar nos sétimos anos as noções de tempo, espaço, sujeitos, escolhas dentro do contexto que estávamos abordando nas aulas. Um roteiro foi preparado discriminando conteúdos, conceitos, objetivos específicos, desenvolvimento metodológico e procedimento, referencial bibliográfico e o apêndice com as informações chaves a serem esclarecidas sobre o RPG e a proposta aos alunos. Foi proposta a divisão da sala em duplas ou trios para cada personagem, e esses pequenos grupos seriam responsáveis por compor a personalidade, aparência, costumes, distribuir atributos e antecedentes de seu personagem. Por se tratar de um jogo, a proposta chamou bastante atenção e também soou desafiadora pela necessidade de interpretar um indivíduo daquele período, ao longo dessa etapa foi bastante comum sermos procurados nos intervalos para tirar dúvidas e ouvir ideias e dar sugestões.



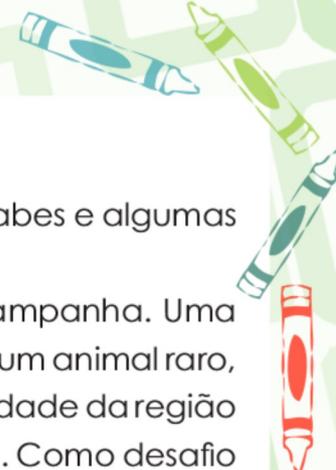


Identificado o desconhecimento sobre regras e sistemas, utilizamos como sistema de jogo o livro brasileiro *Old Dragon*, da editora Redbox, por ser um sistema simples, flexível e dinâmico, inspirado nos primeiros livros de *Dungeons&Dragons*, o que produziu a necessidade de incluir em algumas aulas diálogos pontuais de princípios resumidos do entendimento do que faríamos, o que o jogo consistia, as regras, os dados, as rolagens de atributos, preenchimento das fichas e o cenário. Vale recapitularmos que por se tratar de um jogo, é comum confundirem RPG com jogos cuja finalidade é uma competição, entretanto o RPG não tem esse fim, pelo menos não na grande maioria das vezes e dos sistemas. É um jogo de narração de histórias com um conjunto de regras que pelas quais é permissivo seu personagem sobreviver aos desafios ou perecer, afinal tragédia também é parte da literatura. A valorização prioritária é o coletivo para transcender desafios, portanto cooperar e se organizar, primeiro porque os desafios ao longo do jogo necessitam disso, já que a complementação de habilidades e a criatividade para solucionar problemas é a chave, segundo porque é comum que os que jogam tenham objetivos heróicos, afinal são os protagonistas dessa narrativa e é importante que desempenhem papel fundamental na história, até por uma questão de diversão.

Foram discutidas as seguintes questões: os conceitos chaves como *mansa*, o nome de algumas das principais províncias e reinos vassalos como Takrur e Songhai, aspectos climáticos das savanas, a África subsaariana e setentrional, a distinção entre as nações, fauna e flora e a hidrografia do continente africano. Da mesma forma que esses conceitos seriam imprescindíveis à aprendizagem e na assimilação crítica dessa releitura, seriam importantes para a elaboração do cenário que jogaríamos. Durante a narração a descrição é bastante importante, sendo essencial trocar os elementos mais comuns nesses cenários: carvalhos e pinheiros por baobás e gramíneas esparsas, as maçãs por mangas e assim por diante. Os jogadores talvez tivessem vindo de Tombuctu, de algum povo nômade do Saara ou mesmo descendentes de islâmicos e estivessem contratados para realizar um resgate ou enfrentar a ameaça portuguesa no litoral do continente, mas em qualquer hipótese os fundamentos da história enriqueceriam o processo.

Na etapa processual, o mapa do continente africano foi bastante trabalhado, assim como algumas questões da geografia física e da geopolítica, a fauna e flora foram abordados, assim como a relação dos sujeitos e culturas locais com ambos. A continuidade procedeu na busca de imagens das cidades, artefatos, armas e indivíduos desse contexto que desenvolvíamos no jogo, além de desenvolver a estruturação dos personagens a proposta era possibilitar um afinamento no pensar histórico com riqueza de informações do passado, a fim de combinar com os conceitos e conhecimentos e levar essa aprendizagem ao social. Estabelecer relações ainda mais profundas é o que





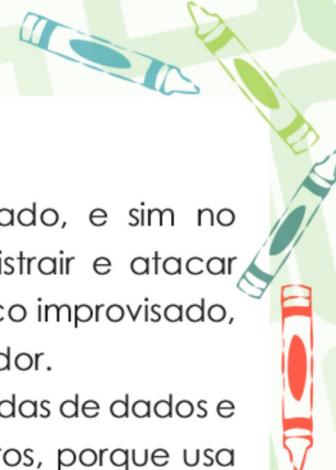
foi buscado em alguns documentos de época, escritos por viajantes árabes e algumas leituras do trabalho de Serano e Waldman.

Finalizadas as etapas pedagógicas e teóricas, começamos a campanha. Uma missão curta, com meta de ir até as rotas comerciais do Sahel e proteger um animal raro, um filhote de gnu de pelagem alaranjada, que era visto por uma comunidade da região como um animal sagrado, relacionando espiritualidade com a natureza. Como desafio ao grupo, a preocupação do personagem do narrador que os pediu ajuda era que o gnu sagrado pudesse ser atacado não por animais selvagens, mas sim por caçadores de recompensa, portugueses interessados em derrubar as comunidades locais e até povos rivais. Os alunos deveriam resistir às investidas desses adversários até que os guerreiros e líderes espirituais dessa comunidade chegassem para escoltar a manada de gnus à uma região segura para que o bebê sagrado conseguisse crescer poderoso e cumprisse seu destino. A proposta da campanha na verdade seria destacar a conexão do homem e a natureza, através de um senso de espiritualidade e com alguma harmonia.

Os discentes mostraram características que poucas vezes encontramos em jogadores de RPG veteranos e essa é uma situação que vale destacar. Quando criamos personagens para o RPG, é comum que os jogadores reproduzam em suas fichas de jogo traços que lhes são mais marcantes em si mesmos, nem ao menos se permitindo criar situações diferentes. Mesmo em um jogo de contar histórias as pessoas se prendem bastante aos estereótipos e carregam entraves sociais de falar sobre algumas questões sociais, e nesse âmbito os alunos muito surpreenderam. Um grupo das meninas quis criar uma guerreira baseada em força e destreza, mas com beleza incomum, e uma grande intolerância para “cantadas” e piadas de cunho machista. Dentro desse conceito, adotaram um lema pessoal para sua personagem: “se tentar alguma gracinha, quebro sua cara, homenzinho fraco”. Um menino criou uma personagem feminina inspirada em outra professora de História que lecionava aos nonos anos, que ele achava inteligente e educada, e, por isso, criou uma druidisa inspirada nela. Essas escolhas na formação de personagens trouxeram boas discussões sobre o papel da mulher, das identificações de gênero tanto nas sociedades africanas como na nossa sociedade atual, o que nos levou a buscar algumas outras fontes.

As cenas foram bastante marcantes, uma das guerreiras interpretadas por um grupo de meninas optou em subir nos baobás para procurar inimigos e essa ação não parecia tão complicado até ter que combater tendo a preocupação de não ser empurrada em uma considerável queda. Ao mesmo tempo em que no chão, uma família de babuínos agitados pela peleja e guerreiros tombando da copa da árvore, investia contra os desprotegidos alimentos do grupo. A falha no teste de “esconder-se” para uma emboscada aos portugueses que caçavam ali perto gerou um conflito





generalizado, mas que teve uma solução não nas rolagens de dado, e sim no impressionante uso de manadas de javalis e outros animais para distrair e atacar oponentes. Os personagens até tiveram de lidar com um desafio mágico improvisado, uma horda de esqueletos guerreiros invocados por um poderoso conjurador.

O aspecto da competitividade se perdeu em meio a risadas, jogadas de dados e discussões como “sua armadura não está ajudando a sermos sorrateiros, porque usa mesmo essa armadura pesada em uma savana?”, “seu mago pode ficar longe dessa árvore? Ela pode ser um espaço de descanso de leopardos” e até reivindicações “professor, essa rota comercial precisa ser mais movimentada por comerciantes, precisamos comprar mais itens!”.

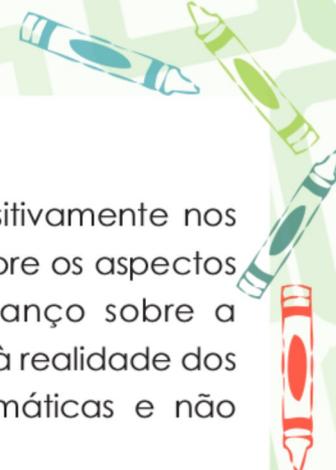
A proposta foi bem recebida, e alguns meses depois, diante da proximidade do recesso escolar, me pediram para retomarmos a campanha. Com aval da gestão escolar fizemos uma continuação no pátio de forma bastante descontraída, mas que ainda mantinha o caráter pedagógico, afinal a essência do jogo era a mesma. Em uma dessas ocasiões pudemos aproveitar para refletir sobre as produções e interpretações iniciais e finais acerca desse conteúdo, que teve o início mais complicado em termos de ponto de partida das aulas. Os alunos se mostraram surpresos com a mudança em sua interpretação acerca do continente africano e o quanto graves eram as cargas históricas em seu cotidiano sem a devida problematização.

Conclusão

A respeito de assinalar e propor a reestruturação dos conhecimentos destacados inicialmente pelos alunos para uma nova compreensão de prática social e ação nela, destacando na obra de Makarenko que “desde seu despertar político, o educador compreendeu a importância da ação prática... a dialética necessária entre a compreensão da realidade e a transformação revolucionária dos homens” e afirma “um educador para quem educar era também essencialmente politizar”. As contradições históricas relacionadas à leitura eurocêntrica do mundo permeiam o modo de produção capitalista e isso exige uma resposta na prática docente para promover indagações sobre o porquê visões estereotipadas e de dominação são tão difundidas e o porquê conhecemos tão pouco sobre a história daquele continente, entre outras questões.

Sobre o cronograma do planejamento bimestral, houve uma extensão do mesmo com base no tempo inicial previsto, em especial por promovemos alguns debates. Entretanto, estabelecemos relações com uma aprendizagem significativa e crítica ao invés de dedicarmos-nos a cumprir conteúdos quilométricos de livros didáticos, apostando na autonomia do professor na eleição de prioridades dentro de seu





programa. Os resultados pedagógicos também se apresentaram positivamente nos processos de avaliação tendo como destaque um relativo domínio sobre os aspectos culturais problematizados. Podemos destacar um significativo avanço sobre a assimilação desse conteúdo trazendo um olhar crítico no que se refere à realidade dos alunos, superando de maneira geral estereótipos e visões paradigmáticas e não deixando o conteúdo refém do passado.

Ao longo do processo de ensino-aprendizagem estivemos discutindo visões da realidade dos alunos através de narrativas negativas acerca da história de um povo (no caso os povos do continente africano), da forma como isso impactava a sua colocação na sociedade contemporânea, aproximando o conhecimento teórico da vida dos alunos, problematizando e tendo como suporte da prática a atividade lúdica como um importante complemento, visando uma nova compreensão social. A aproximação de trabalho entre o RPG e as aulas de história, ainda tem muito a ser desenvolvido. Parece um grande caminho quanto a possibilidades, mas o uso desse tipo de atividade dentro da prática docente progressista pode ser um caminho a se atingir objetivos pedagógicos de transformação dos sujeitos e sua realidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Anais do I Simpósio RPG & Educação. São Paulo, Coletânea Devir em conjunto com Ludus Culturalis, 2004.

GINZBURGO, Carlo. O Queijo e os vermes. São Paulo, Editora Companhia de Bolso, 2012.

GRAMSCI, Antonio. Os indiferentes. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/gramsci/1917/02/11.htm>. Acesso em 10/02/2016.

HEINSOO, Rob; COLLINS, Andy; WYATT, James. Dungeons & Dragons – Livro do Jogador: regras básicas de RPG. São Paulo, Editora Devir, 2009.

MAKARENKO, Anton S. O livro dos pais. Lisboa, Livros Horizonte, 1976.

_____. Conferência sobre educação infantil. São Paulo, Cortez e Moraes, 1981.

NETO, Antonio Sá; NEME, Fabiano. Old Dragon: Regras para jogos clássicos de fantasia. Palmas, Editora Redbox, 2011.



SAVIANI, Dermeval. Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 33.ª ed. revisada. Campinas, Autores Associados, 2000.

SERRANO, Carlos; WALDMAN, Maurício. Memória D'África, a temática africana em sala de aula. São Paulo, Editora Cortez, 2007.

APRENDENDO A CONSTRUIR ADAPTAÇÕES CURRICULARES

LOPES, Silmara A.

Mestra em Educação, licenciada em Filosofia e Pedagogia
Supervisora de Ensino da Rede Estadual
Membro do Grupo de Pesquisa Teorias e Fundamentos da
Educação, da UFSCar - Sorocaba
Membro pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas Estado,
Políticas, Planejamento, Avaliação e Gestão da Educação, da
UFSCar - Sorocaba
E-mail: silmaralopes2008@hotmail.com

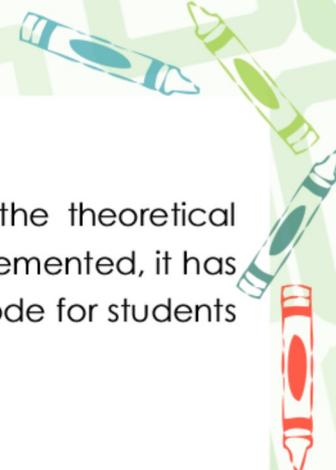
RESUMO:

Considerar a diversidade humana presente nas salas de aulas regulares da contemporaneidade, impõe aos professores a necessidade de aprender estratégias para conduzir o complexo processo de ensino e aprendizagem tendo como foco a heterogeneidade de alunos. Para atender essa demanda, faz-se necessário que os educadores aprendam construir e aplicar adaptações curriculares. As adaptações curriculares quando bem construídas e aplicadas representam um avanço em relação ao aspecto apenas socializador do processo de inclusão escolar vivenciado por alguns alunos, possibilitando que também possam ter acesso aos saberes escolares. A implementação do Projeto de Adaptações Curriculares com aproximadamente 70 escolas estaduais da Diretoria de Ensino de Sorocaba no ano de 2016, tem demonstrado que os professores conseguem construí-las tendo como base as orientações teóricas e os critérios apresentados neste texto e que, embora esteja sendo implementado, tem produzido bons frutos no sentido de contribuir como uma modalidade de recuperação de aprendizagens para alunos com dificuldades.

PALAVRAS-CHAVE: Adaptação curricular; formação professores.

ABSTRACT:

Considering human diversity present in the rooms of regular classes of contemporary, requires teachers need to learn strategies to conduct the complex process of teaching and learning with a focus on the diversity of students. To meet this demand, it is necessary that educators learn to build and implement curriculum adaptations. The curricular adaptations when properly constructed and implemented represent an improvement over the only socializing aspect of school inclusion process experienced by some students, enabling can also have access to school knowledge. The implementation of the Project Curricular Adaptations approximately 70 state schools of Sorocaba Education



Board in 2016, has shown that teachers can build them based on the theoretical guidelines and criteria presented in this text which, although being implemented, it has produced good results in order to contribute as a learning recovery mode for students with difficulties.

KEYWORDS: Curriculum adaptation; training teachers.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa utiliza-se da abordagem qualitativa, cuja metodologia é a pesquisa bibliográfica e documental que contou com a contribuição trazida pelas observações da implementação do Projeto Adaptações Curriculares na Diretoria de Ensino de Sorocaba, com aproximadamente 70 escolas estaduais. Observações que além de apontar para alguns ajustes nesta pesquisa, têm demonstrado que os conhecimentos teóricos apresentados pela autora vêm encontrando possibilidades de serem colocados em prática.

Tem como objetivo contribuir para a formação de professores, através do esclarecimento do que é adaptação curricular, apresentando seus conceitos e significados, para quem é destinada e como construí-la.

O estudo justifica-se diante do desafio que os professores precisam encarar para ensinar tendo como finalidade a aprendizagem e o desenvolvimento escolar da heterogeneidade de alunos presentes nas salas de aulas regulares.

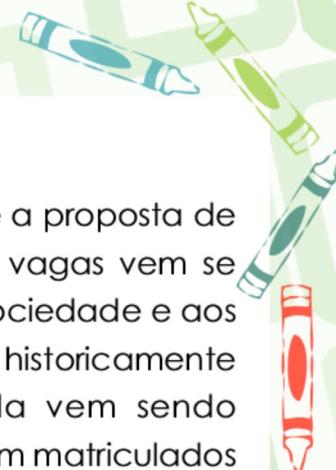
Considera-se que o aprofundamento teórico sobre esse assunto, faz-se necessário para que os educadores possam sentir-se encorajados a abandonar práticas pedagógicas homogêneas, construindo novas práticas voltadas para a heterogeneidade de alunos.

O texto divide-se em duas partes: a primeira parte procura esclarecer o que é e o que não é adaptação curricular, porque podem ser necessárias e para quem deve ser realizada; na segunda parte serão apresentados alguns critérios para a construção de adaptações curriculares.

O movimento pela inclusão escolar nas salas de aulas regulares começa a crescer em nosso país a partir da divulgação da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) e da Declaração de Salamanca (1994).

Em 2015 o total de alunos incluídos (alunos da educação especial) nas classes comuns do ensino regular e/ou da educação de jovens e adultos, foi de 750.983 (INEP, 2016). Em 2008, foi de 374.537 (INEP, 2009), representando um aumento de matrículas de





matrículas de mais de 100%. Pelos dados estatísticos, pode-se dizer que a proposta de Educação para Todos no Brasil está legislada e quanto à oferta de vagas vem se realizando. No entanto, o imenso desafio que se coloca ao Estado, à sociedade e aos educadores de um modo geral, é a democratização dos saberes historicamente acumulados pela humanidade. Pois, o acesso aos saberes ainda vem sendo obstaculizado para boa parcela dos alunos incluídos que já se encontram matriculados e frequentes nas salas de aulas regulares da educação básica.

Não desconsiderando que problemas externos às escolas públicas brasileiras colocam-se como obstáculos para a democratização do saber, acredita-se que no interior das escolas, apesar de todas as dificuldades para conduzir o processo de ensino e aprendizagem, é possível construir e realizar boas práticas educativas, as quais podem contribuir para a democratização dos conhecimentos acumulados pela humanidade.

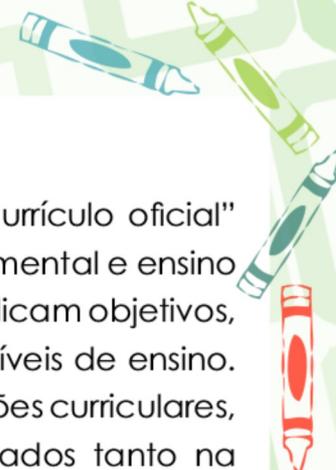
Sob essa perspectiva, considera-se que as adaptações curriculares podem contribuir para que os alunos incluídos (alunos com condições sociais, econômicas, biológicas, psicológicas diferenciadas; com dificuldades imensas de aprendizagem; com deficiências, transtornos, distúrbios, enfim aqueles que no passado não tiveram sequer a possibilidade de frequentar as salas de aulas regulares) possam, além de se beneficiar com o processo de socialização com os diferentes de si, também, aprender os conhecimentos escolares tão necessários para o aprendizado do exercício da cidadania e para o processo de humanização.

Adaptações curriculares: seus significados e para quem devem ser construídas

No Brasil, desde 1999 as adaptações curriculares estão previstas. No entanto, é na atualidade que se tem discutido mais sobre esse tema, visto que a heterogeneidade vem se impondo com as matrículas e a permanência de uma diversidade biológica, cultural, econômica, social e de níveis de aprendizagens e desenvolvimentos de alunos nas salas de aulas regulares. Nessa direção, a adaptação curricular coloca-se como tema relevante quando se discute sobre como trabalhar a questão curricular na proposta de Educação para Todos (a educação inclusiva).

Parece relevante esclarecer que a expressão "adaptação" neste texto tem uma conotação positiva na medida em que deve ser entendida como: adequação para recuperar aprendizagens não realizadas; aquela que propicia contextualização das atividades com os temas, assuntos que o restante da turma que não precisa de adaptação curricular está aprendendo, possibilitando um ensino mais significativo; alavanca para mudanças de práticas pedagógicas com tendências homogêneas abrindo caminho para o desenvolvimento do trabalho educativo com a





heterogeneidade; dentre outras. O termo “curricular” refere-se ao “currículo oficial” utilizado pelos professores nos níveis da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, bem como aos livros didáticos e outros possíveis materiais que indicam objetivos, habilidades e competências, conteúdos a serem trabalhados nesses níveis de ensino. Nesse sentido, os critérios apresentados para a construção das adaptações curriculares, feitas as devidas contextualizações e adequações, podem ser utilizados tanto na educação infantil, quanto no ensino fundamental e médio.

A adaptação curricular é uma ferramenta colocada à disposição das equipes escolares para atender as necessidades educacionais especiais/específicas (NEE) dos alunos que não estão conseguindo acompanhar o restante da turma. As (NEE) devem ser associadas às dificuldades de aprendizagem e não necessariamente relacionadas à deficiência. Pois há alunos que não têm nenhum tipo de deficiência ou transtorno e apresentam necessidades educacionais especiais/específicas.

No âmbito escolar, práticas educativas homogêneas têm contribuído para excluir alguns alunos e têm prejudicado para que práticas educativas heterogêneas, as quais inegavelmente são mais capazes de contribuir para a democratização do saber a todos, sejam desenvolvidas.

É preciso compreender que para toda necessidade educacional especial/específica é possível criar, construir, utilizar respostas educativas também especiais/específicas. E, nesse sentido, as adaptações curriculares colocam-se como importantes ferramentas (respostas educativas) que contribuem para o acesso de todos aos conhecimentos escolares nas diferentes disciplinas do currículo.

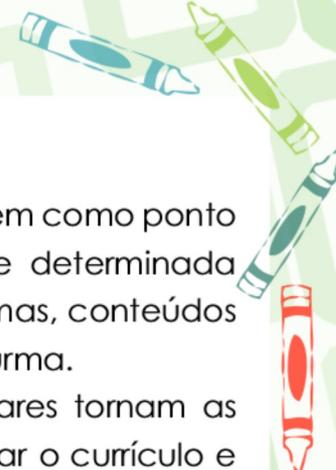
Acredita-se que um currículo mais adequado às reais necessidades, dificuldades e potencialidades dos alunos possa contribuir para dar conta dessa demanda. Porém, não “[...] um novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos.” (BRASIL, 1999, p. 33).

Entretanto, um currículo passível de adaptações, quando necessárias, não deve ser entendido jamais como aquele que desconsidera, menospreza e empobrece os saberes escolares das diferentes disciplinas.

As adaptações curriculares não são ferramentas para serem utilizadas apenas com os alunos com deficiência, transtornos, altas habilidades/superdotação, pois podem ajudar a outros alunos que não estão conseguindo acompanhar o currículo regular e que não têm deficiências, transtornos. Porém, exigem critérios e não devem ser utilizadas quando os alunos apresentarem condições de realizar as mesmas atividades previstas para o restante da turma nas diferentes disciplinas, ainda que só as consigam realizar com a intervenção do outro.

Parece relevante evidenciar a diferença de significados que adquire neste texto a





adaptação curricular e a atividade diversificada. Enquanto a primeira tem como ponto de partida, para sua construção e realização, o currículo oficial de determinada série/ano, a segunda muitas vezes não estabelece relação com os temas, conteúdos curriculares que estão sendo trabalhados com o restante dos alunos da turma.

Quando bem construídas e realizadas, as adaptações curriculares tornam as atividades escolares mais significativas aos alunos, pois procuram ajustar o currículo e não desconsiderá-lo por meio de atividades diversificadas que podem não fazer sentido aos alunos nem contribuir para que de fato adquiram novas aprendizagens e novos desenvolvimentos.

As atividades diversificadas muitas vezes não têm relação alguma com os assuntos, conteúdos que estão sendo tratados com o restante da turma, nem sempre levam em conta as zonas de desenvolvimento proximal dos alunos nas diferentes disciplinas e nem sempre são planejadas tendo em vista as expectativas de aprendizagem, competências, habilidades, aprendizagens ainda não adquiridas, por falta de planejamento prévio e por não terem como fundamento o currículo como ponto de partida para sua construção e realização.

Pode-se afirmar que boa parte das atividades diversificadas, são tarefas para “ocupar” o aluno, para “passar” o tempo. Por serem, na maioria das vezes, atividades que, além de descontextualizadas com os assuntos, conteúdos que o restante da turma está aprendendo, conduzem os alunos a realizar tarefas ou atividades que já sabem fazer sozinhos e que muitas vezes tornam-se repetitivas, não contribuindo para novas aprendizagens significativas.

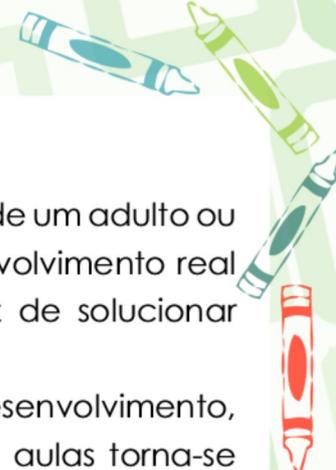
Aprendizagem, desenvolvimento e as adaptações curriculares

Embora o aprendizado mantenha uma relação direta com o curso do desenvolvimento da criança, aprendizado e desenvolvimento não são realizados em igual medida ou ao mesmo tempo.

De acordo com Vigotski (2010), entre os processos de aprendizado e de desenvolvimento há relações dinâmicas que são elevadamente complexas. Explica que numa concepção tradicional dos processos de desenvolvimento, acredita-se que no momento em que uma criança compreende o significado de uma palavra ou entende uma operação como a adição ou a linguagem escrita, a maior parte de seus processos de desenvolvimento estariam completados, quando na realidade tais processos, naquele momento, estariam apenas começando.

A zona de desenvolvimento proximal ou potencial revela funções que ainda não amadureceram, mas que amadurecerão quando acontecerem novas aprendizagens,





significando que a criança pode solucionar problemas sob a mediação de um adulto ou com a orientação de outros alunos mais capazes, já o nível de desenvolvimento real revela funções já amadurecidas, indicando que a criança é capaz de solucionar problemas de forma independente. (VIGOTSKI, 2010, p. 97-98).

Com base nas análises de Vigotski (2010) sobre aprendizagem e desenvolvimento, pode-se concluir que cada assunto, tema, conteúdo trabalhado nas aulas torna-se importante por contribuir para o desenvolvimento global mental da criança e estabelece a sua própria relação com a trajetória de desenvolvimento da criança. Por isso, o ponto de partida para a construção das adaptações curriculares é o currículo.

Construindo adaptações curriculares

Ensinar utilizando-se de adaptações curriculares exige muita responsabilidade da equipe de gestão e dos professores, já que requer uma reflexão sobre o currículo. Pois, a finalidade de se ensinar por meio de adaptações curriculares é sempre para que o aluno se desenvolva e possa o mais breve possível acompanhar o restante dos alunos de sua sala de aula nas diferentes disciplinas.

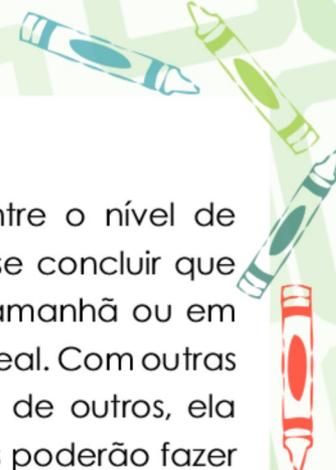
Alguns critérios, abaixo especificados, deverão ser seguidos antes e durante a construção da adaptação curricular, nos momentos de sua aplicação, bem como após ter sido utilizada como ferramenta de ensino e aprendizagem.

1. Diagnóstico educacional das necessidades especiais/específicas do aluno (o que o aluno já sabe; o que ainda não sabe fazer; as dificuldades de âmbito geral do aluno fora e dentro da escola; as potencialidades desse aluno fora e dentro da escola).

2. Avaliação diagnóstica ou sondagem das dificuldades especiais/específicas do aluno em cada disciplina, procurando identificar, também, as potencialidades que o aluno apresenta. (Quais conteúdos são necessários para alcançar as expectativas de aprendizagem/competências/habilidades previstas para determinada sala de aula, em determinada semana, mês, bimestre? Quais conhecimentos o aluno já possui nesta disciplina? Quais conhecimentos o aluno está em vias de desenvolver nesta disciplina?) É o momento que a equipe de gestão da escola e os professores poderão eleger, dentre as várias expectativas de aprendizagem/competências/habilidades, aquelas possíveis de serem trabalhadas com o aluno naquela semana, mês, bimestre por meio de adaptações curriculares.

Esse segundo momento relaciona-se com a preocupação, com a responsabilidade, com o cuidado pelo professor de identificar, a zona de desenvolvimento proximal (ZDP) do aluno em relação às expectativas de aprendizagem/habilidades/competências e conteúdos que serão trabalhados.





Como a zona de desenvolvimento proximal é a distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial, pode-se concluir que aquilo que hoje é a zona de desenvolvimento proximal da criança, amanhã ou em breve, havendo novas aprendizagens, será o nível de desenvolvimento real. Com outras palavras, aquilo que a criança hoje só consegue realizar com ajuda de outros, ela poderá realizar sozinha em pouco tempo, já que novas aprendizagens poderão fazer com que aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de amadurecimento (funções essas que se encontram na zona de desenvolvimento proximal em estado de embriões) tornem-se desenvolvimento real. (Vigotski, 2010).

Identificar a zona de desenvolvimento proximal do aluno nas diferentes disciplinas, permite aos professores construir adaptações curriculares adequadas, ou seja, nem tão fáceis nem tão difíceis para o aluno. Pois, se forem aplicadas adaptações curriculares muito fáceis o aluno não se sentirá desafiado, não terá sua zona de desenvolvimento proximal trabalhada e não aprenderá nada além do que já conhecia, não se desenvolvendo. Se a adaptação curricular for muito difícil para o aluno também não o levará a aprender e a se desenvolver, pois poderá desistir da atividade, não encontrar significado nela por estar muito distante de sua zona de desenvolvimento proximal.

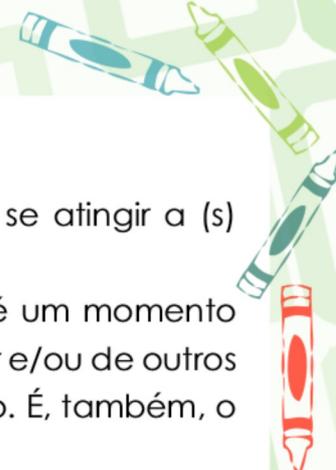
Para Vigotski (2010, p. 102- 103), a boa aprendizagem é aquela que se antecipa ao desenvolvimento, asseverando que [...] “o processo de desenvolvimento progride de forma mais lenta e atrás do processo de aprendizado; desta sequenciação resultam, então, as zonas de desenvolvimento proximal.”

Ao se trabalhar com as zonas de desenvolvimento proximal dos alunos, nas diferentes disciplinas (portanto em cada área ou disciplina curricular devemos ir descobrindo as zonas de desenvolvimento proximal dos alunos, as quais se colocarão de forma contínua quando houver intervenção adequada do professor e de alunos mais experientes), tem-se a possibilidade de num fluxo contínuo por meio de novas aprendizagens que contribuem para mudar a zona de desenvolvimento proximal para um nível superior, ir criando novas zonas de desenvolvimento real (situações, tarefas, atividades que o aluno consegue resolver sozinho).

3. Após identificar quais são as dificuldades e potencialidades do aluno, chega o momento do professor voltar seu olhar para o currículo. Verificando quais expectativas de aprendizagem, competências, habilidades e conteúdos serão trabalhados com determinada sala de aula em determinado período de tempo. É o momento de eleger o que é possível trabalhar com o aluno que necessita de adaptação curricular, de pensar como vai adaptar as atividades previstas para o restante da turma para que esse aluno aprenda e se desenvolva.

4. Preparação das atividades de adaptação curricular. É o momento de pensar e





organizar as sequências de aprendizagens que serão utilizadas para se atingir a (s) expectativa(s)/competência(s)/habilidade(s)/conteúdo(s) previsto(s).

5. Aplicação da(s) atividade(s) de adaptação curricular. Esse é um momento privilegiado para a orientação, a intervenção, a mediação do professor e/ou de outros alunos com níveis mais avançados de desenvolvimento, auxiliar o aluno. É, também, o momento oportuno para analisar o que precisa ser reajustado, revisto.

Os critérios apresentados servem como orientações para a construção e aplicação das adaptações curriculares, estando, portanto, abertos a críticas, revisões e complementações que as práticas pedagógicas possam impor.

As adaptações curriculares requerem, também, que sejam feitos registros, os quais devem ser construídos coletivamente pela equipe de gestão e de professores. Organizando-se portfólios, registros nos diários de classe, dentre outros.

Considerações finais

As adaptações curriculares quando bem construídas e aplicadas representam um avanço em relação ao aspecto apenas socializador do processo de inclusão escolar vivenciado por alguns alunos, possibilitando que também possam ter acesso aos saberes escolares. Nesse sentido, é fundamental destacar que saber construir e aplicar adaptações curriculares é uma das habilidades requeridas aos professores do século XXI.

A implementação do Projeto de Adaptações Curriculares em aproximadamente 70 escolas estaduais da Diretoria de Ensino de Sorocaba no ano de 2016, tem demonstrado que os professores conseguem construí-las tendo como base as orientações teóricas e os critérios apresentados neste texto e que, embora esteja sendo implementado, tem produzido bons frutos no sentido de contribuir como uma modalidade de recuperação de aprendizagens para alunos com dificuldades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais. Adaptações curriculares. Brasília: MEC, 1999. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Sinopse Estatística da Educação Básica 2015. Brasília: Inep, 2016.

_____. Sinopse Estatística da Educação Básica 2008. Brasília: Inep, 2009.

VIGOTSKI, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2010.



CONTRIBUIÇÕES DO PROJETO PIBID-SOCIOLOGIA EM SALA DE AULA

OLIVEIRA, Mariana Bueno

Bacharela e Licenciada em Ciências Sociais

Mestranda em Ciências Sociais/Sociologia da Cultura pela Unesp - Marília

E-mail: mariana.sociais@yahoo.com.br

RESUMO:

Um dos objetivos do PIBID Sociologia é desnaturalizar o senso comum que é criado e manipulado pelos meios de comunicação de massa. Assim, bolsistas e professores planejam as aulas em conjunto visando problematizar os conteúdos e mostrar aos alunos diferentes abordagens sobre temas sociológicos, permitindo que formem opiniões próprias. A questão agrária é mais um dos temas abordados em sala de aula, na maioria das vezes, de maneira superficial. No material didático da SEE/SP, no Caderno do Aluno, esta temática aparece no caderno de sociologia do 2º bimestre do 3º ano do EM. Quando apresentado em sala, no contexto dos movimentos sociais, grande parte dos alunos revela-se contra o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Visando problematizar e aprofundar a discussão sobre este movimento social, o grupo do projeto PIBID Sociologia Unesp-Marília, planejaram uma sequência didática abordando esta temática, de maneira que ao final do trabalho o objetivo fosse alcançado.

PALAVRAS-CHAVE: Sociologia, Desnaturalização, MST

ABSTRACT:

One of the objectives of the PIBID Sociology is to denaturalize the common sense that is created and manipulated by mass communication media. This way, scholars plan the classes in group aiming to problematize the contents and display to the students different approaches about sociological subjects, allowing them to form their own opinions. The agrary matter is one more subject discussed at the classroom, most of the times superficially. On SEE/SP textbooks this subject is shown at textbooks from 2nd bimester of the 3rd year of high school. When shown in classroom, most of the students reveals against the Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) [Landless Rural Workers Movement]. Seeking to problematize and deepen the discussion about this social movement, the research group from PIBID Sociology Unesp-Marilia's project planned a daily didatic sequency exposing this subject, in a manner to reach the objectives of research at the end of the work.

KEYWORDS: Sociology, Denaturalization, MST

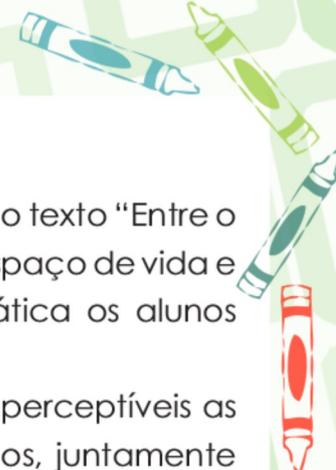
INTRODUÇÃO

Em 2013, no 3º ano do ensino médio (A) da E.E Profª Amilcare Mattei uma média de 15 alunos frequentavam regularmente as aulas de sociologia as terças-feiras das 12h50 às 14h35. A escola passava por uma nova experiência, trabalhava em tempo integral. Apesar de essa peculiaridade trazer maior interação entre os alunos, facilitando as atividades em grupos e até mesmo as atividades didáticas desenvolvidas coletivamente, ela ressaltou um ponto que prejudicava muito as aulas semanalmente: o cansaço. Os alunos permaneciam o dia toda na escola, as aulas logo depois do almoço eram as mais prejudicadas, pois os alunos sentiam muito sono e caso a aula não os envolvesse completamente, esta tornava-se maçante para todos. Com vista nisso professores, coordenadores e alunas bolsistas vinham tentando planejar as aulas para que o problema fosse minimizado e os conteúdos não deixassem de ser ensinados.

Um dos objetivos do PIBID Sociologia é desnaturalizar o senso comum que é criado e manipulado pelos meios de comunicação de massa. Assim, bolsistas e professores planejam as aulas em conjunto visando problematizar os conteúdos e mostrar aos alunos diferentes abordagens sobre temas sociológicos, permitindo que formem opiniões próprias. A questão agrária é mais um dos temas abordados em sala de aula, na maioria das vezes, de maneira superficial. No material didático da SEE/SP, no Caderno do Aluno, esta temática aparece no caderno de sociologia do 2º bimestre do 3º ano do EM. Quando apresentado em sala, no contexto dos movimentos sociais, grande parte dos alunos revela-se contra o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

Visando problematizar e aprofundar a discussão sobre este movimento social, as bolsistas, professor e coordenadores do projeto PIBID Sociologia Unesp-Marília, núcleo da EE Prof. Amilcare Mattei, planejaram uma sequência didática abordando esta temática, de maneira que ao final do trabalho a desnaturalização do movimento fosse alcançada.

Na primeira aula, o professor, ministrante da aula, pediu aos alunos que elaborassem um texto em que expressassem a opinião e tudo o que soubessem sobre o MST. Nesta mesma aula, apresentou a questão histórica da distribuição de terras no Brasil, a origem do movimento e os principais objetivos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Em seguida, foram apresentados vídeos, selecionados pelas bolsistas e professores. Os vídeos, de diferentes emissoras de televisão, traziam notícias sobre ocupações em diversos lugares do país. O professor e bolsistas alertavam sobre os termos utilizados pelos jornalistas quando se referiam ao MST. Em outra aula, os alunos assistiram a trechos do documentário "Terras para Rose". Após essa etapa debateram a forma que lhes é apresentada tal questão, diariamente, o que lhes é ocultado, e por quais motivos.



Utilizou-se como base para a discussão, além dos vídeos, trechos do texto “Entre o Global e o Local: Os assentamentos de Reforma Agrária no Brasil como espaço de vida e cidadania”, de Mirian C. L. Simonetti. Para finalizar a sequência didática os alunos elaboraram novo texto dissertativo.

Comparando os dois textos, da primeira e da última aula, foram perceptíveis as mudanças na concepção dos alunos. Depois dessa atividade os alunos, juntamente com o grupo PIBID – Sociologia, foram até a cidade de Promissão – SP visitar o Assentamento Reunidas, tendo assim uma vivência de tudo que viram durante o bimestre.

Sequência didática

Na primeira aula sobre o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) foi pedido para que os alunos escrevessem um texto discorrendo o que sabiam e pensavam sobre o movimento. Para que assim tivéssemos conhecimento de onde partiríamos o trabalho. Alguns resultados são apresentados a seguir:

Aluno A: “Pra mim é um bando de gente folgada que não luta pelo futuro que não procura um emprego para ter uma moradia...”

Aluno B: “Meu ponto de vista sobre o mst é de que são muito ruim para os sitiante, pois eles invadem as fazendas e acabam destruindo tratores e plantações...”

Aluno C: “O mst acho que são um bando de folgados que entram em terras que não são delas sem mais nem menos, se quiserem ter que eles trabalhem e compre como a maioria das outras pessoas”

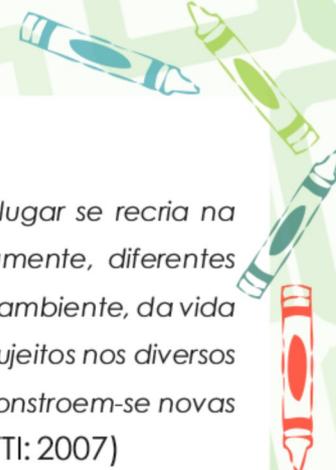
Percebemos então, que tinham uma visão manipulada pelos meios de comunicação de massa, e tudo que sabiam eram advindos deste. Seria preciso um trabalho que mostrassem a eles ambos os lados, para que assim tivessem opinião própria.

O segundo passo foi contextualizar a distribuição de terras no Brasil, mostrando deste as capitâneas hereditárias até os dias de hoje. Também foi realizada a contextualização histórica do MST (origem, objetivos, lutas). Assim como a questão política e social da Reforma Agrária.

Para a parte teórica, fizemos uma discussão com base em trechos do texto “Entre o Global e o Local: Os assentamentos de Reforma Agrária no Brasil como espaço de vida e cidadania” da Prof. Dr^a. Mirian C. L. Simonetti. Utilizamos os trechos os trechos abaixo:

Excerto 1: *“O processo atual de globalização se cartografa pelo embate entre o global e às manifestações locais e regionais. Vivencia-se uma condição planetária pontuada por intervenções locais,*





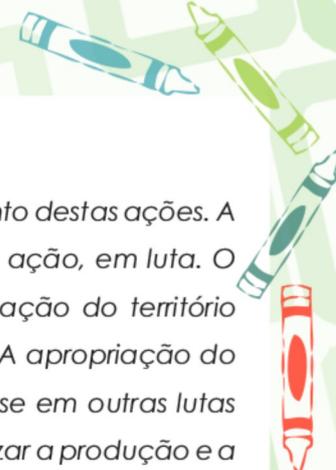
regionais, cujas intensas variações determinam a imbricação do local e global. O lugar se recria na articulação do mundial. Do lugar fluem as diferenças e ao lugar reflui, simultaneamente, diferentes aspectos da globalização. Cada lugar se faz segundo as formas e os ritmos próprios do ambiente, da vida econômica, política, social e cultural. É do lugar e das micro-políticas gestadas pelos sujeitos nos diversos modos de viver, sentir, pensar, falar e projetar o futuro, que crescem as demandas e constroem-se novas relações e práticas que se opõem ao processo de globalização capitalista." (SIMONETTI: 2007)

Excerto 2: "O aparecimento político do MST coincide com uma série de lutas sociais que ganham visibilidade no período de transição política, nos anos 80, após um longo período de vigência de governos militares no país. Neste período foram realizadas políticas econômicas que ampliaram as desigualdades sociais no país. Com relação à política agrária, os benefícios foram para os grandes empresários e proprietários de terra em detrimento dos camponeses, o que levou o país a possuir um dos maiores índices de concentração de terras do planeta. A organização do movimento decorreu da junção de várias lutas pontuais ocorridas por todo país em fins da década de 70. A articulação do movimento foi possibilitada através do apoio político do clero progressista, que emprestou sua infra-estrutura e auxiliou na articulação das lideranças e seus encontros. Em 1984 realizaram o 1º Encontro Nacional dos Sem terra de onde surgiu o movimento institucionalizado e onde definiram suas primeiras diretrizes políticas, bem como a definição do seu nome – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem terra. Desde então, o MST vem se ampliando seu espaço comunicativo interno e externo baseado em práticas educacionais, bem como em grandes encontros e congressos locais, estaduais e nacionais, onde definem suas diretrizes políticas, seus princípios e ações." (SIMONETTI: 1999)

Excerto 3: "Nos anos 90, constituiu-se no movimento social de maior visibilidade no país. Tem por característica a realização de ações através da ocupação de terras públicas ou privadas e de prédios públicos (instituições governamentais) e também grandes caminhadas e manifestações entre as principais cidades do país, objetivando ganhar espaço na mídia visando denunciar as desigualdades sociais e a sua proposta de reforma agrária. Constituiu-se de uma população heterogênea que reúne camponeses com pouca terra e seus filhos, camponeses sem terra, assalariados do campo e outras categorias de trabalhadores rurais ou urbanos. Integram-no também intelectuais, técnicos, professores e ex-integrantes do clero católico. Dentre os vários grupos sociais em luta pela terra no país, o MST se diferencia deles devido a sua prática territorial. A maior parte dos movimentos sociais constituídos em torno da luta pela terra se esgota a partir da conquista da terra ou do fim do conflito. O MST tem gerado um processo de (re)territorialização de trabalhadores nas terras conquistadas, que tem gerado continuamente novas demandas baseadas na tríade ocupação/acampamento/assentamento." (SIMONETTI: 1999)

Excerto 4: "Desde o momento de sua gestação até hoje a luta pela terra vem sendo constituída





por ações que visam a impulsionar a reforma agrária e a ocupação tem sido o instrumento destas ações. A ocupação tem resultado no acampamento, que é a materialização dos sujeitos em ação, em luta. O assentamento representa o resultado do processo, a terra conquistada - a apropriação do território capitalista aquele sob hegemonia capitalista que é apropriado pelos camponeses. A apropriação do território, materializada no assentamento, não esgota o processo de luta. Desdobra-se em outras lutas para a conquista de crédito, infra-estrutura e demais condições necessárias para viabilizar a produção e a vida nos assentamentos, como escola para as crianças e, geralmente, para os adultos, postos de saúde, cooperativas, associações etc. Assim, os camponeses continuam vinculados ao MST, mesmo depois de assentados tanto para possibilitar as diversas lutas nos assentamentos, quanto outras lutas mais gerais, dentre elas a conquista de novas terras, de políticas agrícolas dentre outras." (SIMONETTI: 1999)

Excerto 5: "O resultado da luta pela terra pode ser observado através do número de assentamentos localizados em diferentes lugares do país. Verifica-se, no período entre 1979 a 2010, que 959.788 famílias foram assentadas, em 8.458 assentamentos, segundo dados do Instituto Nacional de Colonização e Reforma agrária - INCRA e do Núcleo de Estudos Pesquisas e Projetos de Reforma Agrária - NERA. Esse número está bem aquém das necessidades dos Sem Terra, pois, na atualidade, encontram-se aproximadamente 90.000 famílias nos acampamentos espalhados pelo país. Segundo dados do MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, ainda existem aproximadamente quatro milhões de Sem terra no país. Atualmente esse movimento está organizado em 23 estados do Brasil. (NERA, 2010)
O MST tem tido uma capacidade surpreendente de se reinventar politicamente segundo as variações conjunturais. Através de suas ações têm conseguido manter-se na mídia e seu desafio principal é pressionar politicamente para alterar o padrão de terra estruturado no país. A sua eficácia política, econômica e social pode ser visto nos lugares onde se inserem os assentamentos de Sem Terra." (SIMONETTI: 1999)

Apesar dos alunos se interessarem menos pela discussão de textos, houve uma participação qualitativa por parte dos alunos. Eles estavam entendendo o processo e se dispoendo a apreender.

Numa próxima aula, levamos vídeos de diferentes pontos de vista acerca do MST como forma de despartar o espírito crítico dos alunos.

Vídeo 1: José Saramago, Chico Buarque e Sebastião Salgado no Jô -
<http://www.youtube.com/watch?v=U5IKp320Kxk>

Vídeo 2: Acampamento Carlos Lamarca/MST/12 anos/Esmeraldas/MG, 170 famílias. Despejo? Não pode. 25/11/2012 -
<http://www.youtube.com/watch?v=4ZJ4wnzJ3vU>



Vídeo 3: OUTRO OLHAR - Ocupação MST – RS -
<http://www.youtube.com/watch?v=J3Kg8a5-RJw>

Vídeo 4: O MST aos olhos da Rede Globo -
<http://www.youtube.com/watch?v=D651ZSECHu0>

Vídeo 5: Maria Lydia entrevista Xico Graziano -
<http://www.youtube.com/watch?v=6WrM5JH4V0I>

Vídeo 6: Provocações - com o líder do MST João Pedro Stedile - 08/01/2013 -
http://www.youtube.com/watch?v=rf_oVhMBtx8

Vídeo 7: Paulo Freire: MST e a Busca da Autonomia -
<http://www.youtube.com/watch?v=7rx2mw9iF5s>

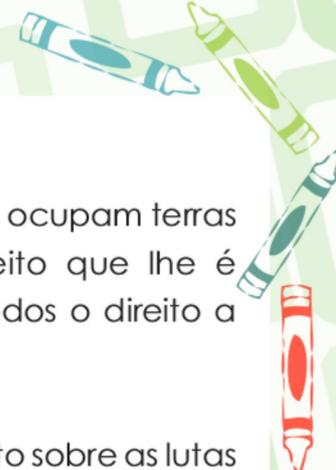
Em todos os vídeos assistidos junto aos alunos foram destacados termos que eram utilizados em cada um deles e então explicados aos alunos os significados e o quanto isso interfere no entendimento das notícias.

Ainda no audiovisual, utilizamos trechos do documentário *Terras para Rose* – 1987, do diretor Tetê Moraes. Documentário sobre a opressão de um grupo de mil famílias que ocuparam a fazenda Anoni, no Rio Grande do Sul, em 1985. O filme segue sua líder, Rose, uma mulher lutando pelo direito de ter seu pedaço de terra e pelos direitos humanos mais elementares.

Levamos, em outra aula, mostra de algumas fotografias da obra “Terras” de Sebastião Salgado. A obra possui 109 fotografias em preto e branco, tiradas entre 1980 e 1996, que retratavam a condição de vida de trabalhadores rurais sem-terra, mendigos, crianças de rua e outros grupos excluídos socialmente, marginalizados e desterrados no Brasil. Os alunos se interessaram bastante e se admiraram ao saber que o movimento era retrato por alguém importante na área das artes.

Após essas atividades, pedimos novamente uma dissertação aos alunos, para que agora nos mostrassem, com sinceridade, o que sabiam sobre o MST e qual opinião tinham. Os resultados foram positivos e o esperado após toda a sequência didática.

Aluno D: “O movimento sem terra (MST) é organizado por pessoas que vivem nas áreas rurais onde eles buscam uma melhor divisão de terras. (...) Dizem que essas pessoas “invadem” as fazendas, sendo que, na verdade elas ocupam áreas do governo e as estruturas fundiárias a fim de conseguirem uma reforma agrária (...).”



Aluno E: “O MST é um movimento social onde trabalhadores rurais ocupam terras rurais improdutivas em protestos ao não cumprimento de um direito que lhe é assegurado pela própria Constituição Federal (...) que garantem a todos o direito a propriedade.”

Sabendo que os alunos tinham melhor consciência e conhecimento sobre as lutas do MST, programamos uma visita ao acampamento *Reunidas*, na cidade de Promissão – SP, para que assim os alunos vivenciassem o que aprenderam e ouvissem as histórias contadas pelos próprios assentados. Ao chegarem ao assentamento, houve resistência por parte de alguns alunos, reclamando do local e argumentando que seria uma experiência chata. Passamos o dia no assentamento e no fim da tarde fomos conhecer o acampamento do MST, para que os alunos percebessem a diferença.

Na aula seguinte fizemos uma roda para conversarmos sobre as experiências e tivemos as seguintes falas:

“Foi uma experiência maravilhosa”; “No começo estava chato, depois ficou legal”; “Dá dó, mas minha mãe disse que não precisa ter dó porque tem gente que aproveita”; “Achei que fosse uma casinha do lado da outra”; “Vivem em situação precária” (sobre acampamento).

Comparando os dois textos da primeira e da última aula e os argumentos utilizados nas conversas, foram perceptíveis as mudanças na concepção dos alunos. Na primeira, a maioria se referiu ao movimento como “bando de folgados”, “oportunistas”, “invasores de terras de pessoas de bem, que trabalhavam para a conquista”. Na segunda dissertação, argumentaram em defesa do movimento, levantaram questões como: “Se a terra é um direito, esse movimento não deveria nem existir, pois todos deveriam ter o seu espaço para produzir”. Concluímos, portanto, que os textos elaborados pelos alunos apresentaram os conteúdos apreendidos em sala de aula. Percebemos como as aulas contribuíram para a aprendizagem. A partir de um planejamento prévio, atingiu-se o objetivo principal, qual seja, a desnaturalização e problematização do tema, modificando o senso comum, apresentado no início da sequência didática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

São Paulo. Caderno do Aluno - Sociologia – Ensino Médio 3ª série – volume 2.





SIMONETTI, M. C. L. Entre o local e o global: o movimento dos Sem Terra e a Via Campesina. Simpósio Reforma Agrária e Desenvolvimento: desafios e rumos da política de assentamentos rurais. UNIARA. Disponível em: <http://WWW.uniara.com.br/nupedor/nupedor_2006/trabalhos/s.com.br/nupedor/nupedor_2006/trabalhos/sessão4/01_mirian.doc>

TOMAZI, N. D. Sociologia para o Ensino Médio. São Paulo: Saraiva, 2010.



A CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE NÚMERO COM O JOGO BOLICHE

RIBEIRO, Edinéia Castilho

Mestre e Especialista em Educação Matemática pela UFJF
Professora Regente da rede pública municipal de Juiz de Fora

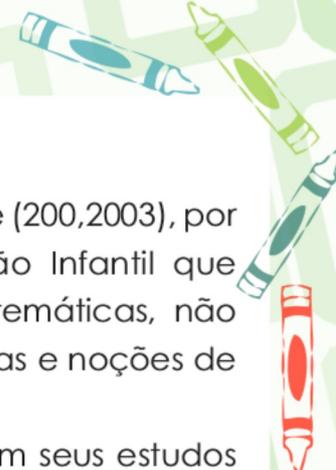
INTRODUÇÃO

Partindo do pressuposto que as atividades lúdicas como jogos e brincadeiras, mediadas pela professora, são estratégias que favorecem e viabilizam o ensino da matemática na Educação Infantil apresento esse relato de experiência com a atividade jogo de boliche desenvolvida numa turma de 1º período de uma Escola Pública do município de Juiz de Fora, MG. A atividade apresentada integra o projeto “O lúdico no trabalho de educação matemática com crianças da educação infantil” que foi realizado com recursos do Fundo de Apoio à Pesquisa na Educação Básica (FAPEB) e aprovado no edital nº 005/2009, para ser desenvolvido em uma escola pública do município do município em questão.

A escola onde as atividades foram realizadas funciona em tempo parcial, ou seja, 4 horas diárias. Antes da ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos a escola atendia exclusivamente à educação infantil, atualmente atende também ao 1º ano do ensino fundamental após a inclusão das crianças de seis anos de idade na primeira etapa da educação básica. Essa escola funciona em dois prédios separados, ambos no mesmo bairro e alugados pela prefeitura. O espaço físico da escola não é adequado às crianças: as salas de atividades são pequenas e o espaço externo é praticamente inexistente em ambos os prédios. A escola atende majoritariamente alunos dos bairros adjacentes visto que sua localização é central.

Esse é um trabalho, de um modo geral, de natureza prática que apresenta situações favoráveis a uma aprendizagem, mediada por mim, através de brincadeiras, jogos e interação entre as crianças. Teve como objetivo investigar a constituição do número com crianças da educação infantil. No entanto, não é possível conceber uma prática adequada sem uma boa fundamentação teórica, por isso, em minhas análises tentarei fazer uma ponte entre prática e teoria.

Apesar de ter percebido, durante meus estudos, que trabalhos realizados no campo da educação matemática sobre a construção numérica através do jogo, brincadeira e interação com os colegas, mediadas pelo professor serem pouco divulgados, me basearei na teoria nascida dos trabalhos realizados por Jean Piaget, sobre aprendizagem, e analisada, por Kamii (1994) na perspectiva das relações da criança com o número.



Além da autora supracitada, também utilizarei, Kamii (2005), Smole (200,2003), por suas contribuições na organização de atividades para a Educação Infantil que incentivam a exploração de uma grande variedade de ideias matemáticas, não apenas numéricas, mas também aquelas próprias à geometria, medidas e noções de estatística, por meio da brincadeira e jogo.

Contei também com o apoio teórico de Vygotsky (1991) que em seus estudos enfatiza a importância da história e cultura familiar. Em seu entendimento, o processo histórico no qual a criança está inserida desde o nascimento constitui uma substância indispensável ao seu desenvolvimento. A linguagem, os hábitos, os valores, os costumes de seu contexto familiar ou comunidade são os meios pelos quais a criança se apropria dos dados desse mundo e aos poucos ela vai construindo sua visão sobre essa realidade. Nessa perspectiva, o lúdico é visto como meio principal de desenvolvimento cultural da criança.

O trabalho com o boliche foi uma brincadeira bastante significativa. Por isso, nos detivemos um período maior nela. No desenvolvimento dessa brincadeira com as crianças foi possível observar, além da contagem, comparação de quantidades e de cores, resolução de situação-problema e registro de quantidades, por meio de desenhos e peças. Durante a realização dessa atividade, as crianças tiveram a oportunidade de ponderar os vários tipos de registro dos pontos marcados ou pinos derrubados e refletir sobre eles.

Para iniciar o jogo de boliche, pedi às crianças que viessem para a rodinha, perguntei o que já conheciam sobre o jogo. A maioria respondeu que já havia brincado com o boliche e deram dicas de como jogar. Após conversamos sobre as regras de como jogar, organizei as crianças em dois grupos e a brincadeira foi iniciada.

Mesmo o espaço da instituição sendo adaptado para a educação infantil, como já mencionado, e ilustrado nas fotos 1 e 2 busquei alternativas para a utilização de todos os espaços dispostos como ricos ambientes para o desenvolvimento das atividades propostas às crianças.



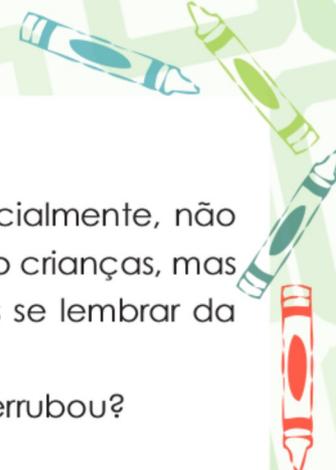
Foto 1 jogo de boliche



Foto 2 jogo de boliche

Num primeiro momento, não houve nenhum tipo de registro. As crianças iam





falando o nome do jogador e a quantidade de pinos derrubados. Inicialmente, não tiveram dificuldade em memorizar os pontos do primeiro grupo de cinco crianças, mas quando o segundo grupo começou a jogar, já não conseguiam mais se lembrar da pontuação de cada um. Então, perguntei:

- Como vamos lembrar, ao final do jogo, quantos pinos cada um derrubou?
- Tem que marcar os pontos. (J. V.)
- Como podemos fazer isso?
- Escrevendo. (G.)
- Mas onde podem os marcar os pontos?
- No quadro. (G.)

Assim, para cada pino derrubado as crianças maravam um *tracinho* no quadro. No dia seguinte, as crianças notaram que os pontos marcados já não estavam mais onde haviam registrado, pois a professora do outro turno precisou usar a lousa. Na conversa durante a rodinha, as crianças chegaram à conclusão de que com aquela estratégia não seria possível dar sequência à brincadeira no dia seguinte.

Após a conversa, foi proposto às crianças que pegassem uma peça para cada pino derrubado e colocassem ao lado do nome. Assim, saberíamos a quantidade de pinos que cada um derrubaria.

Durante o jogo de boliche sugeri uma série de problemas:

- Quem derrubou mais garrafas?
- Quantas garrafas a M. derrubou?
- Quem derrubou mais que ela?
- O que aconteceria se o K. derrubasse mais três garrafas?



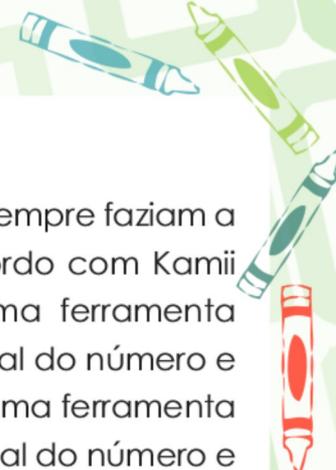
Foto 3 - Registro dos pontos do jogo de boliche



Foto 4 - Registro dos pontos do jogo de boliche

Durante a realização da atividade supracitada foi possível observar que – apesar da habilidade das crianças em recitar a sequência numérica (1, 2, 3, 4, 5,...), apontando





os objetos, enquanto contavam oralmente os pinos derrubados – nem sempre faziam a correspondência entre o número falado e o pino derrubado. De acordo com Kamii (1994), as crianças não usam a estratégia de contagem como uma ferramenta confiável. Isso ocorre somente quando elas constroem a estrutura mental do número e assimilam as palavras a esta estrutura. É quando a contagem torna-se um instrumento confiável. Isso ocorre somente quando elas constroem a estrutura mental do número e assimilam as palavras a esta estrutura. É quando a contagem torna-se um instrumento confiável. Portanto, a contagem oral não é a garantia de que a criança construiu a estrutura mental e que percebeu a lógica de tal procedimento. Embora a contagem seja uma das primeiras formas que a criança tem de entrar em contato com o sentido de número, somente ela não é suficiente e nem se põe como condição para que isso aconteça.

Durante a brincadeira com o boliche pude perceber que as crianças utilizavam a percepção numérica quando derrubavam de um até quatro pinos. Mais do que essas quantidades, elas empregavam a contagem um a um. Isso porque, de acordo com Ifrah (1989):

Distinguimos sem erro, no primeiro golpe de vista, um, dois, três e quatro elementos. Mas aí se detém nosso poder de identificação dos números. Porque além de quatro tudo se confunde em nosso espírito, e nossa visão global não serve para mais nada. [...] (IFRAH, 1989, p. 21).

Ao término da brincadeira, foi proposto que as crianças registrassem por meio do desenho o jogo de boliche. Para Smole (2003), o desenho é pensamento visual, podendo adaptar-se à natureza do conhecimento. Nesse sentido, o desenho é linguagem tanto para Arte quanto para Matemática.

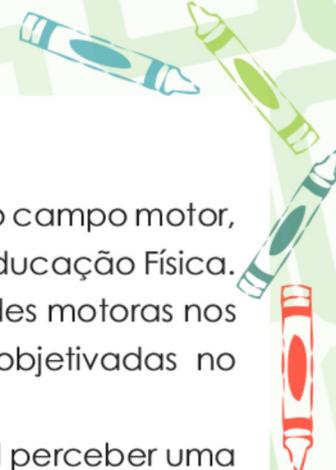
Nessa perspectiva, o desenho para a criança é um instrumento pelo qual ela se expressa. E é através dessa competência pictórica que a criança encontra um importante recurso para a comunicação e expressão de sentimentos e vontades. Em outras palavras, no desenho está sempre presente a intenção de dizer algo.

Nos desenhos realizados pelas crianças ficou clara a intenção de registrar elementos do jogo de boliche, como a disposição dos jogadores, que formavam um semicírculo, o jogador, a bola e as quantidades de pinos.

Nesse sentido, para Smole (2003), o registro por meio do desenho, das propostas de trabalho em matemática, permite uma maior reflexão da criança sobre o que realizou. Além de nos dar pistas de como a criança percebeu o que fez, o registro por meio de desenho pode, também, apontar que interferências poderemos fazer em outras situações para ampliar o conhecimento matemático.

Durante dois meses as crianças brincaram várias vezes com o boliche. O trabalho realizado com esse jogo foi bastante produtivo, pois além das estratégias e noções





matemáticas observadas durante minha regência, outras habilidades do campo motor, puderam também ser observadas na realização do jogo nas aulas de Educação Física. As habilidades de controle gradual do movimento, ajuste das habilidades motoras nos lançamentos da bola, exploração da força e da velocidade são objetivadas no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI).

Após estarem bastante familiarizadas com o boliche, é possível perceber uma evolução nas formas utilizadas pelas crianças para registrar o jogo. Elementos que antes não eram contemplados, como por exemplo, a disposição das crianças em volta da pista e a arrumação dos pinos do boliche na extremidade da pista, em seus desenhos agora aparecem depois que o jogo foi repetido algumas vezes. Para Smolle (2003):

O desenho como expressão do pensamento tende a conquistar novas formas com o crescimento da criança e, como a linguagem, precisa conquistar um vocabulário cada vez mais amplo, sem perder a intensidade e a certeza de seu traço. Nesse sentido, a criança que tem muitas oportunidades para desenhar certamente irá explorar uma maior quantidade de tipos variados de grafismos. (Smolle, 2003. pg.90)

Após jogarem varias vezes as crianças sentiram a necessidade de registrar de outra forma os pontos obtidos, já que no jogo anterior o registro consistia na colocação de uma peça, próximo do nome escrito em uma ficha, para cada pino derrubado não favorecia a continuação da brincadeira no dia seguinte, já que as peças eram guardadas e elas não se lembravam mais dos pontos feitos no dia anterior.

Com esta nova forma de registro foi possível continuar o jogo no outro dia, já que os pinos derrubados eram marcados um traço próximo do nome escrito. As fotos abaixo ilustram o momento em que as crianças marcaram os pontos que fizeram no jogo de boliche:



Foto 5 - Registro dos pontos do jogo de boliche

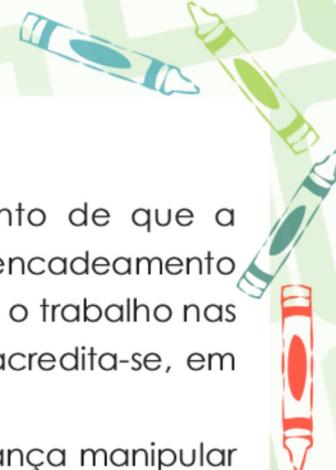


Foto 6 - Registro dos pontos do jogo de boliche

Considerações Finais

As noções matemáticas são constituídas pela criança a partir das experiências advindas, da troca com o meio e com outras pessoas que têm interesses,





conhecimentos e necessidades em comum. Contudo, pensamento de que a matemática é apreendida por meio da repetição, memorização e de encadeamento de conteúdos: do mais fácil ao mais difícil tem norteado, muitas vezes, o trabalho nas escolas, inclusive em instituições de Educação Infantil. Dessa forma, acredita-se, em geral, que a criança constrói o conceito de número.

Outra crença bastante difundida, também, é a de que se a criança manipular objetos concretos irá desenvolver um raciocínio abstrato. Nessa concepção os materiais pedagógicos têm a função de auto-instrução. Dessa forma, o concreto e o abstrato são realidades distintas, ou seja, o concreto é identificado como manipulável e o abstrato é associado às representações formais, definições e sistematizações.

Contudo, a ampliação dos estudos sobre a infância e trabalhos realizados no campo da própria Educação Matemática permitem questionar essa concepção de aprendizagem.

Uma proposta de trabalho de matemática na educação infantil, além de mencionar ideias numéricas, geométricas, estatísticas, entre outras, deve resgatar a experiência e a linguagem natural da criança, de modo que o professor possa compreender o que ela pensa e interferir de maneira que a criança amplie gradativamente suas noções de número e quantidade.

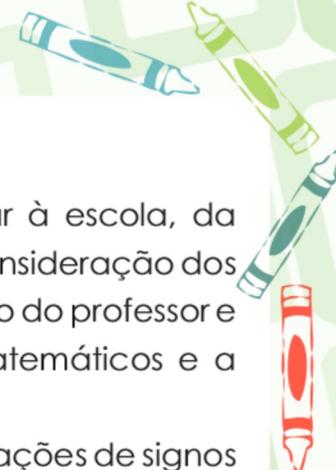
Nessa proposta que devendo, as ações planejadas além de desenvolver noções e conceitos matemáticos devem focalizar também a preocupação com a percepção do aluno por inteiro, ou seja, a criança deve ser vista como alguém que tem ideias próprias, sentimentos e desejos, e que está inserida numa cultura.

Para Vigostski(1991), o mais importante, ao analisar o desenvolvimento de uma criança, é aquilo que está em processo de formação e não o que ela já abstraiu. O bom ensino seria aquele direcionado para o que a criança ainda não é capaz de fazer sozinha. Dessa maneira, o desenvolvimento da criança é estimulado pelo desafio de utilizar capacidades que ainda não estão estabilizadas.

As situações problema, a contagem e o desenvolvimento das relações sociais devem perpassar as brincadeiras e os jogos que objetivam o ensino da matemática, pois a própria matemática é uma produção cultural e os signos ou representações simbólicas são uma convenção social. Então, a aprendizagem de procedimentos lógicos e a aquisição dessa linguagem devem estar vinculadas ao contexto cultural do aluno.

O professor mediador deve adotar metodologias que dêem sentido e significado matemático à escrita numérica, criando possibilidades das crianças usarem seus conhecimentos na resolução de problemas. O trabalho com conceitos tais como, o princípio da correspondência, a quantificação, a comparação entre grandezas, a sequência numérica, a ordenação, entre outros, podem ser efetivados a partir da





consideração dos conhecimentos que as crianças já têm ao chegar à escola, da mediação do professor e das demais crianças, assim como a partir da consideração dos conhecimentos que as crianças já têm ao chegar à escola, da mediação do professor e das demais crianças, assim como a partir da utilização de jogos matemáticos e a vivência de situações concretas e significativas.

Enfim, vale ressaltar que o registro por meio de desenhos e combinações de signos na resolução de situações problema é apropriado, uma vez que essa potencialidade da criança é um elemento fundamental na formação do pensamento matemático e da constituição do número.

Espero que as sugestões apresentadas nesse trabalho auxiliem na compreensão de como as crianças de quatro e cinco anos da educação infantil a partir da mediação do professor e do grupo de crianças, e da utilização de materiais concretos, brincadeiras e jogos constituem do significado de número. Esse trabalho não tem a pretensão de oferecer respostas seguras e definitivas a cerca apropriação da quantidade, contagem e constituição do número pelas crianças, acredito que ele seja um disparador das reflexões a cerca do trabalho com matemática na educação infantil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para educação infantil/ Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/DEF, 1998.

IFRAH, Georges. Os números: a história de uma grande invenção 3. Ed. São Paulo: Globo, 1989.

KAMI, Constance. A criança e o número. Campinas: Papyrus, 1994

_____; JOSEPH, Linda L. Crianças pequenas continuam reinventando a aritmética (séries iniciais): implicações da Teoria de Piaget. Porto Alegre: Artmed, 2005

SMOLE, Kátia Cristina Stocco. A matemática na educação infantil: a teoria das inteligências múltipla na prática escolar. Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____; DINIZ, Maria Ignez; CÂNDIDO, Patrícia. Brincadeiras infantis nas aulas de matemática. Porto Alegre Editora Artmed, 2000.

VIGOTSKI, LS. A Formação social da mente. S. Paulo: Martins Fontes, 1991.



“UMA HISTÓRIA DE AMOR E FÚRIA”: ANÁLISE SEMIÓTICA DA ANIMAÇÃO BRASILEIRA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

SILVA, Ellen Braune Reis

Mestra. Professora da Educação Básica II
Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

E-mail: braune.ellen@gmail.com

DONIZETE, Lidiane Christina

Pós-graduada. Professora da Educação Básica II
Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

E-mail: lidichrist@gmail.com

RESUMO

A animação *Uma História de Amor e Fúria* (2013), dirigida pelo premiado Luiz Bolognesi, é objeto deste estudo que se utiliza do referencial teórico da semiótica francesa. O texto é constituído de micronarrativas que se processam entre os anos de 1556 e 2096, utilizando-se de mitos relacionados à cultura brasileira. O objetivo deste trabalho é o de contribuir para práticas educativas com o uso de enredos midiáticos. Para a análise do objeto de estudo, optou-se pela pesquisa qualitativa. *Uma História de Amor e Fúria* foi escolhido pelas possibilidades de reflexões acerca da cultura histórica e pela desmistificação dos heróis brasileiros. Observamos como resultado da pesquisa, a necessidade da mediação para apreensão dos mecanismos linguísticos e ideológicos existentes no texto fílmico como suporte educacional.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Semiótica; Linguagem; Análise de narrativas; Animação; Tecnologia

ABSTRACT:

The animation movie *Uma História de Amor e Fúria* (2013), written and directed by the awarded Luiz Bolognesi, is the main point of this study, that apply the theory referential of french semiotic. This text is made from micronarratives that is set between the dates 1556 and 2096, based on Brazilian cultural myths. The purpose of this paper is to contribute to educational practices with media stories. This study was examined through a quantitative approach. *A Story of Love and Fury* was chosen because of many possibilities of thoughts in regards the historic cultural and for demystifying Brazilian heroes. We have examined as results of the research, the needed of intervention for learning the linguistic and

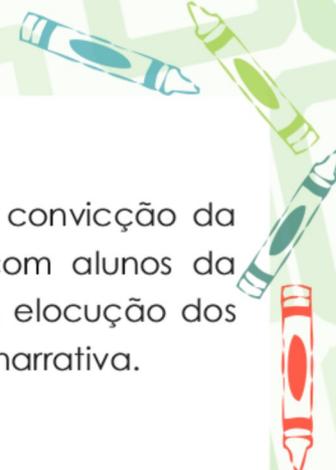
ideological mechanisms being on film's script as educational supporting.

KEYWORDS: Education; Semiotic; Language; Narrative analysis; Animation; Technology

INTRODUÇÃO

O corpus constituinte dessa pesquisa é a animação brasileira *Uma História e Amor e Fúria*, lançada em 2013, com direção e roteiro de Luiz Bolognesi. O enunciado caracteriza-se pela presença de elementos narrativos, explora os elementos icônicos do plano visual aos elementos linguísticos do texto sonoro. Encontramos no contexto fílmico, singularidades da história do Brasil com a expressividade da animação em longa metragem, num diálogo constante entre ficção e realidade. Os protagonistas ora fazem parte de episódios importantes da história brasileira, ora são marcados pelo anonimato da ficção. A macronarrativa que institui o todo da animação é constituída de quatro micronarrativas. Elas revelam períodos conturbados da história do povo brasileiro: a colonização portuguesa, quando os dois atores protagonistas são figurativizados como indígenas da tribo tupinambá; passando pela Revolta da Balaiada, no período da escravidão; pelo golpe militar dos anos 1960 e se projeta para o futuro, no ano de 2096, tendo duração temporal de quase 600 anos. As quatro micronarrativas revelam períodos da história do povo brasileiro em fúria, lutando por seus ideais. No primeiro episódio, JC rememora sua história pretérita, ancorada temporalmente no ano de 1566. O ator protagonista recebe o antropônimo de Abeguar e vivencia uma história de amor com Janaína, ambos pertencentes à tribo tupinambá, em plena disputa pelas terras virgens do Brasil, tendo os portugueses e franceses como adjuvantes e oponentes. Na segunda micronarrativa, o protagonista recebe o antropônimo de Manuel Balaiio e lidera a revolta da Balaiada, em que os escravos lutam contra o poder vigente da época. Ancorada no Rio de Janeiro, no ano de 1968, em plena ditadura militar, a terceira micronarrativa recebe Cau como protagonista em sua luta obstinada pela justiça e liberdade. A quarta e última micronarrativa é evidenciada no presente da enunciação de 2096, também ancorada no Rio de Janeiro, num momento em que o país sofre escassez e quase total privação de água potável. Janaína é a protagonista feminina que vivencia momentos heróicos ao lado do protagonista masculino. Anhangá é o grande antissujeito. Toda a narrativa evidencia a luta individual dos protagonistas contra o mal, representado por Anhangá. No texto midiático, há a representação dos episódios de luta do povo brasileiro contra situações adversas retratados e relacionados às histórias individuais dos protagonistas da narrativa.

Todo esse contexto fílmico é utilizado como pano de fundo para uma prática educativa que elenca a linguagem como primordial para produção, recepção e



interpretação da visão do homem no mundo e suas estratégias de convicção da verdade a ser retratada. O enredo ficcional permite o trabalho com alunos da Educação Básica e, enfatizado pela tecnologia midiática, permite a elocução dos conteúdos relacionados à História do Brasil e aos elementos ficcionais da narrativa.

A Semiótica Francesa para Análise Midiática

O referencial teórico da semiótica francesa possibilita a apreensão dos sentidos do texto fílmico a partir de sua estruturação interna. Considerando a linguagem opaca, que Greimas define como “veladura de fumaça”[1], a semiótica compreende a significação de um texto sincrético, através da relação entre o plano do conteúdo e o plano da expressão. Tendo em vista o plano de conteúdo, um dos meios de compreendermos o modo como se constrói as significações da animação é aplicar ao texto elementos do percurso gerativo de sentido, hipótese metodológica que simula a geração da significação através de níveis que vão do mais simples e abstrato ao mais concreto e complexo. Como sujeitos pragmáticos, os dois atores, Janaína e seu amado, se transformam ao longo das micronarrativas, mas mantêm o desejo de conquistar os mesmos objetos-valores: a justiça e a liberdade. A análise aborda, ainda, as estratégias enunciativas utilizadas pelo enunciador, com o intuito de levar o enunciatário, simulacro do leitor, a crer no texto enunciado, em que acontecimentos da história brasileira são recriados ficcionalmente por meio de um processo de elaboração estética.

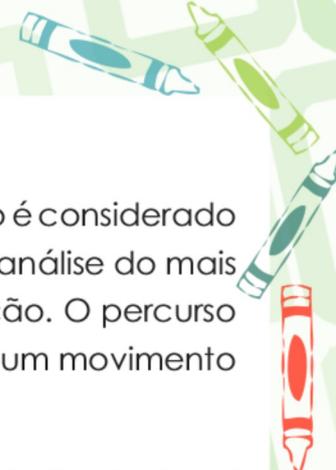
Faz-se necessário, então, situar as relações entre enunciatário, em nosso caso, espectador, e o texto, no ato de leitura. Bertrand (2003, p. 413) afirma que há uma

[...] complexidade da relação entre o texto e o seu leitor. Relação estreitamente recíproca: o leitor, ao ler, atualiza o texto e seu sentido, de acordo ou não com suas expectativas e previsões advindas de sua competência linguística e cultural [...]. Por meio da diversidade dos modos de crença que a leitura propõe, ei que se reencontram, invertidas, a experiência sensível da língua e a experiência cultural do mundo.

De acordo com Fiorin (1992, p.12), “para entender qualquer passagem de um texto, é necessário confrontá-la com as demais partes que o compõem sob pena de dar-lhe um significado oposto ao que ela de fato tem”. Para Barros (2001, p. 14)

O texto, objeto da enunciação, é uma ilusão. _referencial e enunciativa_ e, para ser explicado, precisa ser desbastado dos efeitos de sentido aparentes. [...] Depois de cumprido os procedimentos de abstração, é necessário efetuar o percurso inverso e reconstruir, a partir das estruturas imanentes, as estruturas da manifestação.





Como uma sucessão de patamares, o percurso gerativo de sentido é considerado um simulacro metodológico, dividindo o texto em estratos, partindo da análise do mais profundo ou fundamental para chegar ao mais próximo da manifestação. O percurso gerativo do sentido possibilita a análise das especificidades textuais em um movimento inicial de abstração, caminhando para a sua concretude.

A teoria semiótica procura, portanto, explicar os sentidos do texto. Para tanto, vai examinar, em primeiro lugar, os mecanismos e procedimentos de seu plano de conteúdo. O plano de conteúdo de um texto é, nesse caso, concebido, metodologicamente, sob a forma de um percurso gerativo. (BARROS, 2003, p. 188)

A orientação discursiva escolhe a ordem das transformações narrativas na instância do discurso para se ter um sentido global. A tomada de posição do enunciador depende dos mecanismos escolhidos para a enunciação. Assim, o discurso orienta quem é o *sujeito operador* que, de acordo com Fontanille (2007, p. 158) é aquele que "realiza as transformações no percurso da narrativa, e quem é o *actante de iniciativa*, que, para o autor, é quem modifica o desenrolar dos fatos, numa estrutura de *intriga*."

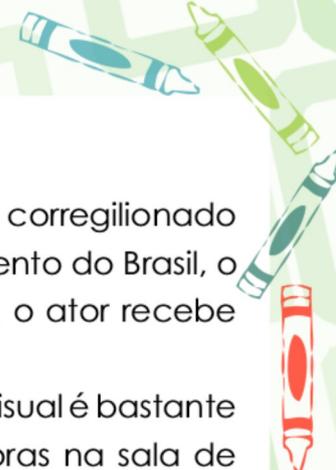
A Semiótica Francesa, ao reconhecer que há um componente patêmico inscrito e discursivizado nos diferentes textos, simulando as relações e atividades humanas, oferece subsídios para a compreensão da ação humana na enunciação. A discursivização e a subjetividade mostram que as paixões estão sempre presentes nos textos: são os estados de alma. Na animação brasileira, os estados de alma da paixão e da fúria são constantes no desenrolar dos fatos.

A narrativa fílmica no contexto educacional

Verificando as dificuldades das turmas do ensino básico no interesse por textos longos e compostos por palavras complexas em relação ao conteúdo e contextualização da história do Brasil, o filme "Uma História de Amor e Fúria" veio de encontro com as aspirações intertextuais de um plano de aula voltado para instigar os alunos a voltarem-se para as raízes histórias e fazer uso de elementos de coesão e coerência no tecer textual. As produções midiáticas possuem o potencial educacional que permitem ilustrar o momento trabalhado com imagens e sons combinados capazes de persuadir o leitor/espectador a presenciar o concreto em temas e conteúdos complexos.

O papel do professor faz-se de grande valia enquanto mediador do processo em que possibilita a leitura dos signos selecionados e combinados pela produção fílmica para a percepção e compreensão dos conteúdos presentes no enredo. Os atores





asseguram isotopias figurativas, temáticas, afetivas. No enredo ficcional, corrigilionado aos contextos espaciais (como a faixa litorânea no caso do descobrimento do Brasil, o Maranhão, no caso das balaiadas) a cada nova mudança temática, o ator recebe novas propriedades, como mudança figurativa ou passional.

Trevisan e Crepaldi (2009, p.186) afirmam que “a linguagem audiovisual é bastante atraente e podem produzir experiências diferenciadas e enriquecedoras na sala de aula”. Nesse contexto, o professor ocupa um papel de suma importância no sentido de instigar, mediar e oferecer subsídios para a compreensão dos pressupostos que vão além dos explícitos. Verificando as projeções da enunciação e os efeitos de sentido por meio das tecnologias midiáticas, é possível evidenciar a finalidade de criar a ilusão de verdade, através do efeito de realidade ou referente. A enunciação, sendo pressuposta, produz o efeito de que o fato contado e os sujeitos envolvidos no discurso são reais.

O exame interno do texto veicula o discurso ideológico da não alienação por meio da versão contada do ponto de vista do vencedor. A enunciação assume, portanto, seu papel de desmistificar a história brasileira, mostrando o outro lado dos fatos.

Uma História de Amor e Fúria evidencia a luta individual dos protagonistas contra o mal, representado por Anhangá, ao mesmo tempo que, as ações pontuais representam episódios reais da luta do povo brasileiro contra situações adversas que se relacionam às histórias narradas. Percebemos, assim, o esforço de uma coletividade metaforizadas no papel do povo brasileiro, na sua luta contra as injustiças sociais. As oposições de opressão vs. liberdade, assumidos com valores disfóricos e eufóricos, respectivamente, desenvolvem-se sob a forma de temas, quais sejam:

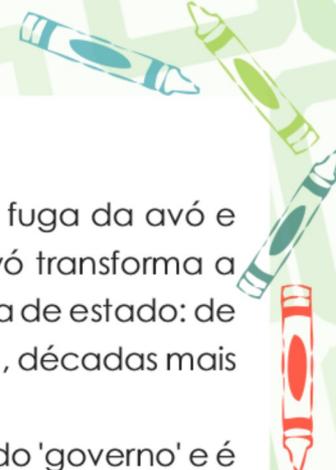
- tema da dominação do homem e exploração como animal;
- tema da exploração da mulher e violência sexual;
- tema socioeconômico;
- tema da marginalização;

A leitura dos temas abstratos concretiza-se por meio de figuras, através dos traços sensoriais e temporais evidencia-se o contraste entre dominação e liberdade.

- Que lindo, né pai! Tão branquinha!
- Algodão, boba!
- Por que eles usam essas correntes, pai?
- São escravos, filhinha! Sua avó era escrava quando tinha a sua idade. Mas um dia, ela fugiu. Por isso que você não é escrava. [2]

No trecho, o traço espacial fechado manifesta-se sob a forma de corrente, na leitura da dominação do homem. O traço visual revela-se na cor do algodão, na leitura





do tema socioeconômico. O traço espacial aberto manifesta-se sob a fuga da avó e revela o tema da marginalização. No enunciado de fazer, o sujeito avó transforma a relação de junção de si mesma com o objeto corrente. Há uma mudança de estado: de escravizada a fugitiva, mudança esta que ocasiona a liberdade da neta, décadas mais tarde.

Os objetos *corrente* e *algodão* recebem investimentos por parte do 'governo' e é por esses objetos-valores que as pessoas são escravizadas e maltratadas. Assim, enquanto o governo possui pessoas acorrentadas, plantando e colhendo algodão, ele permanecerá em conjunção com seu objeto-valor "poder" recebido economicamente como consequência, por meio dessas figuras, utilizando-se da opressão. Em contrapartida, as pessoas escravizadas estarão em disjunção com o objeto-valor liberdade. O enunciado de fazer, nessa passagem da avó, opera a transformação entre o estado disjuntivo e o estado conjuntivo da liberdade. Esse enunciado de fazer regendo o enunciado de estado define o programa narrativo.

Duque de Caxias é apresentado, na animação, com uma perspectiva diferenciada em relação àquela apreendida nos anos escolares. O coronel comanda as tropas de maneira a massacrar todos os que poderiam estar envolvidos na Balaiada[3].

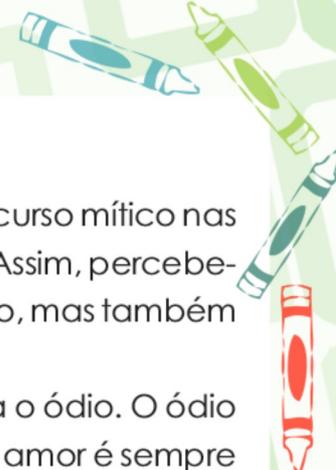
A narrativa fílmica, utilizada em sala de aula, reitera o poder de persuasão do enunciatador na tentativa de tornar como verdadeira o ponto de vista por ele elencado. O texto fílmico, então, torna-se um elemento gerador de debates que se respalda no plano do conteúdo para instigar as discussões temáticas ali evidenciadas. O fato de ser tratado como um texto gerador não isenta o professor de problematizar o tratamento – estético e ideológico – que o filme desenvolve sobre os temas a serem debatidos. Os filmes, como qualquer obra de arte, comunicam e perturbam o espectador mais pela maneira, pela forma como os temas são desenvolvidos, do que pelos temas em si. Por isso, os vários aspectos da linguagem não devem ser menosprezados: os ângulos e enquadramentos da câmera, o tipo de interpretação imprimida pelos atores, a montagem dos planos e sequências, a fotografia (texturas e cores da imagem que vemos na tela), enfim, a narrativa que conduz a trama (NAPOLITANO, 2009, p. 20).

Nesse sentido, a leitura do texto midiático oferece subsídios ricos e complexos para serem desbastados em sala de aula e possibilita a expansão da compreensão ideológica e estética dos conteúdos ali elencados.

Considerações Finais

Uma história de amor e fúria é um texto que manifesta valores, perceptíveis pelas





figuras que nele se concretizam. A compreensão e conhecimento do discurso mítico nas sociedades tradicionais permite elucidar aspectos do discurso ficcional. Assim, percebe-se que o enunciador da animação dialoga não só com o discurso histórico, mas também com o discurso mítico.

A isotopia principal da macronarrativa é o amor, lutando contra o ódio. O ódio entre os homens é sempre acometido pelo interesse e pelo egoísmo. O amor é sempre presente, quase que personificado. Nessa isotopia, os valores axiológicos estão presentes nas oposições de opressão e liberdade. A opressão é sempre disfórica e representa ação da elite, o egoísmo marcado pela ganância e desejo de poder. A liberdade é sempre eufórica, nas quatro micronarrativas, revelada na frase: “quem nasce em liberdade, não sobrevive em cativeiro” [4]

Dessa maneira, nossa hipótese é que o fazer estético da enunciação, aplicado à dimensão ética leva a transformações na visão de mundo estereotipada, conforme as posições axiológicas. O enunciado “Viver sem conhecer o passado é andar no escuro” [5] nos remete ao ponto de vista do enunciador que quer fazer-creer ao enunciatário acerca do dever de aquisição do conhecimento da história pretérita do Brasil, para que não se viva no escuro. Aqui, o escuro pode ser lido como uma isotopia da alienação. Desse modo, para fazer-creer no texto enunciado, o enunciador mescla à história de amor do protagonista imortal, episódios da história do Brasil. O protagonista renasce a cada derrota sofrida e persiste lutando pela justiça social, tema das quatro micronarrativas que constituem a história.

O filme, portanto, torna-se um instrumento didático-pedagógico enquanto documento representativo de produções históricas e ideológicas e se torna importante subsídio para fomentar o diálogo, o debate e a descoberta de novos conhecimentos.

REFERÊNCIAS

BARROS, Diana Luz Pessoa de. Estudos do discurso. In: FIORIN, José Luiz (org.) Introdução à Linguística II: princípios de análise. São Paulo: Contexto, 2003.

BERTRAND, Denis. Caminhos da Semiótica Literária. São Paulo: EDUSC, 2003.

BOLOGNESI, Luiz. Uma História de Amor e Fúria. Direção: Luiz Bolognesi. Gullane e Buriti Filmes, com a coprodução da LightstarStudios, 2013. 98 min. col. son. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=U-exGqMZnbU>. Acesso em 23 de dez. 2013.

FIORIN, J. L.; SAVIOLI, F. P. Para entender o texto: leitura e redação. 5. ed. São Paulo: Ática, 1992





FONTANILLE, Jacques. *Semiótica do discurso*. Tradução de Jean Cristus Portela. São Paulo: Contexto, 2007.

GREIMAS, Algirdas Julien. *Da Imperfeição*. Trad. Ana Cláudia de Oliveira. São Paulo: Hacker Editores, 2003

_____; FONTANILLE, J. *Semiótica das Paixões*. Tradução de Maria José Rodrigues Coracini. São Paulo: Ed. Ática, 1993.

NAPOLITANO, M. *Como usar o cinema na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2009

TREVIZAN, Z.; CREPALDI, L. *Linguagem visual e educação: a arte de ensinar*. In: GEBRAN, R. A. (org.) *Ação docente no cotidiano da sala de aula: práticas e alternativas pedagógicas*. São Paulo: Arte & Ciência, 2009. Cap. 8, p. 167 – 86.

ZANOTTI, Maria e Lourdes Mônico. *A Balaiada*. São Paulo: Brasiliense, 1987

[1] *Da Imperfeição* (2003, p. 23)

[2] *Uma história de amor...* 22 min.

[3] Para Zanotti (1987, p. 24), uma vez organizado o centro decisório no Rio de Janeiro, este concentrou sua ação em pacificar as províncias rebeladas. Contudo, apesar das enormes distâncias, houve uma interação constante entre os sucessos da política central e o da política provincial. Concomitantemente, no dia-a-dia do desenrolar dos acontecimentos em diferentes espaços geográficos, serão construídos os polos de poder, que darão coesão à dominação de classe do país.

[4] *Uma história de amor...* 35 min.

[5] *Uma história de amor...* 4 min.



CINEMA, TURISMO E EDUCAÇÃO: DOCUMENTAR O NAVEGANDO COM AGGÊO.

SILVA, Rafael Romão

Graduando em Licenciatura em Cinema e Audiovisual pela UFF

E-mail: Rafael.romaos@gmail.com

RESUMO:

A Universidade Federal Fluminense conta com a primeira graduação do Brasil de Licenciatura em Cinema e Audiovisual. Como um estudante deste curso, desenvolvi dentro da disciplina Pesquisa e Prática de Ensino I um programa voltado para o campo do Filme Documentário a partir de uma abordagem crítica. Os planos de aula foram aplicados à equipe do projeto Navegando Com Aggêo, atividade de extensão da E. E. Prof. Aggêo Pereira do Amaral que busca trabalhar questões culturais através do Turismo.

PALAVRAS-CHAVE: Cinema-Educação, Turismo, Filme Documentário.

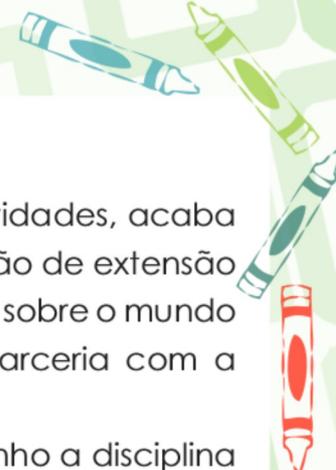
ABSTRACT:

The Fluminense Federal University is the first brazilian's one with a graduation program exclusively devoluted to Cinema and Audiovisual teacher's formation. As a this graduation's student, I developed a program about Documentary film and applied it to a Tourism-Education project in the Prof. Aggêo Pereira do Amaral public school.

KEYWORDS: Cinema-Education, Turism, Documentary film.

A Universidade está assentada sobre um tripé: ensino, pesquisa e extensão - e não raramente esta última sempre é relegada a esta mesma posição de enunciação, sendo subalternizada dentro das políticas que incentivam e financiam a educação. Um exemplo disto é o plano de carreira dos docentes universitários em universidades públicas brasileiras, dentro do qual os projetos de extensão desenvolvidos não trazem nenhum benefício trabalhista ao educador.

Infelizmente nossas escolas brasileiras só possuem estruturas para lidar com o ensino e nelas a pesquisa muitas vezes fica relegada a universidade e outros ambientes. Já a extensão, muitas vezes já limitada pela ausência das práticas de pesquisa, é tratada com descaso pelos dirigentes e educadores e acaba sendo pontos de escape da rotina



maçante do ensino ou apenas Turismo que, embora tenha suas positivities, acaba mascarando o real potencial extensionista. Cabe pontuar que uma ação de extensão envolve a saída aos muros da escola, mas também a intervenção direta sobre o mundo sob a forma de construção de conhecimento e ação direta em parceria com a comunidade.

Infelizmente em minha graduação (FRIGOTTO, REIS, 2015) não tenho a disciplina Pesquisa e Práticas de Extensão - que definiriam o caráter obrigatório da atividade - mas apenas Pesquisa e Prática de Ensino, onde devemos, em tom obrigatório, realizar uma inserção em instituição dotada de Pedagogia, o que por si excluem muitas práticas de extensão que sobrevivem na coragem e "clandestinidade". Por sorte, encontrei um projeto de extensão em uma escola pública no qual eu poderia me inserir - embora ainda tenha lidado com o ensino para ser contemplado na disciplina.

O projeto a que colaborei tem o nome de Navegando com Aggêo¹. Quatro professores da Escola Estadual Professor Aggêo Pereira do Amaral, de Sorocaba-SP, junto a uma professora aposentada selecionaram um grupo de estudantes do ensino médio para fazer uma viagem a Porto Seguro/BA. O objetivo era que fizessem um documentário e um livro de fotografias sobre as matrizes que compõem a nação brasileira. O grupo se associou a uma agência turística e juntos elaboraram um roteiro de visitas que permitissem a pesquisa em imagens e sons.

Este tipo de atividade já havia sido aplicada pelo mesmo grupo de professores em anos anteriores. Eles fizeram duas viagens nos últimos dois anos. Uma vez foram a um quilombo e na outra fizeram uma incursão pelo Barroco em Minas Gerais. As educadoras relataram que a captação de imagens esteve presente nessas outras viagens, embora fosse responsabilidade de apenas alguns do grupo. Eles possuem o material da primeira já montado e publicado em um canal no YouTube². Durante estas duas viagens os educandos possuíam a obrigação de produzir uma monografia sobre o conteúdo encontrado durante a viagem. Nesta, denominada "Pelos Trilhas de Cabral", coube o estudo das matrizes culturais da população brasileira.

O grupo de educandos é selecionado pelos educadores dentro das salas onde eles atuam. Eles são convidados ao projeto por terem bom rendimento escolar, bom comportamento e serem da afeição do educador.

Os educandos adentram ao projeto dois bimestres antes da viagem. Desde então eles possuem a obrigação de participar de espaços extraclasse onde assistem a filmes, a aulas e são obrigados a produzirem fichamentos sobre livros e vídeos. Neste ano acompanhei o grupo de Facebook que eles possuem e por lá vi as diversas demandas serem apresentadas em ambiente virtual. Por lá eram dados os avisos e feitas as cobranças para além da dinâmica que ocorria no cotidiano da escola.





A produção

Como todo projeto de extensão e pesquisa, ainda mais cinematográfica, a empreitada exigiu um grande esforço de produção para o grupo de educandos viajantes. Os educadores foram verdadeiros produtores culturais ao terem que lidar com a elaboração do projeto, seu financiamento, a constituição e formação da equipe, além de toda sua acomodação e alimentação, o controle dos sets de filmagem, o manejo de equipamentos e material filmado e sua pós-produção.

O projeto foi submetido a um edital do governo do estado de São Paulo, o ProEMI (DE SOUZA, 2015), que destina recursos para que cada escola desenvolva ações extensionistas. Com este recurso eles pagaram parte da viagem, embora até a data da viagem a quantia ainda não tivesse sido depositada. Em uma reunião de educadores do colégio, o grupo foi questionado por utilizar toda a quantia destinada a escola, a réplica foi que, até então, nenhum outro grupo de educadores havia submetido um único projeto ao edital.

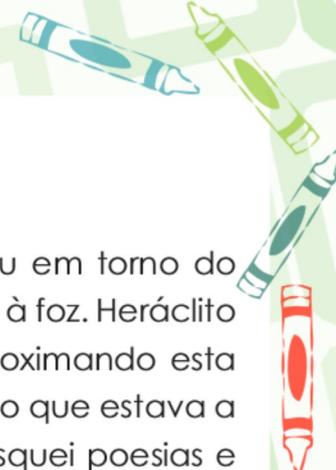
A outra parte de recursos financeiros veio da própria comunidade, onde os educando tiveram que lidar com rifas e a produção de uma feijoada aberta à comunidade. Em alguns momentos percebi um fator excludente neste processo, já que alguns educadores relatavam que, se faltasse alguma quantia para amortização das dívidas seriam os próprios educandos quem arcariam com ela. Cabe ainda que apenas educandos que não trabalham poderiam participar do projeto, já que haviam exigências no contraturno escolar.

Fui convidado a participar do projeto pelo educador de Filosofia Valdir Volpato. Este era seu primeiro ano junto ao projeto. Partiu dele as sugestões de fazer um documentário e um livro de fotografias ao invés de um trabalho de conclusão escrito em papel. Valdir me apresentou sua ideia e me deixou livre para sugerir intervenções ao processo. Ele me contou que os equipamentos utilizados seriam os pessoais e que haveria uma divisão do trabalho onde um estudante seria responsável por fotografar e filmar e todos os outros pela pesquisa em texto. Fui voluntário em aplicar um curso à turma, descrito abaixo, junto à proposição de que todos os educadores e educandos deveriam participar dele. Propus ainda que mudaríamos esta proposição de que apenas uma pessoa se responsabilizaria pela captação de imagens e sons: sugeri que os cargos fossem compartilhados por todos do grupo.

O Curso

As oficinas ocorrerão durante quatro dias do mês de julho de 2015. Tivemos uma





carga horária total de cerca de 16h.

Minha primeira reflexão sobre o processo que conduziria se deu em torno do conceito de Curso, que é o caminho percorrido por um Rio da nascente à foz. Heráclito proferiu que “não não se atravessa duas vezes um mesmo rio” e aproximando esta noção de Curso à própria viagem que seria feita e ao espaço educativo que estava a propor, relacionei todo este processo a um grande deslocamento. Busquei poesias e prosas que lidassem com a noção de viagem e a ideia de transformação me parecia inerente à tudo, como a Heráclito e a Deleuze.

Ao conversar com os educadores responsáveis pelo projeto, evidenciaram-me que o aspecto técnico deveria ser trabalhado com afinco. Porém, como boa parte dos equipamentos que seriam utilizados possuía grande automaticidade, decidi por equilibrar tal projeção técnica com um aspecto reflexivo. Assim, parte de nossa navegação se daria pelos mares técnicos da fotografia e da “audiografia”, enquanto parariamos muitas vezes em portos da Teoria e da Crítica. Nossa pergunta primordial foi: como representar Porto Seguro/BA e sua história?

Embora tenha intercalado os conteúdos, abaixo descrevo brevemente o objetivado.

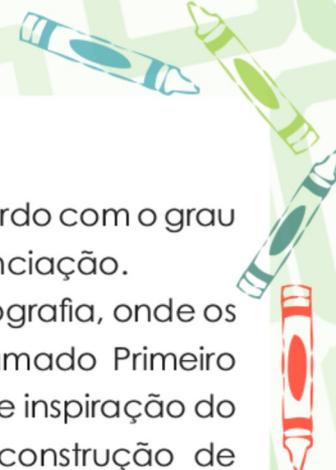
Teoria da Fotografia - apresentei o funcionamento da câmara fotográfica a partir do desenvolvimento câmara escura e de sua relação com o olho humano: caminhamos pela profundidade de campo, representação do movimento, focagem e coloração; a linguagem de enquadramento; a construção e a representação do espaço imagético.

Som - apresentei o funcionamento do gravador de som, o funcionamento das ondas sonoras e os tipos de sons que se podem encontrar em um filme: silêncio, ruído, música e palavra.

História do cinema e da representação das viagens - Apresentei as diferentes formas de representar uma viagem em imagens a partir do processo histórico. Fomos de Debret e suas pinturas sobre o Rio de Janeiro colonial (COSTA, 2009) até os Panoramas e suas variações, a fotografia, os filmes de travelogues (BALTAR, 2013), os filmes de documentários, os roadmovies (BORDWELL, THOMPSON, 2013), os filmes caseiros de viagem e os websites que permitem visitas a museus. Quanto à História do Cinema (MASCARELLO, 2006), fui do pré-cinema e suas características, passamos pelo cinema clássico hollywoodiano e o cinema moderno da década de 1960 - o principal eixo de discussão se deu pelas técnicas de montagem e inovações tecnológicas inerentes à cada período.

Teoria do Filme Documentário - apresentei uma discussão que desestabiliza as noções de verdade e real, onde o filme documentário pode ser visto como uma ficção e a própria ficção como um discurso que funda o real. Assentado em Bill Nicholls (NICHOLS





2005), apresentei seus tipos para o filme documentário, que varia, de acordo com o grau de objetividade/subjetividade aplicados na forma e o dispositivo de enunciação.

Exercícios práticos - os exercícios práticos surgiram primeiro da fotografia, onde os jovens deveriam construir o espaço a partir dos planos fixos do chamado Primeiro Cinema - exercício chamado por "Minuto Lumière" (MIGLIORIN, 2015), de inspiração do grupo de Alain Bergala. O segundo exercício contava com uma construção de fotografias em série a partir de um único tema, no caso a cor azul. O terceiro foi inspirado no projeto Humans OF New York³ e os educandos deveriam buscar desconhecidos para fotografar e entrevistar. O último exercício envolveu a criação de um vídeo em grupo onde eles apresentavam o projeto Nas Trilhas de Cabral, produto que poderia ser utilizado no documentário final de todo o projeto.

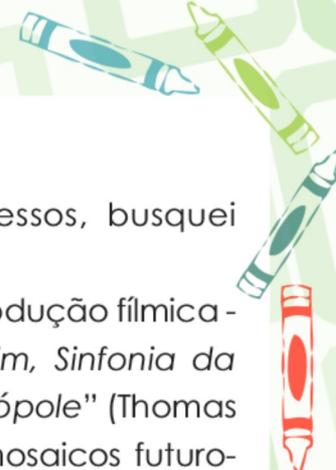
Formas de pesquisa e estudo das Imagens - apresentei aos jovens alguns programas de pesquisa e armazenamento de imagens, no caso o Flickr e o Vimeo. Juntos exploramos suas funcionalidades, onde pudemos analisar e comentar trabalhos por lá compartilhados. Os educandos foram incentivados a criarem contas nestes sites na medida em que os exercícios deveriam ser entregues por estes.

Planejamento do processo de captação de imagens e sons durante a viagem - os últimos momentos de nosso curso foram dedicados a discutirmos os processos envolvidos na captação de imagens e sons durante a viagem de Porto Seguro. Partimos da pré-produção, que envolvia carregar as baterias dos equipamentos, checar se todos os equipamentos estavam a bordo e como lidariam com licenças de uso de imagem e autorizações para filmagem. Planejamos o que poderia ser filmado, como a saída de Sorocaba, o transporte até Porto Seguro e cada lugar que visitariam. Os filmes que assistimos durante os encontros também ajudaram neste ponto e é algo que desenvolvo mais abaixo. Pensamos em especialização de funções, como responsáveis pela captação de áudio, de acordo com os equipamentos a que tinham acesso. Problematicamos a logagem diária do material filmado, onde buscamos uma metodologia para poderem descarregar o material diariamente e como poderiam salvá-los em nuvens digitais para evitarem perdas de material.

Os filmes

Busquei exibir produções que me fosse referência de forma e conteúdo, que pudessem auxiliar os jovens a experimentarem na criação de documentário com atenção para alguns processos já apontados ao longo do tempo. Meu grande objetivo era apresentar um universo complexo, de onde não se teria respostas óbvias à pergunta de "como filmar". Senti muito receio de que a linguagem que predominaria seria a das selfies e do





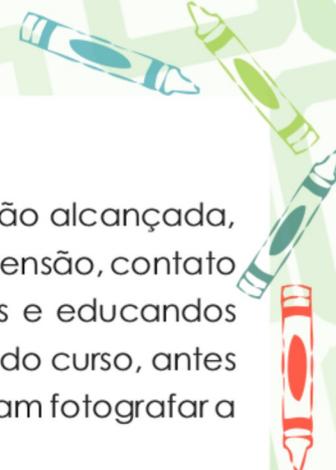
filme caseiro de ostentação e, tentando incentivar outros processos, busquei problematizar o lugar destas linguagens jovens em paralelo aos filmes.

Assim foram exibidos filmes dos Irmãos Lumière, dos pioneiros da produção fílmica - os filmes são basicamente filmagens da cidade e de viagens; "*Berlim, Sinfonia da Metrópole*" (Walter Ruttmann, 1927) e "*Berlim, uma sinfonia de uma metrópole*" (Thomas Schadt, 2002), documentários que exploram os ritmos das cidades, mosaicos futuristas da experiência fragmentada da modernidade e sua *forma mentis* mecanizada (sendo um a refilmagem do dispositivo do outro); "*Um homem com uma câmera*" (Dziga Vertov, 1929), filme emblemático da fase de vanguarda do cinema soviético que explora a cidade em seus ritmos, assim como os de Berlim, embora trabalhe com uma concepção específica de montagem - a dialética que busca criar sentido na junção de imagens; "*Praça WALT Disney*" (Renata Pinheiro e Sérgio Oliveira, 2011), filme que apresenta uma cidade de Recife hipnotizada em seus próprios ritmos; "*Pacific*" (Marcelo Pedroso, 2009), filme-dispositivo (MIGLIORIN, 2008) feito de filmagens caseiras em um cruzeiro comercial feitas por famílias de classe média em viagem; "*Aeroporto*" (Marcelo Pedroso, 2010), que é feito de fotografias *still* e apresenta uma personagem em deriva em um aeroporto - e como se diferentes narrativas de viagens o cruzassem nesta experiência; "*Pachamama*" (Eryk Rocha, 2008), um *roadmovie* pela América do Sul que busca explorar a identidade latina do Brasil; "*Uma Visita ao Louvre*" (Straub-Huillet, 2004), que busca representar um museu e suas obras através de um jogo fixo de captação de imagens e textos consagrados e, por fim, "*Recife Frio*" (Kleber Mendonça Filho, 2009), filme que explora em toda a sua potência a questão da Forma - ele se propõe enquanto um falso-documentário sobre uma mudança climática em Recife.

Conclusão.

Embora tenha recebido o convite para contribuir com a montagem do material captado na viagem, pouco participei do desenvolvimento das atividades após o término do curso. Três meses após o retorno de Porto Seguro foi entregue um vídeo pela Agência de Viagens que produziu parte da viagem. Infelizmente, ele é composto por imagens captadas pela equipe da agência e segue um modelo publicitário onde trechos do trajeto são exibidos em ordem cronológica sobre uma trilha sonora. Não há falas, apenas aquele tom de vídeo de casamento ou de viagem à Disney. Neste vídeo vê-se em pouquíssimos momentos os educandos munidos de equipamentos a captar imagens, o que sugere que o trabalho pode ter sido imputado ao agente turístico. Um ano após o encerramento do projeto, um ex-estudante da E.E. Aggêo Pereira do Amaral entregou um segundo vídeo⁴ com as mesmas características do primeiro. É triste ver isto





acontecer ao projeto, na medida em que a proposta fílmica parece não alcançada, embora outras o tenham: adesão estudantil aos projetos de estudos e extensão, contato com culturas diversas etc.. Um fato interessante é que os educadores e educandos continuaram a executar exercícios de filmagem mesmo após o término do curso, antes da viagem. Fizeram um pequeno documentário na rodoviária, trabalharam fotografar a escola, entre outras proposições.

Notas

¹ Disponível em: <https://www.facebook.com/Navegando-com-o-Agg%C3%A0o-699802273481716/?fref=ts>

² Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=3cBSL_fIEC0

³ Disponível em: <http://www.humansofnewyork.com/>

⁴ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=329VRmv4fkU>

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, F; MOITA, F. Ensino-pesquisa-extensão: um exercício de indissociabilidade na pós-graduação. Revista Brasileira de Educação, vol. 14, nº 41, PP. 268-280. ANPED. Mai-Ago, 2009.

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n41/v14n41a06.pdf>

Acesso em: set. 2016

BALTAR, M. Saber em viagem – os travelogues no amálgama entre realidade e espetáculo. Matrizes, vol. 7, nº 1, pp. 263-279. São Paulo: Universidade de São Paulo. Jan-Jun, 2013.

Disponível em: <www.revistas.usp.br/matriz/es/article/download/56658/59687>

Acesso em: set. 2016

BORDWELL, D.; THOMPSON, K. A Arte do Cinema – uma introdução. Campinas: Editora da UNICAMP; São Paulo: Editora da USP, 2013.

COSTA, T. Representações do negro na obra de Jean-Baptiste Debret. Anais: II Encontro Nacional de Estudos da Imagem, Londrina: Universidade Estadual de Londrina. Maio 2009.



Disponível em:

<http://www.uel.br/eventos/eneimagem/anais/trabalhos/pdf/Costa_Thiago.pdf>

Acesso em: set. 2016.

DE SOUZA, J. Um olhar sobre a implantação do Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI) em duas escolas públicas da 26ª Gerência de Educação: uma análise. 2015. 140f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) – Universidade do Contestado, Canoinhas, 2015.

FRIGOTTO, E.; REIS, R.: A Licenciatura em Cinema da UFF – entrevista com João Luiz Leocádio. Movimento, ano 2, nº 2, Niterói: Universidade Federal Fluminense; 2015.

Disponível em:

<www.revistamovimento.uff.br/index.php/revistamovimento/article/view/255/215>.

Acesso em: set. 2016.

MASCARELLO, F. História do Cinema Mundial. 1 ed. São Paulo: Papirus, 2006.

MIGLIORIN, C. Eu sou aquele que está de saída: Dispositivo, experiência e biopolítica no documentário contemporâneo. 305p. 2008. Tese (Doutorado em Comunicação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

_____. Inevitavelmente Cinema: Cinema, política e mafu". Rio de Janeiro-RJ 1 ed. Beco do Azogue:. 2015. 224 p.

NICHOLS, B. Introdução ao documentário. 1 ed. Campinas: Papirus, 2005.



RESUMOS DOS PÔSTERES

A APRENDIZAGEM DA CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN NO COTIDIANO ESCOLAR

AMARAL, Liliam Pinto

RESUMO

A Síndrome de Down (SD) é a alteração cromossômica mais frequente observada em recém-nascidos e está associada principalmente deficiência intelectual. O objetivo dessa pesquisa foi identificar e interpretar possíveis dificuldades e facilidades presentes no cotidiano escolar da criança com SD em relação à sua aprendizagem. A abordagem metodológica escolhida foi qualitativa e os dados foram interpretados com base no Paradigma Indiciário. Achados demonstram que ainda são muitos os desafios a serem enfrentados para que uma aprendizagem de qualidade seja alcançada e que as políticas inclusivas não se sustentam com ações e atitudes isoladas, elas requerem respostas às questões educacionais cotidianas e contemporâneas.

Palavras – chave: Síndrome de Down, Deficiência Intelectual, Cotidiano Escolar.

A AVALIAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO- APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE SOROCABA (SP)

AMARO, Vanéli Pires

RESUMO

Este trabalho apoia-se na pesquisa de mestrado em andamento, que pretende conhecer e compreender como acontece a avaliação na educação infantil em uma escola pública de Sorocaba/SP e quais as percepções dos professores sobre esta prática e sua relação com o processo de ensino-aprendizagem. Existem alguns documentos que orientam sobre avaliação nesta etapa da educação, destacando-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. A abordagem metodológica para o desenvolvimento da pesquisa foi de cunho qualitativo, por meio de pesquisa bibliográfica, análise documental e a realização de entrevistas semiestruturadas com os professores. Diante de resultados parciais, com o intuito de conhecer a prática avaliativa que os professores desenvolvem e suas concepções sobre a avaliação, alguns teóricos subsidiaram as discussões como Freitas (2005), Hoffmann (2014), Luckesi (1998), Zabalza (2007) entre outros, em defesa de uma perspectiva crítica e emancipatória.

Palavras-chave: Avaliação, Educação infantil, Ensino-aprendizagem.

A PARTICIPAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA ASSEMBLEIA NACIONAL CONSTITUINTE (1987-1988)

AMORIM, Joyce Fernanda Guilanda

RESUMO

O presente trabalho trata-se de pesquisa em andamento, cujo tema é a organização das pessoas com deficiência e sua participação na Assembleia Nacional Constituinte, 1987 – 1987, com focos nas reivindicações na área da educação. Neste processo, 53 pessoas com deficiência ou representantes das mesmas estiveram presentes nas audiências públicas realizadas pela Subcomissão dos Negros, Populações Indígenas, Pessoas Deficientes e Minorias, integrante da Comissão da Ordem Social, que ocorreram entre os dias 07 de abril e 25 de maio de 1987. Como método de pesquisa utiliza-se a análise documental para investigar as Atas, que são fontes primárias, das audiências públicas da Subcomissão citada, com o objetivo de compreender como ocorreu essa participação, seu desdobramento histórico e reivindicações gerais e educacionais.

Palavras-chave: Educação Especial, Assembleia Nacional Constituinte, Pessoas com Deficiência.

A EPISTEMOLOGIA DA PEDAGOGIA FREIREANA E SUAS IMPLICAÇÕES EM POLÍTICAS CURRICULARES

BERTANHA, Adriano

RESUMO

Trata-se do relato de uma investigação que se propõe à compreensão da epistemologia freireana e seus principais conceitos epistemológicos através das obras “Pedagogia do Oprimido” e “Extensão ou comunicação?” em correspondência dos respectivos conceitos epistemológicos freireanos com textos clássicos da epistemologia, como Marx, Hegel e Sartre. As categorias selecionadas na obra do autor são adotadas para produzir uma síntese comparativa com o que for extraído por meio de pesquisa documental e bibliográfica da proposta curricular do município de Sorocaba, que se utiliza de conceitos freireanos. Ao permitir apontar congruências e incoerências nos documentos coletados em relação ao referencial freireano podendo então subsidiar o desenvolvimento de práticas curriculares freireanas alinhadas com os objetivos políticos-pedagógicos críticos.

Palavras-chave: Epistemologia, Currículo, Pedagogia Freireana.



GRUPO ESCOLAR LUIZ ANTUNES DE TIETÊ/SP: AFIRMAÇÃO DO PRINCÍPIO DA ISONOMIA E REDUÇÃO DE DESIGUALDADES SOCIAIS (1894-1930)

BONI, Pedro Dal Boni

RESUMO

O estudo analisa o primeiro grupo escolar Luiz Antunes de Tietê/SP. Criado após a proclamação da República ele refletiu o ideário republicano, de educação universal e redução do analfabetismo. Objetiva conhecer a sua implantação na cidade, os destinatários do ensino desde o ano de 1894 até o ano de 1930. Abrange também a origem dos grupos escolares paulistas; busca conceituar pelo viés da educação, a cidadania e isonomia, reconhecendo o grupo escolar como espaço democrático de educação para todos. Para isso faz o levantamento de fontes primárias como legislação pertinente, documentos escolares, jornais e imagens que registram a instituição escolar no contexto da cidade, à luz das publicações de Sanfelice, Nosella, Magalhães sobre as instituições escolares. Com o advento dos grupos escolares no estado de São Paulo, os republicanos mitificaram a questão da educação e posteriormente esse sistema disseminou-se por todo o Brasil. Palavras-chave: grupo escolar, analfabetismo, escola pública.



ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: TENDÊNCIAS ATUAIS NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO

BORGES, Edmar

SANT'ANA, Izabella Mendes

RESUMO

O objetivo deste trabalho é apresentar uma síntese da produção acadêmica referente ao tema “escola de tempo integral” nos últimos 5 anos, a partir de um levantamento bibliográfico no portal de periódicos, teses e dissertações da CAPES. Para tanto, utilizou-se como metodologia o mapeamento, definido como uma síntese integrativa da produção acadêmica em uma determinada área do conhecimento e em um período estabelecido de tempo. Os resultados evidenciam que as principais temáticas pesquisadas foram a análise e a avaliação da implementação de políticas públicas de tempo integral em contextos municipais específicos, bem como o trabalho docente na concepção da comunidade escolar. As tendências metodológicas apontam para o emprego majoritário da abordagem qualitativa e ocasional de pesquisas quali quanti, com destaque para o uso de estudo de caso e pesquisa etnográfica.

Palavras chave: Escola de tempo integral, Mapeamento, Pesquisa em educação.

A PRODUÇÃO TEÓRICA BRASILEIRA SOBRE A AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NA DÉCADA DE 1980: UMA ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES DOS PRINCIPAIS AUTORES DO PERÍODO

BORGES, Regilson Maciel

RESUMO

A pesquisa objetiva realizar o mapeamento e análise da produção científica sobre avaliação educacional publicada no Brasil ao longo da década de 1980, com a intenção de caracterizar as concepções de avaliação dos principais autores do período. Para pesquisar este cenário, algumas questões orientam este estudo: Quais os principais autores brasileiros que discutem a temática da avaliação educacional nos anos 1980? Que textos desses autores podem ser considerados mais relevantes para se pensar uma história da avaliação educacional no Brasil? Quais os princípios básicos tratados pelos autores dos textos? Para responder a esses questionamentos, propõe-se uma pesquisa de caráter bibliográfica e documental, associada às estratégias dos estudos bibliométricos e a análise de conteúdo. Com a pesquisa pretende-se discutir a hipótese de que a construção do campo da avaliação educacional no Brasil ocorreu ao longo da década de 1980, num período em que o país passava por uma série de transformações.

Palavras-chave: Avaliação educacional, Produção científica, Análise bibliométrica.

O ESCRITO E O REAL: UMA REFLEXÃO DO MARCO REFERENCIAL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SOROCABA, À LUZ DE PAULO FREIRE

BRAVO, Daniela Gaete Sewaybricker

RESUMO

Este projeto de pesquisa tem por objeto de estudo o Marco Referencial da Rede Municipal de Ensino de Sorocaba, o qual refere-se ao posicionamento político da escola ao planejar suas atividades didático-pedagógicas. É o posicionamento da instituição em relação à sua identidade, visão de mundo, utopia, valores, objetivos e compromissos (VASCONCELLOS, 2000). É o sonho da escola, o que ela deseja ser. Nele buscamos expressar o sentido da ação educativa, do fazer pedagógico e as expectativas em relação a uma realidade desejada e ao caminho necessário para alcançá-la. A abordagem metodológica a ser utilizada nesta pesquisa é qualitativa e contará com a pesquisa bibliográfica, documental e de campo (através de questionários, entrevistas e análises dos documentos) em duas unidades escolares da rede municipal de Sorocaba, buscando analisar a realidade e relacioná-la aos pressupostos de uma educação libertadora sob a luz da Pedagogia Freireana.

O ESCRITO E O REAL: UMA REFLEXÃO DO MARCO REFERENCIAL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SOROCABA, À LUZ DE PAULO FREIRE

Palavras chave: Marco Referencial, Educação Libertadora, Paulo Freire.

EDUCOMUNICAÇÃO: RELATOS DE UM PROCESSO DE AÇÃO CULTURAL PARA A LIBERDADE

CAMARGO, André Luiz Rodrigues

RESUMO

Esta pesquisa objetiva-se em proporcionar processos de educação pelos meios de comunicação para estudantes no espaço escolar da Etec de Piedade. Justifica este trabalho o conhecimento de que processos similares em outros espaços educativos formais e não-formais possibilitaram o empoderamento e a autonomia dos grupos participantes. Tal conhecimento, vem de leituras de autores que darão embasamento teórico e metodológico a esta pesquisa, como Paulo Freire, Mário Kaplun, Ismar de Oliveira Soares, Gracia Lopes Lima, Douglas Kellner e Carlos Rodrigues Brandão.

A metodologia de pesquisa estará amparada na Pesquisa Participante realizada na escola Etec de Piedade. Serão realizadas oficinas com alunos e professores, com constantes registros das práticas, do planejamento, da produção, e da avaliação dos processos e produtos.

Os resultados da pesquisa possibilitarão a oportunidade de implantação dessas práticas na escola, a partir do conhecimento das dificuldades (recursos tecnológicos e humanos) e das potencialidades para implantação na rede pública técnica.

Palavras-chave: Educomunicação, Comunicação, Educação, Emancipação, Ação cultural.

ESCRITAS DE ADOLESCENTES E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA MENTAL/INTELLECTUAL INSTITUCIONALIZADOS

CAMARGO, Miriam Elena

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo investigar a condição de alfabetização de adolescentes e adultos com deficiência mental/intelectual institucionalizados. As escritas foram produzidas por alunos de três instituições filantrópicas, conveniadas com as secretarias de educação, reconhecidas como escola especial de um município, localizado no interior do Estado de São Paulo. A base teórico-metodológica pauta-se na Pedagogia Histórico-Crítica e seus fundamentos. Os resultados parciais mostram que os alunos matriculados há mais de cinco anos não se apropriaram do sistema de escrita alfabético, conhecimento necessário para aprendizagem e desenvolvimento acadêmico e social. Revelam também inexistência de diagnóstico que demonstrem possibilidades de avanço desses alunos. A exposição busca oferecer elementos para análise e reflexão de uma realidade pautada em aspectos filantrópicos que resultam na exclusão social de sujeitos privados de apropriação de conhecimentos. A deficiência intelectual/mental não pode ser justificativa para a não apropriação do conhecimento, pois a escola é o local de direito a educação.



ESTUDO SOBRE ALTERNATIVAS PARA A GEOCONSERVAÇÃO DOS GEOSÍTIOS CÁRSTICOS DO PARQUE ESTADUAL INTERVALES - SP

CAMARGO, Túlio César Rocha

RESUMO

Em terrenos cársticos, cavernas e outras feições de relevo são exemplos corriqueiros de geossítios, desde que possuam alguma dimensão de valor para a conservação, turismo ou educação. O objetivo da pesquisa é analisar os geossítios cársticos do Parque Estadual Intervales (PEI), contribuindo para a formulação de estratégias para sua geoconservação. Os métodos para atingir o objetivo serão baseados em pesquisas bibliográficas e trabalho de campo para identificação, caracterização, inventariação e valoração dos geossítios cársticos do PEI. Com base nisso, pretende-se demonstrar: a) a categorização do patrimônio geoambiental (educativo, científico e/ou turístico); b) que a biodiversidade e a geodiversidade se complementam na perspectiva da conservação; c) a aplicação prática dos métodos de identificação dos valores Intrínseco, Científico, Turístico, de Uso/Gestão e, acrescentando o Valor Educacional, os quais permitirão a formulação do ranking de relevância dos geossítios cársticos do PEI.

Palavras-chave: Unidade de Conservação, Geoconservação, Geodiversidade Cárstica, Valor do Uso Educacional.



O ROCK BRASILEIRO E O ENSINO DE HISTÓRIA: FUNDAMENTOS DA PRÁTICA EDUCATIVA

CHILLES, Fábio

RESUMO

Entendendo que a música é um elemento de forte potencial didático quando problematizada adequadamente; buscar-se-á a elaboração de um referencial sobre o seu uso para professores que se interessam em valer-se desse suporte em suas aulas. Pautando-se no conceito de “consciência histórica” de John Rüsen; o presente projeto se desenvolve a partir da hipótese de que o uso de músicas do rock nacional nas aulas de História pode melhorar substancialmente a compreensão de conceitos fundamentais para a formação dessa consciência. Serão, então, convidados a participar da pesquisa, professores que tendo acesso ao material produzido (referencial), aplicarão a proposta em suas aulas para que se possa avaliar de que forma o uso da música pode favorecer a assimilação e a sensibilização de determinados conceitos históricos. Os estudos de Demerval Saviani e da pedagogia histórico-crítica que pressupõem haver uma profunda e dialética conexão entre a escola e a sociedade permearão essa pesquisa.

Palavras-chave: Ensino de História, Música, Rock, Consciência Histórica.



ESTUDANTES E O MUNDO DO TRABALHO EXPERIÊNCIAS , SIGNIFICADOS E RELAÇÕES FAMILIARES

DEMARCHI, Rodrigo Geraldi

RESUMO

Essa pesquisa pretende analisar e compreender como ocorrem as interações entre a juventude do ensino médio junto ao mundo do trabalho. Sendo assim busca-se identificar as experiências laborais de jovens e como elas são vistas, sentidas e significadas por estes e dentro dos grupos familiares aos quais os mesmos pertencem. Para isso será selecionado e entrevistado um grupo de estudantes secundaristas (do ensino público estadual) e na sequência membros do grupo doméstico do qual fazer parte em uma pequena cidade de interior (São Miguel Arcanjo - SP).

Palavras – chave: Juventude, Família, Trabalho, Experiência e Significados.



CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: REVELAÇÕES DAS PESQUISAS NACIONAIS SOBRE ESCOLARIZAÇÃO

DUARTE, Lourdes do Nascimento

BARBOSA, Marily Oliveira

RESUMO

As crianças com Deficiência Intelectual (DI) tem direito a frequentar a escola regular e dela obter aprendizado dos conhecimentos científicos. O presente estudo teve por objetivo analisar os conhecimentos produzidos nas dissertações e teses brasileiras sobre a escolarização de crianças com DI em escola regular. A metodologia foi revisão sistemática. A coleta de dados ocorreu na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) entre os anos 2008 e 2014. Os resultados apontaram para 103 produções acadêmicas, cujos principais achados foram: elevado número de pesquisas qualitativas e envolvimento de professores que atuam nas salas de aula comuns de escolas públicas regulares. Os pesquisadores, nessas produções, focaram no processo de escolarização e apontaram a aprendizagem de conteúdos escolares pelos estudantes com DI. Neste sentido, há possibilidades de inclusão escolar, no que diz respeito ao acesso, permanência e aprendizagem, desde que haja mudanças no ambiente escolar.

Palavras chaves: Educação Especial, Deficiência intelectual, Escolarização, Crianças.

TEATRO COMO METODOLOGIA NO ENSINO DE CIÊNCIAS

FELIPPE, Mariana Gonçalves

RESUMO

O presente projeto investiga a possibilidade da prática teatral como metodologia no ensino de ciências, como forma de expandir a compreensão e promover a aproximação dos educandos ao conhecimento científico. Baseando-se nos limites encontrados no ensino de ciências, como o currículo descontextualizado, que gera a falta de compreensão e de relação dos conteúdos com o dia-a-dia do educando, essa metodologia busca uma forma de tornar o conhecimento científico útil na vivência dos alunos, utilizando como principal referência as categorias de diálogo, contextualização e problematização de Paulo Freire, assim como os conceitos e jogos teatrais de Augusto Boal, Richard Courtney e Ricardo Japiassú. Verifica-se a importância do uso de jogos teatrais como meio de desenvolver diferentes potencialidades nos educandos, como a cooperação, a concentração, a empatia, a solidariedade, a resolução de problemas cotidianos, entre outros. Dessa forma, o uso do teatro como metodologia pedagógica torna-se significativa para o processo de ensino-aprendizagem, não podendo se limitar ao ensino de arte e ciência, mas abrangendo-se a qualquer disciplina, com o objetivo de formar educandos críticos através do respeito, diálogo e da liberdade de expressão e criação, reconhecendo a criatividade como meio de superar as contradições presentes no dia-a-dia dos alunos.

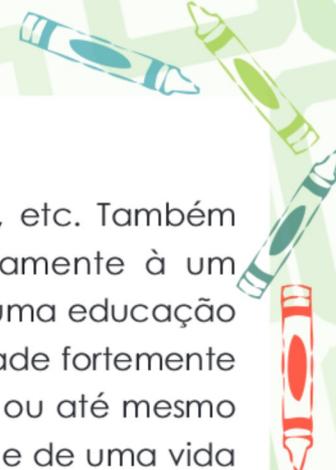
Palavras-chave: Teatro Pedagógico, Diálogo, Contextualização, Paulo Freire, Augusto Boal.

CORPOREIDADE UMA ANÁLISE CRÍTICA E INTEGRAL NO COTIDIANO ESCOLAR NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

FONSECA, Daiani Cristini

RESUMO

Na contemporaneidade o corpo está em constante enfoque nas mais diferentes vertentes, e diversas perspectivas da corporeidade. Partindo do pensamento escola e educação física escolar, podem-se identificar diferentes concepções de corpo, que interagem na prática pedagógica e também no existir de corpos dos alunos. É fundamental existir um conhecimento de base em que esses alunos estão inseridos, para contribuir e desenvolver parâmetros que irão servir de suporte para continuidade. Este trabalho caracteriza-se por uma abordagem mista, qualitativa, com referencial teórico-metodológico fundamentado por Paulo Freire e tem como objetivo desvelar através da pesquisa-ação o que é corporeidade, fazendo uma análise crítica e integral no cotidiano escolar nas aulas de educação física. A pesquisa se dá em uma escola municipal do interior de São Paulo, com o envolvimento de 30 alunos do 7º e 9º ano do ensino fundamental II, de ambos os sexos, na faixa etária de 12/13 anos à 15/16 anos escolhidos de forma aleatória e voluntária. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados serão questionário inicial, com questões fechadas e abertas, entrevista, observação do corpo desses alunos, posteriormente à aplicação da ação prática com desenvolvimento de exercícios sobre corporeidade e uma interação audiovisual para o melhor entendimento e visualização sobre esse contexto, finalizando com reflexões e discussões possibilitando assim o entendimento e ampliando os horizontes. Também poderão ser realizados tópicos do processo para uma melhor estruturação. Os resultados encontrados das minhas primeiras impressões trabalhando diariamente e observando o grupo, foi a priori espanto em saber que a maior parte ainda tem dificuldades em tentar expressar o que sente através do seu próprio corpo, grande parte também tem inúmeras dúvidas em relação às transformações que esses corpos expressão, inquietações essas que acabam ainda mais aumentando as dúvidas e provocam nessa população o desejo de perguntar, de buscar. A análise que deverá ser realizada à partir do referencial, será organizada em quadros, análise por categorização, que possibilitará uma maior compreensão e interpretação das falas dos envolvidos. Os resultados encontrados futuramente poderão mostrar o conceito de corpo e o que ele representa para esses pesquisados em uma diversidade de conotações, partindo do corpo parado, vivo, para um corpo em movimento, querendo entender o por quê existo? Quem sou?



Abrangendo inúmeras esferas, biológicas, emocional, social, cultural, etc. Também poderá ser construído um programa educativo, relacionado juntamente à um concepção crítica e reflexiva com olhar à práxis comprometida com uma educação libertadora, possibilitando atitudes e valores responsáveis, uma identidade fortemente autônoma e capaz de demonstrar suas vontades, dúvidas, angústias, ou até mesmo receios em relação ao seu corpo, tudo em conjunto à luz da qualidade de uma vida com saúde e longevidade. Não podendo esquecer que a busca é certa e muito motivadora, mas os resultados serão ainda mais, pois aqui coloco toda a minha inquietação em querer alcançar essas múltiplas dimensões que irão surgir.

Palavras chave: Escola, Educação Física, Corporeidade.



DOCENTE MASCULINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: RELATOS DE EXPERIÊNCIAS DE PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE SOROCABA

HENGSTEMBERG, Gabriel Bonifácio

RESUMO

A docência na educação infantil de maneira geral é caracterizada por ser uma função predominantemente feminina. Como é que se dá a entrada e a permanência do docente masculino nestas instituições de ensino para trabalhar com crianças de 0 à 6 anos de idade? E sua integração com os demais professores, alunos e pais? Para tentar responder a estas perguntas, serão realizadas entrevistas com tais docentes que atuam na educação infantil na rede municipal de Sorocaba/SP, a fim de coletar relatos de experiências dos mesmos sobre sua atuação. Os objetivos são: Identificar tais docentes, Relatar a relação e Identificar seus modos de enfrentamento com as situações no cotidiano escolar. Diante do exposto, a problemática a que busco responder é: Como o docente masculino adentrou no contexto da educação infantil universo predominantemente feminino? Quais percepções esses docentes masculinos têm sobre sua trajetória.

Palavras chaves: Docente masculino, Educação infantil, Feminização.

A JUDICIALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO: TENDÊNCIAS NAS PESQUISAS NA ÁREA EDUCACIONAL

JOCHI, Fabiana Aparecida Pereira
SANT'ANA, Izabella Mendes

RESUMO

O estudo visa apresentar as tendências nas pesquisas acerca do tema "Judicialização na educação", a partir de um levantamento bibliográfico realizado no portal de periódicos, teses e dissertações da CAPES, considerando os últimos dez anos. Com esta finalidade, utilizou-se como metodologia o mapeamento (André, 2009). Foram identificados 11 trabalhos relacionados ao tema. Os resultados apontam que os estudos abrangeram os seguintes enfoques: judicialização nas relações escolares e a judicialização como garantia da efetivação do direito à Educação. Discute-se que o referido tema ainda é pouco focalizado na área educacional, o que indica a necessidade de estudos que contribuam para compreensão dos efeitos da judicialização no contexto educativo, nas práticas educacionais e no desenvolvimento infantil.

Palavras-chave: Judicialização na educação, Tendências de pesquisa, Educação.



AUDIOVISUAL E TRABALHO: AS RELAÇÕES DE JOVENS E ADULTOS COM AS EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS NA ÁREA AUDIOVISUAL

JUSTINO, Jeniffer Cristina Ferreira

RESUMO

O objetivo da pesquisa é de realizar um estudo sobre a relação de jovens adultos e a produção audiovisual enquanto profissão na cidade de Sorocaba - SP. Ou seja, considerando o possível “sonho” de atuar em uma profissão que desejam e o percurso que fazem/fizeram para a realização deste caminho profissional, pretende-se analisar as narrativas de jovens de 18 à 28 anos com perfis distintos, sobre suas experiências laborais dentro da área audiovisual, com o intuito de compreender a vida cotidiana e as formas de manutenção da vida na cidade destes jovens e a inserção no mundo do trabalho. Desta forma, objetiva-se novas reflexões sobre aqueles que optaram por (sobre) viver do audiovisual em uma cidade do interior e as principais reflexões que norteiam este trabalho são: *Quem são estes jovens? Quais são suas experiências? Quais desafios enfrentam?* e *Quais as suas expectativas?*

Palavras-chaves: Jovens Adultos, Trabalho, Audiovisual.



REALIDADES FABRICADAS: ANÁLISE DAS RELAÇÕES ENTRE SIGNOS, SIGNIFICAÇÕES E REFERENTES REPRESENTATIVOS DAS COMUNIDADES AFRODESCENDENTES E INDÍGENAS EM MATERIAIS DIDÁTICOS E PARADIDÁTICOS DE HISTÓRIA

LONGO, Aline Fernanda

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo examinar as relações entre signos, significações e realidades das obras didáticas componentes da *Coleção História, Sociedade & Cidadania* e das obras paradidáticas de Alfredo Boulus Júnior por meio do aporte teórico, semiótico e filosófico de Izidoro Blikstein, buscando inquerir quais foram os significados linguísticos atribuídos às comunidades afro-brasileiras e indígenas nestes materiais. Busca-se contribuir para os avanços nos estudos de livros didáticos e paradidáticos, bem como das políticas públicas antirracistas para educação. Para tanto, responder as seguintes questões: como são fabricados os signos, as significações e os referentes representativos das comunidades afro-brasileiras e indígenas nos livros didáticos da coleção didática mais distribuída em nível federal? E nas obras paradidáticas do mesmo autor cuja produção tem se direcionado à mesma temática? Esses materiais conseguem atender as demandas das políticas públicas antirracistas?

Palavras-chave: Políticas Públicas, Livro Didático, Livro Paradidático, História da África e dos indígenas, História do Brasil.

A FORMAÇÃO INICIAL E A RELAÇÃO ENTRE PROFESSOR REGENTE E ESTAGIÁRIO: TENDÊNCIAS NAS PESQUISAS DA ÁREA EDUCACIONAL

MARTINS, Maisa Aparecida Ruiz
SANT'ANA, Izabella Mendes

RESUMO

Este estudo visa apresentar as tendências atuais acerca do tema formação inicial docente, mais especificamente sobre a relação professor regente e estagiário, a partir de um levantamento bibliográfico realizado na base de Periódicos da Capes nos últimos dez anos. Para tanto, utilizou-se como metodologia o mapeamento (André, 2009). Foram identificados 141 trabalhos, entre teses, dissertações e artigos. Os resultados apontam que a principal tendência de pesquisa envolve o seguinte eixo temático: as percepções dos estagiários acerca da profissão docente. Observou-se que os estudos mostram um interesse maior pelo processo de inserção do licenciando de disciplinas específicas na profissão docente, especialmente nas áreas da Matemática e Ciências. Discute-se ainda que o tema aprendizagem compartilhada da docência ainda é pouco focalizado nas pesquisas da área educacional.

Palavras-chave: Formação inicial, Estágio supervisionado, Aprendizagem compartilhada.

POR QUE E COMO PESQUISAR A ESCOLA TÉCNICA AGRÍCOLA ESTADUAL DE SEGUNDO GRAU DOUTOR DARIO PACHECO PEDROSO?

MATOS, Ana Rita Bueno de Camargo

RAFANTE, Heulália Charalo

RESUMO

Este trabalho apresenta a metodologia da pesquisa de mestrado, que tem como objeto de estudo da Escola Técnica Dario Pacheco Pedroso, da criação (1970), em Taquarivaí (SP), até a incorporação ao Centro Paula Souza (1994). Trata-se do materialismo histórico dialético, que evidencia a importância de se desenvolver a dialética entre a totalidade e a singularidade, ajudando a justificar porque uma instituição de ensino é um objeto de estudo relevante, oferecendo caminhos de como e por que pesquisá-la. A partir desse referencial, foi possível escolher os instrumentos de coleta de dados e problematizar a análise dos documentos, relacionando a criação da escola e a influência política da época; analisando o perfil dos egressos, pois segundo Buffa; Nosella (2005), ainda que pessoais, as trajetórias revelam a natureza de uma escola e da sociedade em que se insere e, conseqüentemente, conforme Sanfelice (2016) conseguimos observar o que a escola instituiu ao longo dos anos.

Palavras-chave: Instituição Escolar, Método dialético, Ensino Agrícola.

VOZES FEMININAS: A (DES) INSTITUCIONALIZAÇÃO E AS (RE) INVENÇÕES DA SEXUALIDADE FEMININA NA SAÚDE MENTAL DE SOROCABA

MOMBERG, Thaiga Danielle Saldanha

RESUMO

Esta pesquisa em andamento analisa aspectos relacionados ao gênero e à sexualidade de mulheres egressas de manicômios na cidade de Sorocaba. Está sendo desenvolvida por meio da observação participante na Residência Terapêutica (RT) na qual vivem estas mulheres e que foi implantada, juntamente a outras RT's, CAPS e outros equipamentos integrantes da rede substitutiva, no processo de fechamento dos manicômios locais. A bibliografia que tem sido utilizada mostra que a sexualidade feminina é um locus de controle no decorrer da história, trazendo uma interface entre a loucura e as sexualidades. Os resultados preliminares demonstram a tutela da sexualidade no manicômio, e também fora dele, levando ao controle ou à negação da sexualidade. A tutela, nesse contexto, é relacionada ao medo da expressão da sexualidade exacerbada, do risco de gravidez e das DST's. É necessário, portanto, se atentar a possível permanência do controle manicomial nos SRTs (Serviços de Residências Terapêuticas), ainda que mitigado.

Palavras-chave: Sexualidade. Saúde Mental. Desinstitucionalização. Feminismo.

ONDE ESTÁ O DINHEIRO PÚBLICO? AS POLÍTICAS DE FINANCIAMENTO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NO COTIDIANO DE UM CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE SOROCABA

MOREIRA, Cláudia Fernanda Fioravanti

RESUMO

Este estudo apresenta pesquisa realizada sobre o financiamento de insumos para a Educação Infantil no cotidiano de um Centro de Educação Infantil (CEI), localizado no município de Sorocaba/SP, no período letivo de 2015, em relação às verbas diretas e indiretas. Apesar de garantido esses recursos financeiros, é notável que no dia a dia das instituições que são destinadas a Educação Infantil, existem muitas dificuldades enfrentadas pelos profissionais que atuam com essas crianças, para concretizar e visualizar os avanços alcançados tanto na legislação, quanto nas políticas públicas de financiamento da educação, pois os recursos financeiros que os municípios destinam à essa etapa da educação básica ainda não são suficientes para atender a demanda com qualidade.

Palavras-chave: Educação Infantil, Insumos, Financiamento.

CONCEPÇÕES CURRICULARES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SOROCABA: LIMITES E POSSIBILIDADES DE UMA PRÁTICA LIBERTADORA

NUNES, Fabiana Boschetti

RESUMO

Nesta pesquisa iremos apresentar e analisar as diferentes concepções curriculares da Rede Municipal de Ensino de Sorocaba, compreendido nos anos de 2002 até 2016, buscando evidenciar os limites e as possibilidades de uma prática libertadora. Abordaremos ao longo do estudo: a história do currículo no Brasil, a concepção curricular freireana, relacionando os documentos curriculares e todo o processo histórico da rede, demonstrando as intervenções das políticas públicas e o contexto histórico, social e político. Dessa forma denunciando as diferentes propostas curriculares do município como mantedor das desigualdades sociais da sociedade capitalista e anunciando sob a ótica da teoria crítica em Freire, como a possibilidade de libertar opressores e os oprimidos e de transformar a sociedade mais humana e igualitária.

Palavras chave: Concepção curricular, Educação Libertadora.

O MOVIMENTO CORPORAL NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

NUNES , Maria José Camila

RESUMO

A corporeidade como instrumento necessário ao diálogo entre ensinar e aprender. Trata da ressignificação de uma postura pedagógica que busca a construção do conhecimento e do ser humano seja a cognição, o sensorial, o emotivo ou o espiritual. Nessa perspectiva utiliza postulados já consagrados de diversas áreas para motivar a utilização desse entendimento como instrumento significativo no fazer docente.

Palavras-chave: Corporeidade, Construção do conhecimento, Fazer docente.

A (IN) COERÊNCIA ENTRE CONSCIÊNCIA E PRÁTICA AMBIENTAL A PARTIR DA PERSPECTIVA DA TEORIA CRÍTICA

OLIVEIRA, Clarissa Suelen

RESUMO

O estudo teve o objetivo de analisar práticas relacionadas a educação ambiental urbana a luz do referencial teórico freireano, na perspectiva da teoria crítica e se, de fato, as pessoas têm consciência de suas ações ou se elas apenas o fazem por algum outro motivo, ou não o fazem. Dentre os autores pesquisados para a constituição conceitual deste trabalho, destacaram-se Freire (1992, 1994, 1996, 1999), Guimarães (2004), Loreiro (2014), Sorrentino (2005), Torres (2014) e Tozoni-Reis (2004). A metodologia utilizada foi a pesquisa descritiva, tendo como coleta de dados o levantamento bibliográfico. O resultado esperado é que a maioria das pessoas tenham um senso comum e não um conhecimento científico sobre o assunto e o intuito do trabalho é questionar as ações sem a consciência, sem o conhecimento da práxis ação-reflexão-ação.

Palavras-chave: Educação ambiental urbana, Consciência, Reflexão, Práxis, Teoria crítica.

ANÁLISE DAS TENDÊNCIAS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NA REGIÃO METROPOLITANA DA CAMPINAS (RMC): COMPARAÇÃO ENTRE O IOEB DOS MUNICÍPIOS DE PAULÍNIA- SP E HORTOLÂNDIA-SP

OLIVEIRA, Leandro

RESUMO

Os resultados do Índice de Oportunidades da Educação Brasileira (IOEB) de 2015, a respeito das tendências de desempenho dos municípios da região metropolitana de Campinas (RMC), apresentam uma serie de dados entre os quais chama a atenção o fato dos municípios de Paulínia-SP e Hortolândia-SP, municípios com perfis socioeconômicos distintos, se encontrarem no mesmo patamar de desempenho em termos de oferta de oportunidades educacionais. Diante desses indicadores, procura-se responder as seguintes questões: Como se justifica um mesmo desempenho no IOEB por parte de municípios com perfis diametralmente opostos? O presente trabalho tem como principal objetivo identificar e aprofundar os fatores que contribuem para que municípios com perfil socioeconômicos diametralmente opostos, como é o caso de Paulínia-SP e Hortolândia-SP, para tanto será feito uma revisão bibliográfico no que tange oportunidades educacionais, levantamento de dados qualitativos e quantitativos e pesquisa de campo exploratória afim de se investigar in loco os fatores que contribuem para que esses municípios apresentem elevado grau de oportunidades educacionais. Os resultados prévios indicam que políticas públicas a longo prazo vem tornando Hortolândia-SP um município com eficiente gestão pública, refletindo assim na educação.

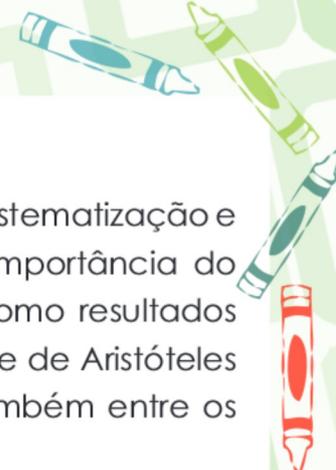
Palavras-Chaves: Oportunidades educacionais, IOEB, Indicadores sociais.

A EDUCAÇÃO FOCADA NA AMIZADE NO CONTEXTO ESCOLAR NA PERSPECTIVA ARISTOTÉLICA

PEZARINI, Agnaldo Ronie

RESUMO

Este trabalho é parte integrante de uma dissertação de mestrado, em andamento, que trata do ensino de Filosofia. Foi a Lei 11.684, de 2008, que determinou a obrigatoriedade do ensino de Filosofia para o Ensino Médio em todo o território nacional. Em que pese o fato de que a pesquisa diga respeito à consideração das percepções de docentes e discentes de escolas públicas sobre o ensino de Filosofia à luz de Aristóteles, o recorte para esta pesquisa de mestrado em andamento diz respeito à base teórica da investigação, isto é, o conceito de amizade em Aristóteles. Este conceito é desenvolvido na obra *Ética a Nicômaco*, em que o estagirita trata, igualmente, de outras virtudes, como a liberdade, a temperança, a justiça, entre outras. É evidente que o contexto em que viveu o pensador grego é diferente do atual e não se trata de construir anacronismo, mas, justamente, de estudar seu pensamento para a compreensão conceitual rigorosa e, quem sabe, a partir desta assimilação, pensar o contexto escolar brasileiro do Ensino Médio. Os jovens se relacionam nas escolas e também os professores, aliás, tem-se a busca constante e permanente de fortalecimento da relação família escola. Esta relação, por si, já evidencia a necessidade da amizade. O problema da investigação consiste na pergunta: em que consiste a amizade em Aristóteles e há aplicação possível deste conceito no contexto escolar do Ensino Médio em escolas públicas da cidade de Campinas? O objetivo da pesquisa é conceituar amizade em Aristóteles e demonstrar a possibilidade de aplicação deste conceito no contexto escolar. Discussão ancorada no contexto da ética e, em se tratando de tema caro à Base Nacional Comum Curricular, segunda versão, em que contempla uma unidade intitulada a condição humana e responsabilidade social, a pesquisa se mostra atual na medida em que os professores de filosofia são instados a preparar suas aulas em todo o território nacional à luz das diretrizes desta Base Nacional, embora ainda em tramitação. Para Aristóteles, a excelência marca a vida do homem ético e, assim, a amizade diz respeito à possibilidade de convivência entre as pessoas. Se, por um lado, as relações interpessoais são feitas por meio de interesse, a amizade se consolida, de alguma forma, como busca de algo em troca, é possível, no ambiente escolar, potencializar um conceito de amizade que ultrapassasse a dimensão de interesse individual, naquilo que o estagirita nomeia amizade verdadeira? O método da investigação diz respeito a pesquisa bibliográfica e,



além da leitura e sistematização da obra citada de Aristóteles, leitura e sistematização e obras de comentadores serão feitas na busca de compreender a importância do pensamento deste clássico do pensamento ocidental. Visualiza-se, como resultados esperados, a potencialização da compreensão da verdadeira amizade de Aristóteles no contexto escolar, especialmente entre estudantes, mas, quiçá, também entre os professores.

Palavras chave: Amizade, Contexto escolar, Aristóteles.



AUTONOMIA: PERCEPÇÃO DO SUPERVISOR DE ENSINO E A RESSIGNIFICAÇÃO DA PRÁTICA NO ACOMPANHAMENTO DAS ESCOLAS E NA DIRETORIA DE ENSINO

RIBEIRO, Elidia Vicentina

RESUMO

O projeto de pesquisa se propõe a analisar as percepções dos Supervisores de Ensino sobre sua autonomia, em sua atuação na escola pública e na Diretoria de Ensino.

O referencial teórico utilizado será o Esclarecimento em Kant e em Adorno e Horkheimer e o conceito de autonomia em Paulo Freire, e estudos teóricos sobre as funções e o perfil do Supervisor de Ensino, com base em diversos autores e na legislação estadual.

Serão aplicadas entrevistas semiestruturadas, buscando a compreensão que os Supervisores têm sobre sua autonomia, em sua atuação na escola e na Diretoria de Ensino. A partir dos resultados colhidos e da teoria pesquisada, será realizada análise desta compreensão, entre as exigências legais e as demandas das escolas, identificando possibilidades e limites.

Ao identificar limites, a intenção é propor práticas individuais e coletivas que possibilitem ao Supervisor de Ensino ressignificar sua prática e melhor se adequar no desenvolvimento de um trabalho mais crítico e reflexivo.

Palavras-chave: Autonomia, Esclarecimento, Supervisor de Ensino, Escola.

O PAPEL DA EDUCAÇÃO NO CUIDADO COM AS PESSOAS EGRESSAS DOS HOSPITAIS PSQUIÁTRICOS DE SOROCABA

RIBEIRO, Thaís Regina Zamboni

RESUMO

O presente trabalho é o início de uma pesquisa que tem o objetivo de refletir sobre o papel social que a educação tem no processo de cuidado, inserção na comunidade e no empoderamento das pessoas que saíram dos hospitais psiquiátricos de Sorocaba, egressos de longas internações, os quais foram privados do direito à educação e excluídos precocemente destas instituições. A cidade de Sorocaba concentrou o maior número de leitos em hospitais psiquiátricos do país; e, a partir do TAC (Termo de Ajustamento de Conduta), está realizando, desde 2012, a desinstitucionalização, que é a alta destes pacientes, além da consolidação dos serviços substitutivos para a efetivação do cuidado na comunidade e no território. Assim, algumas destas pessoas começaram a frequentar as escolas, especificamente as escolas de educação para adultos, os Centros Estaduais de Educação de Jovens e Adultos (CEEJA) e Educação de Jovens e Adultos (EJA), proporcionando a importância de discussão sobre estes espaços e conflitos evidenciados. A pesquisa será qualitativa, realizada na perspectiva do pós-estruturalismo. Os resultados preliminares apontam a dificuldade da interface entre educação e saúde mental, também observa-se os espaços escolares como potentes para o empoderamento dessas pessoas.

Palavras chaves: Educação tardia, Desinstitucionalização, Inclusão, Exclusão.

COLETIVO CÊ: SABERES DA EXPERIÊNCIA

SOARES. Hércules

RESUMO

Este projeto propõe realizar uma pesquisa cartográfica dos saberes da experiência nas ações artísticas do Coletivo Cê. Agrupamento de artistas que pesquisam a linguagem do teatro na cidade de Votorantim. A pesquisa cartográfica propõe uma diversidade de referências teóricas e estéticas para alimentar os caminhos descobertos e percorridos. Alguns autores serão de suma importância para esclarecer as relações da cartografia e o percurso vibrátil dos saberes da experiência, como, Gilles Deleuze, Felix Guatarri, Jorge Larrosa Bondia, Suely Rolnik, Manuel de Barros e Boaventura de Souza Santos. O cerne desta pesquisa esta na escuta do corpo implicado do pesquisador, um corpo composto de marcas, que revela trajetórias múltiplas na arte educação. Urge-nos a existência de tais pesquisas, para que assim seja possível desenhar um processo educativo inaugurado pelas fruições e afecções estéticas da arte, e não em uma concepção de educação que se restringe ao aprendizado de conteúdos específicos transmitidos através de técnicas e modelos restritos, muito reproduzidos em sala de aula.

Palavras-chave: Experiência, Cartografia, Arte educação, Teatro.



CARACTERIZAÇÃO DE POSSIBILIDADES E CONTRADIÇÕES NA IMPLEMENTAÇÃO DE UM CURRÍCULO CRÍTICO NO ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS PELA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO

VIEGAS, Flávia Hidalgo Santos

RESUMO

O presente trabalho trata-se de pesquisa em andamento, cujo tema é a caracterização de fundamentos e práticas curriculares propostas para a implementação do currículo de ensino de ciências naturais pela rede estadual de educação de São Paulo, com o objetivo de analisar os limites e contradições existentes entre a fundamentação do currículo e as práticas adotadas. Incoerências foram observadas entre a justificativa e orientação da proposta curricular, apresentados no currículo oficial do Estado de São Paulo (CESP-2013) e o currículo apresentado, que limita a atuação em um currículo não crítico, que não atende a realidade do aluno. Será utilizada uma abordagem qualitativa metodológica de investigação. A pesquisa será realizada na Escola Estadual Professor José Quevedo, no bairro Cajuru do Sul em Sorocaba. Os dados serão coletados através de: análise documental, entrevista semi-estruturada com educadores e observação.

Palavras-chave: Currículo, Currículo Crítico, Análise Curricular.

