

**ORGANIZAÇÃO:**  
Márcia Denise Pletsch e Gabriela Rizo

# CULTURA *e* FORMAÇÃO

**CONTRIBUIÇÕES PARA A PRÁTICA DOCENTE**

# CULTURA *e* FORMAÇÃO

CONTRIBUIÇÕES PARA A PRÁTICA DOCENTE



# CULTURA *e* FORMAÇÃO

## CONTRIBUIÇÕES PARA A PRÁTICA DOCENTE

### Organização

Márcia Denise Pletsch e Gabriela Rizo

### Autores

- *Adriene do Nascimento Adão*
- *Aldo Victorio Filho*
- *Allan do Carmo Silva*
- *Amanda Fontes de Melo*
- *Amanda Schütte*
- *Amparo Villa Cupolillo*
- *Aristóteles de Paula Berino*
- *Arthur Valle*
- *Carla Cordeiro Marçal*
- *Cláudia Queiroz*
- *Dheborá Sancho*
- *Dora Soraia Kindel*
- *Fábio Pereira Cerdera*
- *Flavio Sanctum*
- *Gisele Ramos Duarte*
- *Guilherme Luis do Santos Neto*
- *Izabela Carvalho*
- *Jacqueline de Fátima dos Santos Moraes*
- *Karina Soares da Cunha*
- *Laís Cristina de Freitas M. Parentes Aló*
- *Leonardo dos Santos Rocha*
- *Luciana Diláscio Neves*
- *Luiz Eduardo de Sousa Faleiro*
- *Luiz Rufino Rodrigues Júnior*
- *Lyanna Oliveira de Carvalho*
- *Márcia Denise Pletsch*
- *Márcia Marin Vianna*
- *Maria das Graças de Santana Salgado*
- *Maria do Rosário Roxo*
- *Marlon Soares Ribeiro*
- *Mônica Verdam*
- *Monique de Oliveira Silva*
- *Monique Santanna de Faria*
- *Patrícia Braun*
- *Priscila Garcia Barbosa*
- *Rafael Alves Arcanjo*
- *Rafaela Rodrigues da Conceição*
- *Rodrigo Medeiros*
- *Sônia Regina dos Santos*
- *Susana Targino dos S. Moreira*
- *Valter Filé*

© EDUR- Editora da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Rodovia BR 465, Km 7, Centro - CEP 23890-000 - Seropédica, RJ  
UFRRJ/DPPG/EDUR/Pav. Central /sala 102  
Fone: (21) 2682-1210 ramal 3302 - FAX: (21) 2682-1201  
edur@ufrj.br  
www.ufrj.br/editora.htm

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Reitor: Prof. Ricardo Motta Miranda  
Vice-Reitor: Prof<sup>a</sup>. Ana Maria Dantas Soares

Decana de Pesquisa e Pós-Graduação: Prof<sup>a</sup>. Aurea Echevarria

Decana de Graduação: Prof<sup>a</sup>. Nidia Majerowicz

PRODOCÊNCIA UFRRJ  
Programa de Consolidação das Licenciaturas (CAPES-MEC)  
Um programa do Decanato de Graduação da UFRRJ

Capa, diagramação e projeto gráfico  
FOMENTAR COMÉRCIO E SERVIÇOS LTDA – ME  
fomentarltda@gmail.com

Revisão de Originais  
Marilza Mendes

371.30981  
C968

Cultura e formação: contribuições para a  
prática docente / organizadoras: Márcia  
Denise Pletsch, Gabriela Rizo.-1<sup>a</sup>.ed-  
Seropédica: Editora da UFRRJ, 2010.  
212p.  
Contém Bibliografia

ISBN: 978-85-85720-80-3

1. Prática de ensino - Brasil. 2.  
Professores - Formação - Brasil. I.  
Pletsch, Márcia Denise, 1977-. II. Rizo,  
Gabriela, 1971-

# SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	7
<b>PREFÁCIO</b> .....	9
<b>PRÁTICAS EDUCATIVAS - EXPERIÊNCIAS DO COTIDIANO ESCOLAR</b> .....	10
A aprendizagem colaborativa em projetos: uma forma de abordar o conteúdo de ciências nas séries iniciais do ensino fundamental .....	11
<i>(Patrícia Braun)</i>	
Alfabetização: concepções e imagens de ensino, aprendizagem e língua no cotidiano escolar .....	22
<i>(Jacqueline de Fátima dos Santos Moraes)</i>	
Lidando com a diversidade em sala de aula: práticas de inclusão .....	31
<i>(Márcia Marin Vianna)</i>	
Espaços-tempo de ensino e aprendizagem no contexto da “escola para todos”: Reflexões a partir de cenas do cotidiano escolar .....	38
<i>(Patrícia Braun)</i>	
Torre de hanói : do lúdico ao formal .....	49
<i>(Dora Soraia Kindel)</i>	
Rodas de leitura: como estratégias de ensino e aprendizagem .....	59
<i>(Márcia Marin Vianna e Patrícia Braun)</i>	
<b>PRÁTICAS EDUCATIVAS - O CINEMA COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA</b> ....	67
Cenas de cinema na escola: uma temporada de filmes, conversas e pesquisa no CTUR/UFRRJ .....	69
<i>(Aristóteles de Paula Berino)</i>	
O cinema como estratégia para discutir a inclusão no cotidiano escolar: uma análise do filme “vermelho como o céu” .....	76
<i>(Allan do Carmo Silva , Gisele Ramos Duarte, Monique Santanna de Faria e Márcia Denise Pletsch)</i>	
Cinema e educação: uma reflexão pedagógica acerca do livro o clube do filme .....	82
<i>(Adriene do Nascimento Adão, Carla Cordeiro Marçal, Mônica Verdum, Monique de Oliveira Silva e Rafaela Rodrigues da Conceição)</i>	
<b>PRÁTICAS EDUCATIVAS - ENVOLVENDO A CULTURA AFRO-BRASILEIRA</b> ....	89
O jongo e seus contextos educativos .....	91
<i>(Luiz Rufino Rodrigues Júnior -UERJ, Guilherme Luis do Santos Neto - UCB)</i>	
Africanidade e brasilidade a possível compreensão de histórias e culturas africanas e Afro-brasileiras bordadas em tapetes contadores de histórias, pela prática de leituras de literaturas na sala de aula .....	99

Imagens e brincadeiras nos processos identitários afro-brasileiros em uma escola de educação infantil ..... 109  
(Cláudia Queiroz)

**PRÁTICAS EDUCATIVAS - NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: DIFERENTES DIMENSÕES** ..... 117

Circo na escola durante as aulas de educação física ..... 119  
(Amanda Fontes de Melo, Laís Cristina de Freitas Miranda Parentes Aló, Leonardo dos Santos Rocha e Amparo Villa Cupolillo)

Ginástica artística na escola durante as aulas de educação física ..... 128  
(Luiz Eduardo de S. Faleiro, Marlon S. Ribeiro, Rafael A. Arcanjo e Amparo V. Cupolillo)

Jogos populares na educação e na educação física escolar e suas adaptações ..... 133  
(Dheborá Sancho, Izabela Carvalho, Rodrigo Medeiros e Amparo Villa Cupolillo)

Recreação com materiais alternativos nas aulas de educação física ..... 138  
(Karina Soares da Cunha, Lyanna Oliveira de Carvalho, Priscila Garcia Barbosa e Amparo Villa Cupolillo)

Capoeira na escola ..... 144  
(Amanda Schütte, Susana Targino dos S. Moreira e Amparo Villa Cupolillo)

**LINGUÍSTICA E PRÁTICAS EDUCATIVAS** ..... 153

Ensino de língua materna: perspectiva dialógico-interacional ..... 155  
(Maria do Rosario Roxo)

Discurso publicitário e representações sociais de gênero ..... 159  
(Maria das Graças de Santana Salgado)

**PRÁTICAS EDUCATIVAS - ARTE, ESTÉTICA E IMAGENS DO COTIDIANO ESCOLAR** ..... 167

Na cadência bonita do samba: outras possibilidades de viver e de pensar o mundo... 169  
(Valter Filé)

A arte das imagens: o que vê quem nos olha? A fabricação do olhar entre estudantes e professores ..... 178  
(Aldo Victorio Filho)

Boal e a arte: um breve estudo da estética do oprimido ..... 186  
(Flavio Sanctum)

O papel do conhecimento na formação e na produção artística ..... 195  
(Luciana Dilásccio Neves, Fábio Pereira Cerdera e Arthur Valle)

Juventude: entre o jardim e o bosque notas de uma pesquisa sobre visualidades e conhecimentos da vida nas escolas ..... 205  
(Aristóteles de Paula Berino e Adriene do Nascimento Adão)

# APRESENTAÇÃO

Nos últimos anos vem crescendo no Brasil o debate sobre a formação inicial e continuada de professores, especialmente para atuação na Educação Básica. Na mesma direção, seguem a ampliação da produção científica na área e as ações e políticas governamentais que visam aumentar a qualidade e cobertura da formação docente.

Neste quadro, a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), busca atuar com protagonismo, sustentando políticas públicas que contribuam com ações específicas na área de formação inicial e continuada de professores na Baixada Fluminense. Para tal, promove inúmeras ações para a formação docente inicial - por meio dos seus cursos de licenciatura; e para a formação continuada - com adesão aos programas federais propostos pelo Ministério da Educação por meio da Política Nacional de Formação de Professores, articulando ensino, pesquisa e extensão.

Como Universidade Pública Federal, visa trabalhar com as redes de ensino em seu entorno, uma vez que a Política Nacional de Formação<sup>1</sup> de Professores (através de regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios) tem como finalidade organizar também a formação dos profissionais que já exercem o magistério para a Educação Básica. Neste ensejo, universidades públicas como a UFRRJ, não podem se furtar do comprometimento com estes atores da educação, que tais como nós, docentes universitários, integram o sistema nacional de educação brasileiro.

Acreditamos que por meio dessa cooperação, dada a localização da nossa Universidade na Baixada Fluminense, região com grandes demandas sociais e educacionais, ações e investimentos científicos na área da formação de professores contribuirão na melhoria da qualidade da Educação Básica e, consequentemente, ampliarão as oportunidades de grande parcela das classes populares que hoje tem acesso à escola, bem como fortalecerão a atuação docente, com base em pressupostos teóricos que possibilitarão uma prática pedagógica crítica-reflexiva. Dessa forma, a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro cumprirá sua missão, enquanto instituição pública, articulando seus eixos constitutivos: ensino (vocação primária da universidade), pesquisa (produção do conhecimento) e extensão (vinculada intimamente ao ensino e a pesquisa).

É com esse objetivo, que o Prodocência, entre outros programas da UFRRJ, vem desenvolvendo uma série de atividades e eventos acadêmicos desde 2006, a fim de possibilitar não apenas o fortalecimento dos níveis iniciais de formação de licenciandos, mas também, outros fluxos de conhecimentos e atores da Educação Básica em nossa Universidade.

Com esse espírito, portanto, o Prodocência-UFRRJ (Decanato de Graduação) promoveu o evento “CULTURA E FORMAÇÃO”, contando com parcerias do Programa Mídias na Educação e o Programa Conexões de Saberes. Neste evento, ocorrido em novembro de 2009, circularam aproximadamente mil e quinhentos (1500) participantes — entre alunos dos cursos de licenciatura e professores de escolas públicas da região e outros membros de nossa comunidade — nas mais de quarenta atividades propostas,

---

<sup>1</sup> Instituída por Decreto Presidencial em 30 de janeiro de 2009.



articulando teoria, prática e cultura, por meio de seminários e palestras, oficinas temáticas, teatro, mostra de cinema, shows com contação de histórias e música popular brasileira, bem como Workshop sobre música e instrumentos de percussão.

Este livro que agora oferecemos ao público, traz os textos das oficinas realizadas no evento. Ele tem como objetivo subsidiar professores e alunos das licenciaturas (futuros professores) nas diferentes dimensões que envolvem a práxis pedagógica docente. Os textos foram organizados em cinco eixos temáticos:

1. *Práticas Educativas: experiências do cotidiano escolar.*
2. *Práticas Educativas: o cinema como ferramenta pedagógica*
3. *Práticas Educativas envolvendo a cultura afro-brasileira*
4. *Práticas Educativas nas aulas de educação física: diferentes dimensões*
5. *Linguística e práticas educativas.*
6. *Práticas Educativas: arte, estética e imagens do cotidiano escolar.*

Como pode ser visto, o livro aborda uma diversidade de temas, o que revela a amplitude do evento ocorrido. Este, congregou professores e alunos de vários cursos de licenciaturas de nossa Universidade, além de convidados externos, tendo como mote a idéia de Cultura e Formação. Assim, ocorreu a oferta de oficinas muito diferentes entre si. Algumas preocupadas em atingir a vários interesses ao mesmo tempo; outras, voltadas para áreas formativas específicas. De todo modo, dentro de suas mais diversas conceitualizações, a cultura é objeto de todas as áreas da formação docente. Portanto, esta publicação, nada mais transmite que a riqueza do evento, nas diferentes intenções de seus atores e das buscas do público por variados saberes.

Nesse sentido, reunimos aqui textos mais aderentes às práticas de sala de aula, bem como outros, mais teóricos, que se voltam para as bases constitutivas do conhecimento de seus campos de ação. Mais uma vez, como no evento, esta produção revela-se entrecortada por áreas específicas, mas que se tangenciam na idéia de voltar-se para saberes que encontram ecos nas culturas escolares. Assim sendo, a união de textos com diferentes abordagens em uma única publicação, não se revela como incoerência; e sim, como mais um espaço dinâmico, como nossos saberes docentes, na união de esforços de professores, alunos e convidados, na construção de encontros e reflexões em prol da formação inicial e continuada de professores.

Antes de finalizar, gostaríamos de agradecer muitíssimo a todos os autores que participaram do evento e contribuíram com seus textos para esta obra.

# PREFÁCIO

A presente obra é resultado do evento “CULTURA E FORMAÇÃO”, ocorrido em novembro de 2009, como atividade do Programa de Consolidação das Licenciaturas - Prodocência/UFRRJ. Tendo como alvo estudantes das licenciaturas da UFRRJ e professores da educação básica da Baixada Fluminense, o evento desenvolveu a sua temática por meio de seminários, palestras, teatro, oficinas, mostra de cinema, shows e workshop de música popular brasileira. Como os demais eventos gerais do Prodocência, foi um pujante e vibrante turbilhão de atividades científicas, artísticas e culturais envolvendo centenas de professores, pesquisadores, estudantes ingressantes e veteranos e artistas.

Na espinha dorsal deste processo encontravam-se as questões centrais que norteiam a política de formação de professores para a educação básica na UFRRJ. Proporcionar a formação integral, capaz de articular a preparação acadêmica e profissional com o desenvolvimento da sensibilidade, da percepção sobre a alteridade, da capacidade de reflexão e do protagonismo dos licenciandos (muitos, dentre os autores deste livro, são nossos alunos).

A construção da proposta do Prodocência 2009/2010 foi concomitante à etapa final do processo de reestruturação dos currículos de todas as licenciaturas da UFRRJ no coletivo de um Fórum no ano de 2008. Dentre as metas do Prodocência estavam apoiar a implantação de uma das componentes curriculares do primeiro período das licenciaturas, o Seminário Educação e Sociedade, com a valorização da formação dos licenciandos desde os primeiros momentos na Universidade, a integração dos diferentes cursos de licenciatura na reflexão e aprofundamento de temáticas, superando a fragmentação do conhecimento.

O conjunto de textos aqui publicados reflete a diversidade dos temas que perpassaram o leque de possibilidades a disposição de estudantes e professores das redes de educação básica. Certamente contribuirão para a formação teórica e o enriquecimento das práticas docentes ao integrar o acervo de bibliografias a disposição de educandos e educadores.

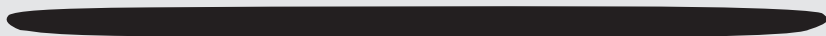
Prefaciar uma coletânea de artigos com raízes e vinculações tão significativas e simbólicas para formação dos nossos licenciandos, em pleno processo de implantação de uma política nova e inovadora de formação inicial de professores na UFRRJ é uma grande satisfação.

**Profa Nidia Majerowicz**

*Decana de Ensino de Graduação da UFRRJ*

# PRÁTICAS EDUCATIVAS

EXPERIÊNCIAS DO COTIDIANO ESCOLAR



# A APRENDIZAGEM COLABORATIVA EM PROJETOS: Uma forma de abordar o conteúdo de ciências nas séries iniciais do ensino fundamental

Patricia Braun<sup>2</sup>

## INTRODUÇÃO

Na educação moderna, com os avanços das tecnologias e a circulação das informações cada vez mais rápidas, a escola se vê na condição de adequar seus procedimentos de ensino para favorecer, de fato, a construção dos conhecimentos, de forma crítica e contextualizada, a todos os seus alunos. Pensando nessas circunstâncias, a cada ano de atuação em sala de aula revemos nossa forma de organizar e apresentar os temas e conceitos previstos para o ano de escolaridade, que se tornam válidos quando são reconhecidos e significados pelo aluno. Ou seja, por mais que se tenha um programa curricular a seguir, há que se pensar e criar formas de fazer todos os conceitos curriculares ganharem sentido para o aluno. Só assim, acreditamos que a aprendizagem se concretiza de fato.

Com base nesses pressupostos, objetivamos neste capítulo, apresentar um projeto de pesquisa na área de ciências naturais, desenvolvido durante o ano letivo, por turmas de terceiro ano do Ensino Fundamental em uma escola pública, envolvendo a aprendizagem colaborativa. O termo *colaborativo* tem sido usado para designar formas de organizar dinâmicas educativas de ensino e aprendizagem. Machado e Almeida (2009), por exemplo, apresentam um estudo no qual analisam as vantagens do modelo de *ensino colaborativo* proposto por Cook e Friend (1995) o qual prevê dois ou mais profissionais atuando juntos. A finalidade dessa proposta é “criar opções para aprender e prover apoio a todos os estudantes na sala de aula de ensino regular, combinando as habilidades do professor comum e do professor especialista” (p.34). Tal abordagem tem sido disseminada em pesquisas envolvendo processos de aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais, inseridos em salas de aulas regulares, assim como em pesquisas sobre formação de professores (CAPELLINE & MENDES, 2007; MENDES, 2006).

Há também estudos que citam o termo *aprendizagem colaborativa* (MITTLER, 2003), o qual está diretamente relacionado ao aluno e com o processo de aprendizagem que este pode organizar mediante as situações de ensino que lhe são apresentadas. Nessa abordagem a finalidade é favorecer uma forma diferenciada de ensino, na qual os alunos são organizados em pequenos grupos, os quais, por meio da mediação do professor se apropriam coletivamente de situações de investigação, de contextualização sobre um tema, tomam decisões, trocam, refletem, desenvolvem relações de tolerância e convivência com as diferenças, independentemente do ritmo ou habilidade de cada aluno. Na verdade, a proposta apresentada nessa abordagem está

---

<sup>2</sup> Mestre em Educação, graduada em Pedagogia, habilitação em Educação Especial na área de Deficiência Mental, pela PUC/RS. Prof<sup>a</sup>. Assistente do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira - CAp/UERJ. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. E-mail: p.braun@terra.com.br

fortemente relacionada à visão de *diferenciação de ensino*<sup>3</sup> e à possibilidade de oportunidades para todos os alunos aprenderem.

De acordo com Kohonen (*apud* MOOR, 2005, p. 02) “o trabalho em grupos colaborativos de aprendizagem é estruturado de maneira que haja uma interdependência positiva entre os membros do grupo: os aprendizes sentem que estão trabalhando em benefício mútuo.” Para que a proposta nessa abordagem seja efetiva de acordo com o referido autor é preciso considerar cinco fatores, a saber:

1. Interdependência positiva, um sentido de trabalhar em conjunto para alcançar um objetivo comum e a demonstração de interesse pela aprendizagem do outro;
2. Responsabilidade individual, na qual cada membro do grupo sente-se encarregado de sua aprendizagem e da aprendizagem do outro. Portanto, não há 'carona' nem 'escora' para ninguém do grupo todos dão o máximo de si;
3. Interação verbal face a face quando todos explicam, discutem, elaboram e juntam material atual com tudo aquilo que aprenderam até então;
4. Habilidades sociais suficientes, envolvendo o ensino explícito de uma adequada liderança, de comunicação, de confiança e de habilidades de resolução, para que o grupo funcione efetivamente;
5. Reflexão de grupo, em que o grupo, periodicamente, avalia o que aprendeu, quão bem estão trabalhando juntos e como poderiam melhorar como um grupo de aprendizagem.

Podemos citar ainda como complemento à nossa fundamentação sobre as vantagens de uma proposta de ensino que favoreça a aprendizagem colaborativa, teóricos como Vigostky (1984, 1987), pois uma vez que ele afirma que funções de desenvolvimento intelectual aparecem primeiro no nível social e depois no individual, nos oferece respaldo para que as atividades em sala de aula sejam organizadas primeiro de forma coletiva e não individualmente como é de praxe nas propostas de ensino mais tradicionais. Em termos pedagógicos, isto implica afirmar que a relação do sujeito com o conhecimento mais do que ser ativa é interativa, quer dizer, é mediada por outro sujeito. O processo de ensino-aprendizado é entendido como um processo único do qual participam alunos e professor. Diante dessas afirmações, compreendemos que a função do professor é de criar zonas de desenvolvimento proximal entre os alunos e o conhecimento; favorecendo tanto aqueles que já têm maior autonomia para aprender, quanto os que estão elaborando-a diante das situações de aprendizagem.

---

<sup>3</sup> O conceito de diferenciação no ensino fica bem explicitado nas idéias de Perrenoud, exploradas por André (1999): “Diferenciar é dispor-se a encontrar estratégias para trabalhar com os alunos mais difíceis. Se o arranjo habitual do espaço de sala não funciona com esses alunos, se os livros e materiais didáticos não são adequados para eles, se, enfim, as atividades planejadas não os motivam, é preciso modificá-las, inventar novas formas, experimentar, assumir o risco de errar e dispor-se a corrigir. Diferenciar é, sobretudo, aceitar o desafio de que não existem respostas prontas, nem soluções únicas; é aceitar as incertezas, a flexibilidade, a abertura das pedagogias ativas que em grande parte são construídas na ação cotidiana, em um processo que envolve negociação, revisão constante e iniciativa de seus atores” (p.22).

## O CENÁRIO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA



A instituição na qual está alocada a experiência relatada trata-se de uma escola culturalmente identificada como referência, uma vez que lhe compete contribuir na área da educação como centro de produção de novos conhecimentos teóricos e práticos; como ambiente de aplicação de teorias para a discussão de ações docentes eficazes; como construtora de meios para qualificar os processos de ensino e de aprendizagem.

Nesse contexto, o terceiro ano de escolaridade como ano que fecha o 1º ciclo de alfabetização, apresenta questões importantes a serem consideradas tais como: autonomia, capacidade de resolução e iniciativa, as quais devem ser incentivadas durante todas as atividades do currículo escolar. Por tudo isso e diante das demandas atuais do alunado que chega a esse ano, cada vez mais com muitas questões de organização e maturidade, proporcionar atividades colaborativas, interativas, criativas e de pesquisa torna-se uma dinâmica pedagógica favorável para desenvolver as aprendizagens previstas no currículo, respeitando as possibilidades e as demandas de cada aluno.

Durante o período da proposta aqui apresentada, o 3º ano de escolaridade teve em seu planejamento objetivos como:

- coletar informações por meio de observação direta e indireta, da experimentação, de entrevistas e expedições;
- valorizar a vida em sua diversidade e a preservação dos ambientes;
- estabelecer relações de preservação e recuperação ambientais com a melhoria da qualidade de vida e saúde;
- estabelecer relações de dependência (cadeia alimentar) entre os seres vivos em diferentes ambientes;
- conhecer, em especial, o ecossistema da Mata Atlântica, os aspectos específicos de sua dinâmica ambiental que engloba os aspectos sócio-culturais;
- caracterizar materiais recicláveis e processos de tratamento de alguns materiais do lixo: matéria orgânica, papel, plástico etc.;
- valorizar atitudes que promovam a manutenção da saúde e do bem-estar pessoal e coletivo.

Com tais finalidades e estando esta escola localizada ao pé do morro do Rio Comprido, na cidade do Rio de Janeiro, rodeada pela fauna e flora da Mata Atlântica, nada mais próprio do que uma investigação sobre esse grande ecossistema, trazendo para essa discussão os temas e conteúdos próprios do currículo desse período escolar. E foi assim, que a partir dessas características do ano de escolaridade e dos contextos geográfico, cultural e social nos quais a escola está inserida que surgiu a idéia da pesquisa colaborativa em sala, com os alunos do 3º ano de escolaridade, para que desenvolvêssemos os conteúdos da área de ciências naturais. Nas dinâmicas apresentadas em sala de aula a intenção foi de favorecer a colaboração e a apropriação dos conceitos e informações analisadas, por isso não basta, por exemplo, trazer a pesquisa combinada de casa ou escrever a produção textual coletiva; todos tinham que compartilhar, falar, dizer sobre o quê, porquê e como faziam.

Esse diálogo aberto permitiu que inúmeras possibilidades e caminhos para as soluções e resoluções das atividades propostas pudessem ser partilhadas entre os alunos e seus grupos. Assim, entendemos que há a possibilidade de se construir caminhos diversos para formas diversas de compreender situações, proposições e discussões. Outro aspecto relevante nesse percurso foi a dinâmica constante entre os alunos de ponderar coletivamente sobre a adequação das proposições, das ideias. Entendemos que, dessa maneira, há o favorecimento da compreensão do conceito abordado, da organização e elaboração de caminhos para aprendizagens mais significativas.

Tendo previsto a elaboração do conhecimento pelo aluno da forma mais dinâmica possível, optamos por elaborar um álbum com todas as informações analisadas e investigadas durante o processo de aprendizagem.

### **O PROCESSO - TORNANDO-SE UM INVESTIGADOR E APROPRIANDO-SE DO QUE É PARA SER SEU: O CONHECIMENTO.**



As discussões e propostas de atividades foram organizadas ao longo de todo o ano, contemplando a cada investigação um tema previsto no planejamento curricular do ano de escolaridade. Os encontros-aula organizados para tais propostas foram semanais (um encontro por semana), com a duração de aproximadamente três tempos de aula, no mínimo.

Uma seleção de textos informativos, científicos, poéticos e musicais da parte do professor foi importante para ajudar na

contextualização das pesquisas, como forma de colaborar e mediar a dinâmica. Também foram usados como recursos para pesquisa a internet. Uma dica valiosa para a coleta de material é a Revista Ciência Hoje para Crianças, além dos cadernos denominados “ciência” e “mundo” de vários jornais de circulação diária na cidade. A internet também pode ser fonte para essas pesquisas, mas é importante que o professor discuta junto com os alunos como fazer a busca por informações nesse meio. Isso é necessário, pois observamos que os alunos têm realizado, basicamente, suas pesquisas nesse meio, sem um cuidado maior com a origem ou validade das informações. Organizar um acervo de materiais de pesquisa em sala de aula, provenientes de outras fontes que não somente do ambiente virtual é, muitas vezes, novidade para o aluno.

### O PRIMEIRO DIA.

Como começamos? Organizamos uma grande roda no chão para narrar os objetivos da proposta e os temas a serem estudados neste ano letivo. Nesse momento, na dinâmica coletiva, todos puderam conhecer o que se esperava deles, as sugestões de propostas e seus encaminhamentos. Ao darmos a oportunidade para cada aluno opinar e avaliar os encaminhamentos, uma grande tempestade de ideias e proposições foi lançada e a partir destas, o planejamento de cada etapa do projeto começou a ser delineado.

Considerando que os alunos nessa faixa etária precisam desenvolver aspectos relacionados com a autonomia, algumas combinações foram necessárias para que eles pudessem se organizar. No quadro abaixo, estão listados alguns pontos que serviram como guia para organizar as dinâmicas entre eles e favorecer as propostas de ensino e aprendizagem.

**No 1º dia é fundamental esclarecer no grupo que:**

- a cada encontro-aula é combinada a investigação que deverá ser feita para a aula do próximo encontro. Por isso quem não trazer o material da pesquisa combinado poderá comprometer o trabalho de todos, além do seu;
- a cada encontro-aula todas as informações coletadas

pelos alunos são coletivizadas no grupo para que todos possam ter um maior número de informações possível;

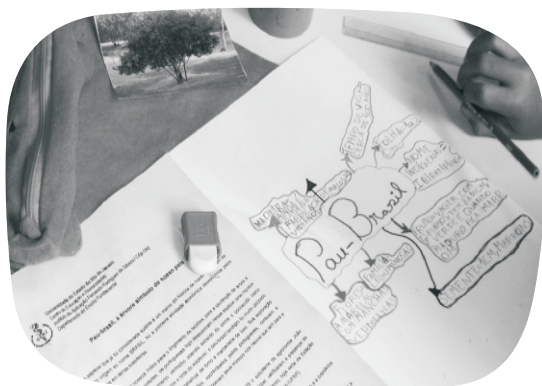
• depois da análise das informações com todo o grupo de alunos, um texto coletivo é elaborado. O texto é organizado pelos alunos oralmente e registrado pela professora (escriba) no quadro. Nesse momento a cooperação entre o grupo se faz mais necessária, pois é preciso compartilhar ideias, porque só uma que represente o pensar de muitos, será registrada. Aqui, objetivos atitudinais, como atenção, cooperação são muito requisitados, assim como objetivos cognitivos como memória, organização textual e síntese de ideias também são privilegiados nesse momento.





- ▶
- elaborado o texto, cada aluno registrará o mesmo em uma ficha a qual irá compor uma página, do seu álbum, pertinente ao tema abordado;
  - cada página precisa ter uma apresentação clara para que os leitores que tiverem acesso ao álbum compreendam as informações apresentadas. Para isso, é preciso saber elaborar o *layout* de cada página do álbum.
  - mas o que é *layout*? Isso também é importante esclarecer para o aluno. Podem ser usadas, por exemplo, capas de revistas, imagens de outdoors, propagandas em jornais nas quais os alunos observam como as imagens e o texto estão organizados no espaço da folha, do cartaz, do mural. É importante garantir que todos constatem que imagens e texto precisam estar “arrumados” de um jeito que deixe tanto a aparência da informação atraente quanto interessante.

## O INÍCIO DAS PESQUISAS: MÃOS À OBRA!!



A seguir, narramos como foi o desenvolvimento do processo. Com os alunos organizados em grupos e com alguns caminhos já elencados passamos a elaborar as pesquisas.

A pesquisa inicial na qual os grupos se engajaram foi sobre o ecossistema que é a Mata Atlântica. Aqui as questões que surgiram foram, por exemplo: qual a abrangência territorial originária e atual, características gerais, o porquê desse nome, tipos de

ecossistemas que a compõem. Abaixo, algumas sugestões para a organização da pesquisa.

## SUGESTÕES DE TEMAS PARA A ORGANIZAÇÃO DAS PESQUISAS E COMPOSIÇÃO DO ÁLBUM.

- I Caracterização da Mata Atlântica
  - ecossistemas dessa mata: definição de ecossistema
- II A Flora da Mata Atlântica
  - caracterização da flora da Mata Atlântica
  - partes de uma planta
  - o Pau-Brasil árvore símbolo do Brasil

### III A Fauna da Mata Atlântica

- caracterização da fauna da Mata Atlântica
- o cenário atual da fauna: pesca e caça predatória
- classificação dos animais: vertebrados mamíferos, répteis, peixes, aves, anfíbios/invertebrados

- animais da Mata Atlântica
- animais em extinção

### IV Ações do Homem no meio ambiente

- o aquecimento global
- a interferência humana no ambiente global
- o efeito estufa: mudanças no clima
- a poluição: lixo que produzimos
- a água ameaçada
- o ciclo da água

### VI Preservação

- atitudes que podemos ter como crianças e como adultos
- ações para nos orgulharmos: reflorestamento da Floresta da Tijuca. Jardim

### Botânico, Protocolo de Kyoto

- reciclagem de lixo

Feita a pesquisa em fontes diversas, analisadas as informações coletadas e criado o texto coletivo, foi importante permitir que cada aluno criasse o *layout* da sua página, integrando-a com imagens, ilustrações e texto de informações. A troca de sugestões e imagens coletadas pelo grupo não só foi permitida como incentivada, pois assim o enriquecimento da proposta é garantido com a participação efetiva de todos, independentemente das especificidades que cada aluno apresente. Isso favorece a interatividade entre todos e a valorização das diferentes habilidades que um grupo de alunos pode revelar.

Concluída a pesquisa introdutória, cada passo seguinte foi organizado com a turma, de acordo com as intenções narradas no dia da roda, quando foi realizada a discussão dos itens que poderiam ser abordados nas pesquisas. Assim, ao final do encontro foi feito o agendamento para o próximo encontro-aula.



**Mas, atenção!  
Os alunos pesquisam e o professor também!**

Afinal, como o projeto aborda uma proposta que tem por finalidade a colaboração entre as partes envolvidas, o professor deve ser parte dessa turma e o sendo não pode ser só aquele que “media”, mas antes de tudo aquele que compartilha conhecimentos. Por isso é importante ter preparado materiais de pesquisa conforme o agendamento de cada semana.

Na tentativa de dinamizar as aulas, pode-se elaborar um esquema de imagens em *power-point* ou em um álbum seriado em folhas de papel pardo. Esse tipo de organização é muito proveitosa para ordenar os termos mais conceituais por parte dos alunos. Dentre os exemplos de conceitos que podem ser apresentados em materiais elaborados pelo professor estão àqueles previstos no programa curricular. Nesse caso, com base no projeto sobre a Mata Atlântica e na grade curricular prevista para o ano de escolaridade, alguns conceitos foram trabalhados como, por exemplo, ecossistema, biodiversidade, fauna, flora, classificação dos animais, partes de uma planta, entre outros que foram surgindo nas pesquisas. Ao final desse relato foi apresentado um quadro com a relação dos temas abordados durante este projeto, para melhor compreensão de todo o processo realizado.

Seguindo a dinâmica do processo encaminhado, como é de praxe em qualquer sistema de ensino, periodicamente há a avaliação dos conhecimentos aprendidos. Aqui, a proposta também partiu primeiro da colaboração entre os alunos. Para esse momento usamos a técnica do jogo de perguntas e respostas conhecido como Quiz. Para os anos iniciais do ensino fundamental, essa é uma forma descontraída e muito válida para a verificação da compreensão e aprendizagem dos alunos diante dos conceitos e conteúdos abordados, sem que fiquemos presos às formas convencionais de avaliação, as quais nem sempre favorecem a averiguação sobre o que o aluno aprendeu de fato. No quadro que segue apresentamos a organização desse momento.

### COMO FAZER O QUIZ?

1. organize a turma em grupos de alunos, por exemplo;
2. nomeie cada grupo (grupo A, B, C, D, E, F)
3. as perguntas são formuladas pelo professor e lidas para os grupos;
4. esclareça que a cada pergunta lançada, a resposta só poderá ser apresentada após o professor pronunciar a palavra “RESPOSTA”;
5. o grupo que souber a resposta deverá levantar a mão, mas todos os alunos do grupo devem levantar a mão;
6. esclareça também que antes de ser pronunciada a palavra “RESPOSTA” para que a mesma seja dada, será dado um tempo (combine com a turma o tempo) para cada grupo elaborar a resposta;





7. todos do grupo deverão saber a resposta, pois no momento de responder o professor escolherá um dos integrantes para dar a resposta e se esse não souber o direito de resposta será do grupo que levantou as mãos em segundo lugar;
8. a pontuação será registrada pelo professor no quadro.

Concluído o 1º Quiz, continuamos com as pesquisas e a elaboração das dinâmicas para construção do álbum, de acordo com o planejamento. A cada tema concluído, um Quiz foi elaborado para a apreensão dos conceitos.



No entanto, a dinâmica de elaboração das perguntas foi sendo modificada conforme as pesquisas iam avançando e os alunos adquiriam maior autonomia e conhecimentos. No princípio as perguntas eram elaboradas pelo professor, depois essas passaram a ser elaboradas pelos grupos, exigindo dos alunos análise e compreensão mais apuradas.

As perguntas elaboradas por cada grupo eram então coletadas, organizadas em fichas individuais para comporem o fichário de perguntas. Finalizando a proposta, é importante que o álbum tenha uma organização mínima como capa, sumário, apresentação. Essa é uma ótima oportunidade para retomar todo o processo elaborado ao longo do ano, o que permitirá ao professor ter mais uma forma de perceber como o aluno desenvolveu o conhecimento. Proponha ao grupo que pense, folheie as páginas do seu álbum; comece sondando como foi o início de todo o processo e o que foi acontecendo; o que descobriram. Conforme as ideias foram narradas, o professor foi registrando no quadro e organizando com a turma um texto coletivo para abrir o álbum.

Como culminância de todo o processo, sugerimos a realização de um grande Quiz, envolvendo familiares, outros colegas, enfim, um dia para revelar e compartilhar como todas as descobertas foram feitas e os conhecimentos adquiridos. Também sugerimos a organização de um evento cultural-científico, com a exposição dos álbuns e de todos os materiais produzidos no decorrer das atividades. Para esse momento, as regras básicas do Quiz, que vinha sendo feito a cada etapa do álbum concluída, são basicamente as mesmas.

## ÚLTIMAS PALAVRAS...

A partir das sugestões apresentadas ao longo do texto esperamos ter contribuído para que os professores e futuros professores que o lerão possam refletir sobre as suas práticas pedagógicas e as estratégias e processos de intervenção a serem usados, bem como criar possibilidades para ensinar a todos os alunos, independentemente das demandas, quer sejam estruturais, curriculares ou específicas do processo de aprendizagem. A narrativa aqui apresentada teve um foco como área de trabalho: ciências naturais. No entanto, consideramos que a mesma dinâmica pode ser aplicada em outras áreas, como já apontado em pesquisas envolvendo, por exemplo, a área da linguagem (KOHONEN, 1992). Vale ressaltar ainda, que nessa proposta se está privilegiando as diferenças humanas que no cotidiano escolar têm revelado cada vez mais a necessidade de novas propostas que respaldem a ação pedagógica do professor, ação essa que deve resultar em efetiva aprendizagem.



Assim, compreendemos que o professor, ao optar por propostas de ensino colaborativo, mediante a organização de projetos que envolvam pesquisa e colaboração mútua, acaba por favorecer o desenvolvimento social e acadêmico. Isto beneficia a formação de valores como a responsabilidade do aluno pelo seu próprio aprendizado e pelo aprendizado de seus pares.

Acreditamos que o cotidiano de sala de aula assim organizado cria possibilidades de aprendizagem que possibilitam aos alunos manter relações para além da mesma. No nosso entender, eis um aspecto relevante que por si só já confirmaria, provavelmente, a validade da proposta de aprendizagem colaborativa organizada a partir de projetos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, Marli. (org.). **Pedagogia das diferenças na sala de aula**. Campinas: Papirus, 1999.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; MENDES, Enicéia Gonçalves. O ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para a inclusão escolar. In.: **Revista de Educação Educere et Educare**. Vol. 2 nº 4 jul./dez. 2007, p. 113-128.

COOK, L; FRIEND, M. Co-teaching: guidelines for creating effective practices. **Focus Exceptional Children**, v. 28, n. 3, 1995, p. 1-16.

KOHONEN, Viljo. Experiential language learning: second language learning as cooperative learner education. Collaborative Language Learning and Teaching. Cambridge: David Nunan, 1992, p.14-39. In.: MOOR, Annie Marie. **Ensino colaborativo construindo a prática pedagógica**. Disponível em: [www.minerva.ufpel.edu.br](http://www.minerva.ufpel.edu.br). Acesso em: 26/01/2010.

MACHADO, Andréa Carla; ALMEIDA, Maria Amélia. Práticas de leitura: uma proposta de ensino colaborativo. IN.: MANZINI, Eduardo ...[et al.] **Procedimentos de ensino e avaliação em educação especial**. Londrina: ABPPE, 2009, p.33-40.

MENDES, Enicéia G. Colaboração entre ensino regular e especial: o caminho do desenvolvimento pessoal para a inclusão escolar. In: MANZINI, Eduardo. **Inclusão e acessibilidade**. Marília: ABPPE, 2006, p. 29-41.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artemed, 2003.

VIGOTSKY, L. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes Editora, 1987.

VIGOTSKY, L. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo Martins Fontes, 1984.

# ALFABETIZAÇÃO: concepções e imagens de ensino, aprendizagem e língua no cotidiano escolar

Jacqueline de Fátima dos Santos Moraes<sup>4</sup>

## PARA INICIAR: ALGUNS DADOS SOBRE ANALFABETISMO

Grande parte do debate sobre alfabetização, seja produzido no interior das escolas ou das universidades, seja aquele tecido fora destes muros, parece revelar um quadro em nada desconhecido dos que vivem o cotidiano das escolas ou se preocupam com a aprendizagem da leitura e da escrita de crianças, jovens e adultos: fragilidade na formação tanto inicial quanto continuada de professores; fraca presença das discussões acerca da alfabetização nos currículos de formação docente; inércia do poder público quanto à solução de problemas que lhe caberia especialmente resolver; falta de continuidade de projetos, políticas e ações educacionais; baixa qualidade dos materiais pedagógicos utilizados nas escolas; uso de metodologias e estratégias pedagógicas inadequadas aos educandos; decréscimo progressivo do prestígio social relativo à profissão docente; baixos salários pagos aos profissionais da educação; precarização das condições físicas e materiais das escolas... para relacionar apenas alguns dos inúmeros problemas.

Se por um lado temos hoje, segundo dados oficiais do Ministério da Educação e Cultura, a quase totalidade das crianças matriculadas nas escolas brasileiras, o que significaria uma democratização do acesso à escola, por outro lado isto não tem se traduzido em efetiva formação de alunos leitores e escritores, usuários competentes da língua, amantes das palavras e sabedores de que escrever é registrar as suas próprias idéias e não meramente reproduzir um texto produzido por outro - em geral um modelo textual empobrecido, redigido por professores ou por autores de cartilhas e livros didáticos. Não é difícil, portanto, concluir que as práticas alfabetizadoras hegemonicamente encontradas nas escolas, estão marcadas pela *concepção bancária de conhecimento* denunciada por Freire (1997), e tem produzido nas escolas mais copistas que autores da própria palavra. Mas há aqueles que sequer fazem parte deste quadro. São homens e mulheres a quem não foi assegurado o direito social básico de aprender a ler e escrever. Dados apontam que chegam a 14 milhões. Apenas no Brasil. E apesar de uma redução média anual de 0,45 ponto percentual relativo aos últimos 16 anos, a se manter essa velocidade, a escolarização deste contingente dos chamados analfabetos, que representa quase 10% da população brasileira, só deverá ocorrer dentro de 20 anos. Onde estarão, daqui a duas décadas, os jovens e adultos que hoje compõem esse quadro? Em duas décadas muitos deles não mais estarão entre nós. Ficarão, talvez, apenas como imagens ou lembranças do *fantasmagorias* (BENJAMIN,

<sup>4</sup> Possui Mestrado em Educação pela Universidade Federal Fluminense e Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Atualmente é professora adjunta da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, atuando na Faculdade de Formação de Professores e no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira CAP/UERJ. É líder do Grupo de Pesquisa "Formação em diálogo: narrativas de professoras, currículos e culturas" e pesquisadora do "Núcleo de Pesquisa e Extensão Vozes da Educação, História e Memória das Escolas de São Gonçalo". E-mail: jacquelinemorais@hotmail.com r

1984). Para que essa questão não se apague da história, é preciso lembrar Paulo Freire: *testemunhar. Denunciar. Não silenciar. Não esquecer.* Ou ainda Benjamin para quem "nada do que aconteceu pode ser considerado perdido para a história" (1985, p.223).

É preciso não esquecer, não deixar perdido na história, denunciar que a desigualdade produzida numa sociedade desigual atinge mais duramente certos grupos que outros. Que existe uma repartição nada equitativa da população de não alfabetizados pelos diferentes estados e regiões do país. Que é no Nordeste que se concentra o maior percentual de analfabetismo, com índice correspondente ao dobro da média brasileira. Que os mais pobres possuem taxa de analfabetismo dez vezes superior (19%) à faixa mais rica da população (1,9%).

É preciso não esquecer. Sentir-se indignado. Não se deixar levar pela inércia da *razão indolente* de que fala Santos (2000). *E repetir, repetir - até ficar diferente* (BARROS, 1993).

É preciso repetir a fim de desnaturalizarmos os dados da Unesco que apontam que há cerca de 800 milhões de analfabetos em todo o mundo, pois isto representa cerca de 20% da população mundial, espalhada em especial pelos países pobres da África e América Latina. Deste número, por volta de 66% são mulheres. O analfabetismo tem sexo. Alcança mais mulheres que homens. Tem cor: atinge mais negros que brancos. E classe social: encontra-se mais em pobres que ricos.

O analfabetismo, como vemos, não atinge a todos de igual modo. Por outro lado, saber ler e escrever cria profundo impacto para a vida e destino, tanto de quem lê, quanto para a família daquele que lê. Pesquisas apontam que as mulheres com ensino médio têm cinco vezes mais chances de receber informação sobre a AIDS do que as analfabetas, e que a mortalidade infantil é maior quando a mãe não sabe ler nem escrever. Portanto, alfabetizar a todos implica entender que ensinar a ler e escrever é *um ato político* (FREIRE, 1997) e não meramente uma ação técnica, pois o analfabetismo é "uma das expressões concretas de uma realidade social injusta." (FREIRE, 2001, p.18), revelando que parte das promessas feitas pela modernidade capitalista não foram cumpridas.

Concordando com Santos (2006, p.82), penso que é preciso "recuperar a capacidade de espanto e de a construir de modo a poder traduzir-se em inconformismo e rebeldia." Dados como os apresentados aqui precisam mobilizar nosso inconformismo, acordar nossa rebeldia, incomodar-nos a ponto de provocar ações. Novas ações, pois "do que necessitamos com mais urgência é de uma nova capacidade de espanto e de indignação, que sustente uma nova teoria e uma nova prática inconformista, desestabilizadora, em suma, rebelde." (SANTOS, 2006, p.82)

É a rebeldia da *não conformação com o que parece ter sido sempre assim* que pode engendrar novas possibilidades de estar na escola com os alunos, em especial com aqueles que parecem não aprender, aqueles que vão "ficando" na e pela escola, aqueles que vão aos poucos compondo os índices de analfabetos funcionais. A rebeldia cria novas formas de olhar o mundo: convida a experimentações, a ousadias, a ações instituintes. A fazer diferente. A construir novos sentidos para a ação educativa. Potencializa o rompimento com as velhas formas instituídas de fazer. Instiga a criar novas maneiras de alfabetizar.



## A LEITURA E ESCRITA NA ESCOLA

- Esses alunos não se interessam por aprender a ler. É que são de famílias analfabetas.
- A idade ideal para se aprender a escrever e ler é 7 anos. Depois disso a cabeça fica fraca para as letras.
- Criança na educação infantil só gosta de desenhar. Ler muito nova é pular uma etapa do desenvolvimento infantil natural. E isso prejudica a criança, que se adianta sem necessidade.
- Lá em casa não tinha conversa. Se eu errasse na leitura, era chinelada na boca. Até hoje eu leio baixo, com medo de errar.

Falas como essas, ouvidas por mim em diferentes tempos e variados espaços, ditas por mães, professoras e jovens estudantes, expressam concepções de ensino e aprendizagem ainda hoje presentes dentro e fora da escola. São falas que anunciam/denunciam procedimentos pedagógicos. Diálogos que revelam dinâmicas escolares, práticas sociais e experiências que, mesmo narradas por sujeitos singulares, mostram o que muitos outros, de maneira semelhante, também viveram/vivem quando o que esteve/está em jogo foi/é a aprendizagem escolar. Especialmente a aprendizagem da leitura e da escrita.

Essas falas mostram que tanto do ponto de vista metodológico, quanto do ponto de vista conceitual ou teórico, as formas ainda hegemônicas de como se compreende a aprendizagem da leitura e escrita e o aspecto consonante a este, ou seja, de como se entende que a leitura e escrita devam ser ensinadas. São formas ainda pautadas na atividade mecânica, desprovida de sentido e função social real, na ideia de que a língua se organiza através de partes e de que há algumas que são mais fáceis e outras mais difíceis de serem aprendidas, produzindo assim a lógica da gradação de dificuldades que impera nas cartilhas tradicionais. Aliás, as cartilhas, suportes didáticos surgidos no século XIX, são ainda o material mais presente no cotidiano das salas de aula, e seu uso, longe de ser secundário, acaba por protagonizar a maneira como a língua aparece e permanece em sala.

Mas há também quem tenha encontrado nos desafios vividos no cotidiano das escolas ou no olhar curioso de seus alunos, motivos para *ações rebeldes*. São professores e professoras que buscam diariamente a construção de modelos outros de ensino que façam de suas salas de aula espaços de produção de sucesso escolar, de leitores e escritores competentes, de estudantes felizes. Salas onde a dúvida, os erros, os limites, as experimentações, os confrontos, os diálogos possam fazer parte da dinâmica da sala, e não algo a ser eliminado em nome da ordem e da disciplina.

Temos hoje inúmeros estudos e pesquisas que buscam compreender ou explicar como as crianças aprendem a ler e escrever. Boa parte destas investigações apontam a criança como sujeito do conhecimento, que aprende ao realizar inferências, relações, hipóteses. Nesta concepção, à qual me filio, as crianças, mesmo muito pequenas, são compreendidas como seres que aprendem sobre a língua escrita utilizando estratégias usadas também para aprender sobre qualquer outro aspecto do mundo que as rodeia e que as interesse. Elas elaboram hipóteses, testam, comprovam ou descartam as hipóteses elaboradas. Crianças não aprendem mecanicamente *sobre* o mundo, mas criativamente *no* mundo, em intenso diálogo *com* o mundo.

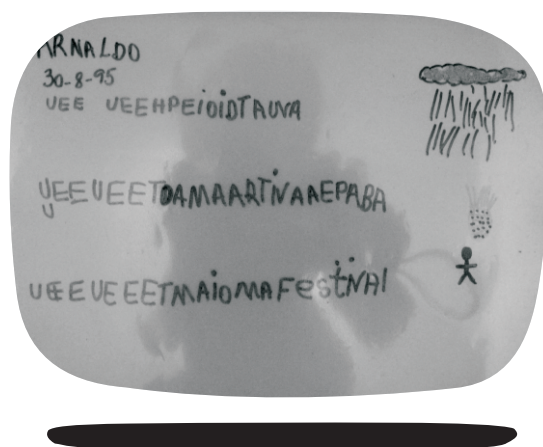


Meninos e meninas não se acham mergulhados em um mundo ágrafo, mas vivem em uma sociedade na qual inúmeras formas de escrita circulam. Meninos e meninas esbarram em seu cotidiano com variados objetos portadores de textos, múltiplos em conteúdos e formas: jornais, cartazes, revistas, etiquetas, livros, placas, propagandas, rótulos de produtos, outdoors, letreiros, painéis. As crianças, tomam como objetos de reflexão, como não poderia deixar de ser, posto que a curiosidade na criança é força que impulsiona para a vida e para a descoberta.

É pensando sobre os variados textos presentes no mundo ao seu redor, que meninos e meninas de todas as raças e credos, cores e cultura, tempo e lugar, elaboram o que Ferreiro (1985) chamou de *hipóteses*, isto é, explicações para si sobre como funciona a escrita, num movimento de confirmarem e porem em jogo as ideias já elaboradas; de confrontarem suas hipóteses com as de seus colegas, e de, assim, irem se aproximando das formas e usos que este sistema de representação possui no mundo letrado. As crianças, assim, criam e recriam formas próprias de ler e entender o escrito, pois que estão em processo de criar e recriar-se, de ler e reler-se. E para que tudo isso ocorra, é preciso que tenhamos clareza, para além do ensinado na escola, para além do caminho definido pelos métodos ou pelos adultos.

As crianças não o fazem apenas em relação àqueles materiais oferecidos (ou impostos) na sala de aula, em geral apenas cartilhas e exercícios mimeografados, exemplos pobres de língua escrita. As crianças buscam compreender todas as formas de escrita. E ao aprenderem a ler a palavra, vão aprendendo também a *ler o mundo* (FREIRE, 2003).

Muitas das hipóteses produzidas pelas crianças sobre os diferentes portadores de textos que se encontram em circulação, tanto no ambiente escolar quanto fora dele, não são validadas como conhecimento pelos adultos. Causam estranheza e incômodo. Um exemplo disso é a escrita de Arnaldo.



Arnaldo possui seis anos e frequenta uma classe de alfabetização na qual a professora crê ser preciso estimular as crianças a entrarem na corrente viva da linguagem.

Se num primeiro olhar sua escrita parece incompreensível, demonstrando ter sido produzida a partir do uso de letras aleatórias, logo nosso olhar é tomado por nova perspectiva quando sabemos da proposta de atividade. O que pareceria representar apenas erro e

desconhecimento aparece agora como uma produção carregada de saberes sobre a língua. Passamos a compreender de outro modo e, portanto, a ver o que não víamos. A tarefa consistia na escrita de adivinhas com suas respectivas respostas que, no caso de Arnaldo, foram registradas sob forma de desenho. Assim, temos na primeira linha, o que corresponde à primeira adivinha escrita pelo aluno:

**UEE UEE** - O QUE É, O QUE É  
**HP** - CAI (EM)  
**PE** - PÉ  
**I** - E

**OI** - CORRE  
**DTA** - DEITADA  
**UVA** - CHUVA

Tanto os professores e professoras que se utilizam de métodos sintéticos (aqueles que começam o ensino da língua de elementos menores que a palavra) quanto os que usam métodos analíticos (aqueles que começam da palavra ou de unidades maiores que esta), partem do pressuposto de que inicialmente a aprendizagem da lecto-escritura é uma atividade mecânica, pois trata-se apenas da aquisição de uma técnica. Ler e escrever são vistos como *ensináveis* porque passíveis de treino e memorização. A escrita, em ambas concepções (sintética e analíticas), é entendida como uma transcrição gráfica da oralidade. Um equívoco. A língua não é um sistema cuja correspondência seja perfeita entre som fonema e grafema, ou seja, que possua uma relação bionívoca entre o oral e o escrito. A língua é um sistema complexo.

A predominância destas ideias, completamente equivocadas a respeito da língua, acarreta consequências metodológicas sérias. Uma delas é a crença de que grafias semelhantes devem ser ensinadas às crianças separadamente, o que supostamente evitaria confusões e erros na escrita. A prática mostra que ensinar a escrita, pondo em confronto as diferenças, é um bom caminho.

O desafio que hoje temos na escola é o de ver a leitura como algo mais que apenas soletrar a escrita, é vermos a escrita como algo mais que a transcrição da fala. É preciso que os professores e professoras se apropriem de referenciais teóricos que lhes ajudem a olhar e ver de forma ampliada o processo de alfabetização.

O desafio é conseguir ver a alfabetização com olhos menos reducionistas; olhos

que tragam à luz os saberes que alunos e alunas constroem sobre a escrita e a leitura; olhos que consigam tensionar as verdades construídas pela escola ao longo do tempo; olhos que possam ver para além do aparente; olhos que desconfiem de crenças e paradigmas.

Ler as produções infantis buscando o que há de saberes escondidos é necessidade não apenas pedagógica, mas também política.

Quando estamos dispostos a ouvir nossos interlocutores, os alunos, levando em conta seus saberes e expectativas, rompemos com crenças e verdades já estabelecidas e ousamos mais. Para romper com modelos pré-estabelecidos do que seja ensinar, especialmente do que seja ensinar a ler e escrever é preciso coragem, ousadia e doses de rebeldia, retomando Freire.

Quando olhamos na escola os lugares onde o controle exercido pelo método alfabetizador e sobre o processo de aprendizagem dos alunos e alunas é menor, como por exemplo, durante o recreio, podemos encontrar ricos momentos de discussão e aprendizagem. Podemos ver crianças dialogando, levantando e negociando hipóteses a partir de texto reais. Em um canto podemos ver crianças se perguntando sobre o que estaria escrito nas revistas ou álbuns de figurinhas que levaram para o pátio. Em outro momento podemos presenciar alunos buscando decifrar palavras contidas nas embalagens dos lanches que levaram. Em outras ocasiões ainda, podemos ver alunos tentando adivinhar palavras escritas nas paredes pixadas do colégio. Porque essas escritas mobilizam a atenção dos pequenos, se as palavras com as quais as crianças se deparam neste espaço não estão, em geral, no rol das trabalhadas pela professora em sala?

Ao contrário do que se pensou até pouco tempo, as crianças se permitem investigar para além do que a escola lhes oferece como *conteúdo escolar*. As crianças não pedem permissão para aprender, vão exercendo seu direito à curiosidade, deixando-se levar pelo exercício do pensamento. Deixam-se envolver pelo movimento de necessidade da descoberta, mesmo que rodeada de incertezas e caos. Mas, como já nos ensinara Prigogine (1996), do caos novas organizações podem surgir, pois que ordem não é o oposto do caos, mas seu elemento constitutivo. Caos/ordem, certeza/incerteza são faces da mesma e única moeda.

O processo de aprendizagem de leitura e escrita envolve construir e desconstruir saberes. E muitos desses saberes são frutos de experiências extraescolares, resultado de interações com familiares e amigos. Ao envolver-se na corrente viva da vida, e, portanto, da linguagem, a criança se depara com surpresas que suscitam a necessidade da construção de novos conhecimentos e de novos saberes, realizando o constante processo de construção/desconstrução/reconstrução.

Se esse processo é verdadeiro para as crianças, também é para professores e professoras. Aprender a ensinar envolve desconstruir verdades construídas ao longo, muitas vezes, de uma vida.

Compreender como e por que situações de *engano* ocorrem com as crianças, e descobrir a importância desses *enganos* para o desenvolvimento do ser-leitor-escritor, é fundamental para o educador e a educadora, especialmente para aquele e aquela que se pretende alfabetizador ou alfabetizadora. Afinal, por trás do que se apresenta como somente erro, podem estar escondidos saberes e conhecimentos.

O trabalho de escrita produzido por Ana, aluna da educação infantil, nos oferece

pistas sobre o que sabe aquele que aparentemente nada sabe. Ana possui 5 anos e frequenta uma escola pública da educação infantil da zona norte do Rio de Janeiro. Gosta de livros e possui vários em sua casa e na sala de aula. Leva semanalmente um livro para casa a fim de ler com os pais. Não lê convencionalmente, mas sabe que é nas letras, e não no desenho que devemos “dizer as coisas que estão acontecendo”. Naquele dia a tarefa proposta em sala era escolher uma das histórias em quadrinho oferecidas pela professora e escrever a história que estava acontecendo.



Ana escreve sua história a partir de uma sequência de imagens do personagem de quadrinhos Chico Bento. Mesmo sem saber ler e escrever da maneira convencional, a menina sabe que deve registrar sua narrativa com letras, não com desenhos. Faz com certa precisão, apesar de parecer não ter certeza de quantos traços horizontais são necessários a certas letras. Ana demonstra que há uma ordem linear a ser respeitada na escrita e que ela segue uma progressão da esquerda para a direita. Ana parece compreender também que fragmentos da fala representam fragmentos da escrita, apesar de ainda não saber a correspondência grafo-sonora convencional, pois lê para a professora que registra sua hipótese a fim de acompanhar, ao longo do tempo, seu processo e progresso. Ana aparenta ficar feliz com o resultado de sua produção.

- Tia, ficou muito legal, né?

Essas construções escritas originais das crianças em fase inicial de apropriação da lecto-escritura mostram que no lugar de uma criança passiva, o que temos nas escolas é um sujeito que vai se constituindo com autonomia e criatividade, que procura ativamente conhecer e compreender a língua na qual está imersa,

buscando possíveis regularidades. No lugar de simples erro, as escritas das crianças revelam que equívocos podem ocorrer não por simples acaso, mas por efeito da ação de quem constrói a linguagem ativamente, selecionando informações que considera mais importantes, criando hipóteses e as utilizando. O *erro* é resultado de um desconhecimento, mas também da síntese de certos conhecimentos a respeito da língua. Daí surgirem essas construções estranhas para os adultos. Muitos dos erros que parecem simples desconhecimento são produtos da articulação de múltiplos, e às vezes contraditórios saberes.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARROS, Manoel de. **O livro das ignoranças**. Rio de Janeiro: Record, 1993.
- BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas**. São Paulo, Brasiliense, 1985.
- \_\_\_\_\_. **Origem do drama barroco alemão**. São Paulo, Brasiliense, 1984.
- FERREIRO, Emília e TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. São Paulo, Cortez Editora, 1985.
- FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. São Paulo, Paz e Terra, 2001.
- \_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler**. São Paulo, Cortez, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo, Paz e Terra, 1997.
- MORAIS, Jacqueline de F. dos Santos. Histórias e narrativas na educação infantil. In: GARCIA, Regina L. (org). **Crianças, essas conhecidas tão desconhecidas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p.81-101.
- MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1998.
- PRIGOGINE, I. **O fim das certezas; tempo, caos e as leis da natureza**. São Paulo, Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.
- SANTOS, Boaventura de Souza. **A crítica da razão indolente**. São Paulo, Cortez, 2000.
- \_\_\_\_\_. **A gramática do tempo**. São Paulo, Cortez, 2006.

# LIDANDO COM A DIVERSIDADE EM SALA DE AULA: práticas de inclusão

**Márcia Marin Vianna<sup>5</sup>**

*Todos os seres humanos nascem livres e  
são iguais em dignidade e direitos.*  
(Declaração Universal dos Direitos Humanos, artigo 1º)

A Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão (aprovada em 5 de junho de 2001 pelo Congresso Internacional "Sociedade Inclusiva", realizado em Montreal, Quebec, Canadá) aponta que:

O acesso igualitário a todos os espaços da vida é um pré-requisito para os direitos humanos universais e liberdades fundamentais das pessoas. O esforço rumo a uma sociedade inclusiva para todos é a essência do desenvolvimento social sustentável.

Este é um documento internacional, entre outros, como Salamanca (1994) e Jomtien (1999), que aborda questões referentes à inclusão de pessoas com necessidades especiais, e a ideia do *acesso igualitário a todos os espaços da vida* inclui o espaço escolar. E é desta perspectiva da escola que este texto se apresenta.

A sala de aula como espaço democrático e diverso, lugar para toda diferença, é um desafio para qualquer docente que queira cumprir efetivamente sua função de ensinar. No dia a dia, administrar e conjugar inúmeras e variadas situações, necessidades, demandas, requer de cada profissional do ensino uma reflexão sobre o *que fazer, como fazer, quando fazer*, para melhor cumprir o seu papel.

E quando existem, nas turmas, pessoas com necessidades específicas de aprendizagem, além do óbvio, que é ter estudantes com diferentes concepções, valores, formação, práticas culturais, crenças, há a necessidade de respostas educativas adequadas para que todos tenham oportunidade de aprender.

Necessidades específicas de aprendizagem podem estar presentes na sala de aula quando nela estão integrados alunos que apresentam: deficiências (auditiva, visual, intelectual, física), quadros psicológicos ou emocionais graves, distúrbios psiquiátricos, altas habilidades, dificuldades de aprendizagem.

**Art. 5º** Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem:

---

<sup>5</sup> Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), graduada em Pedagogia, habilitação em Educação Especial na área de Deficiência Mental, pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Profª. Assistente do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira - CAp/UERJ, onde atualmente é Coordenadora Pedagógica da Educação Básica. Profª. do Colégio Pedro II, atuando no Primeiro Segmento do Ensino Fundamental. E-mail: [marinmarcia@ig.com.br](mailto:marinmarcia@ig.com.br)



- I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:
  - a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;
  - b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;
- II - dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;
- III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes (BRASIL, 2001).

Tais situações exigem dos docentes posturas diferenciadas para atender as demandas do direito ao ensino. *Como fazer?* Esta é uma pergunta comum, proferida pelos professores em suas tarefas cotidianas.

Daí, o presente texto se propõe a conscientizar professores sobre a possibilidade de promover acomodações na prática escolar que favoreçam a todos os alunos e apresentar exemplos de procedimentos e recursos variados que contemplem necessidades específicas de alguns alunos.

Não vamos nos deter às situações mais conhecidas como o uso de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e intérpretes para alunos com deficiência auditiva, ou o uso do Braille para pessoas com deficiência visual. A intenção aqui é apontar para adaptações mais gerais e algumas específicas para alunos com dificuldades na área de leitura e escrita, compreensão, como alunos com dislexia, discalculia ou deficiência intelectual.

A prática uniformizadora da escola vem comprometendo a pluralidade e a diacronicidade de aprendizagem, anulando ou minimizando a importância do respeito à diversidade e, dessa forma, desconsiderando as peculiaridades dos alunos com necessidades educacionais especiais, como sujeitos que merecem um olhar diferenciado (não preconceituoso ou discriminatório) do professor (SILVA, CASTRO & CASTELO BRANCO, 2006, p.23).

O *como fazer* é ação do dia-a-dia, que precisa encontrar lugar no currículo escolar, que por sua vez precisa prever diferenciações positivas para tornar os processos de ensino equânimes.

O currículo é um referencial de base nacional, conforme determinam os artigos 26, 27 e 32 da LDBEN, e deve ser desenvolvido levando em consideração os aspectos culturais locais e as peculiaridades dos educandos. Deve ser um currículo aberto e flexível de modo a dar respostas educativas ao processo de escolarização formal em todos os níveis e modalidades de ensino, tornando-o um processo dinâmico que possibilite sua

constante revisão e adequação.

A escola enfrenta uma diversidade de situações no seu dia-a-dia, desde as mais simples e transitórias que podem ser resolvidas no curso dos trabalhos pedagógicos, até as mais complexas, que requerem o uso de recursos ou técnicas especiais, para que o aluno tenha acesso ao currículo, abrangendo progressivas adequações e favorecendo sua aprendizagem.

Um dos aspectos importantes a ser considerado é a interação contínua entre as necessidades educacionais do aluno e as respostas efetivadas no seu desempenho escolar. Portanto, o atendimento educacional a essas necessidades deve estar previsto no projeto pedagógico da escola.

A flexibilização e a adequação curricular devem considerar o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos diferenciados, as metodologias de ensino, os recursos didáticos e os processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos (idem, p.53-54).

Alguns procedimentos simples e acomodações na rotina de sala de aula podem garantir boas experiências de inclusão. Uma visão mais ampla dos processos de ensino e aprendizagem, criatividade e boa vontade fazem diferença.

Todos os alunos podem se beneficiar de práticas que favoreçam a diferentes estilos de aprendizagem, que diversifiquem linguagens, que considerem os conhecimentos prévios como resultados de experiências peculiares de cada estudante.

### **COMO EXEMPLOS DE PROCEDIMENTOS GERAIS PARA O DIA-A-DIA, PODEMOS INDICAR:**

- Uso de variadas linguagens para apresentar um tema a ser estudado (livros, reportagens impressas e/ou filmadas, filmes, audiolivros, imagens, obras de arte, dramatização...).
- Possibilidade de utilizar variadas linguagens, também, para a demonstração de aprendizagem por parte do aluno (escrita, desenhos, esquemas, maquetes, oralidade), para não se considerar uma única expressão como a “resposta certa”.
- Promoção de atividades em grupos e em duplas (além das individuais) com orientações claras e acompanhamento dos docentes, promovendo o aproveitamento das melhores habilidades de cada um.





- Observação e análise das hipóteses que são levantadas pelos alunos na interação com o objeto do conhecimento, buscando perceber o “erro” como um caminho de quem aprende, que tenta dar significado e compreender aquilo que está sendo ensinado.
- Arrumação da sala, de modo que permita a interação e a circulação em alguns momentos, e a individualização em outros, com espaços para consulta, uso, observação de materiais variados (dicionários, livros, revistas, mapas, papel para rascunho...).
- Exposição de cartazes com lembretes, esquemas, resumos sobre o que está sendo estudado.



Para estudantes que necessitam de respostas educativas específicas por causa de suas características, podemos dar outros exemplos de procedimentos:



- Leitura prévia de textos de estudo e de avaliação (dos textos de uso de aula e outros para enriquecimento) para alguns estudantes lerem na hora um texto para realizar atividade a partir da leitura é um complicador, pois alguns alunos precisam de mais tempo para compreensão; por isso, levar o texto para casa antes e ler com ajuda não é privilégio, mas estratégia de adaptação.
- Leitura oral, por um mediador, dos textos em que o aluno necessite de intervenção para melhor interpretação, para não “mascarar” seu desempenho e conhecimento em outras áreas, como matemática; na leitura dos enunciados e desafios, por exemplo, pois a dificuldade na leitura pode impedir a avaliação de outros conhecimentos que o aluno já domina. Tal procedimento é muito usado para alunos disléxicos e com deficiência intelectual.
- Avaliação oral é um procedimento que permite ao aluno, com dificuldades na escrita, apresentar seus conhecimentos por outra via de expressão.
- Flexibilização do tempo e/ou uso de outros espaços físicos para a realização de avaliações são estratégias importantes para garantir a igualdade de direitos; quem tem caminhos diferentes para aprender não pode fazer tudo igual a todos.
- Consulta e uso de variados materiais de apoio, que serão exemplificados a seguir.

Há materiais que podem dar suporte ao trabalho docente e à aprendizagem dos alunos para os processos de alfabetização:

### EXEMPLOS DE SUPORTES AO TRABALHO DOCENTE COM ALUNOS EM PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

- Alfabetários personalizados, individuais, construídos com os alunos, a partir da escolha deles de figuras/imagens significativas. São para serem consultados sempre que necessário. Na sala, também precisam existir alfabetos coletivos, construídos pela turma, de modo que sejam significativos.
- Numerários com os símbolos numéricos com as quantidades correspondentes, personalizado e individual também, além do coletivo para expor na sala de aula.
- Tabela de dupla entrada para as multiplicações (“quadro da tabuada”), para consulta na resolução dos algoritmos. Há alunos que sabem como fazer o cálculo, mas não memorizam a “tabuada”, e consultando os resultados de tabela construída por eles, a demonstração de sua aprendizagem será favorecida.
- Visor/régua para leitura há alunos que se “perdem” na leitura, o uso de guia para as linhas do texto é um recurso simples.
- Engrossador de lápis/lápis grosso para alunos com dificuldade motora.
- Fichas de consulta (com pistas) ficha para composição de números, fichas para posição da sílaba tônica. São materiais simples que funcionam como pistas para quem precisa de apoio visual, para que suas vias de aprendizagem sejam “ativadas”.
- Fita métrica pode funcionar como uma calculadora simples. É uma reta numérica, onde o aluno tem os números impressos e pode somar, subtrair, elaborar sequências ou descobrir o “segredo” das que lhe são apresentadas.
- Plano inclinado para leitura, os alunos com dislexia podem ler com mais facilidade.
- Mini quadro de pregas para organização de frases e formação de números.
- Calculadoras e computadores são elementos que já compõem ações de ensino e de aprendizagem (ou pelo menos são mais conhecidos).

Estes são alguns exemplos de recursos que podem ser usados no dia-a-dia da sala de aula. Outros, podem ser pensados e construídos, de acordo com a necessidade dos estudantes e a partir da observação cuidadosa e da interação constante que os docentes realizam em suas práticas.

É a promoção da *diferenciação no ensino*. Tal concepção fica bem explicitada nas idéias de Perrenoud, exploradas por André (1999):

Diferenciar é dispor-se a encontrar estratégias para trabalhar com os alunos mais difíceis. Se o arranjo habitual do espaço de sala não funciona com esses alunos, se os livros e materiais didáticos não são adequados para eles, se, enfim, as atividades planejadas não os motivam, é preciso modificá-las, inventar novas formas, experimentar, assumir o risco de errar e dispor-se a corrigir. Diferenciar é, sobretudo, aceitar o desafio de que não existem respostas prontas, nem soluções únicas; é aceitar as incertezas, a flexibilidade, a abertura das pedagogias ativas que em grande parte são construídas na ação cotidiana, em um processo que envolve negociação, revisão constante e iniciativa de seus atores (p.22).

Não se trata de favorecer uns em detrimento de outros. Diferenciar estratégias, individualizar ensino, usar recursos diversificados e variadas linguagens, flexibilizar tempo e espaços escolares, rever critérios de avaliação e promoção, são novas aprendizagens docentes, que exigem novas dinâmicas escolares.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, Marli. (org.). **Pedagogia das diferenças na sala de aula**. Campinas: Papirus, 1999.

BRASIL. CORDE. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de fevereiro de 2001**. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, 2001.

DECLARAÇÃO DE JOMTIEN. **Declaração mundial sobre educação para todos** (wcefa), 1999. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/jomtien.htm>, acessado em 07/09/2006.

**DECLARAÇÃO INTERNACIONAL DE MONTREAL SOBRE INCLUSÃO**. Brasil, 2001. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec\\_inclu.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_inclu.pdf), acessado em 07/09/2006.

SILVA, Adilson Florentino da, CASTRO, Ana de Lourdes Barbosa de & CASTELO BRANCO, Maria Cristina Mello. **A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: deficiência física**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

# ESPAÇOS-TEMPO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DA “ESCOLA PARA TODOS”:

## reflexões a partir de cenas do cotidiano escolar

Patricia Braun<sup>6</sup>

### INTRODUÇÃO

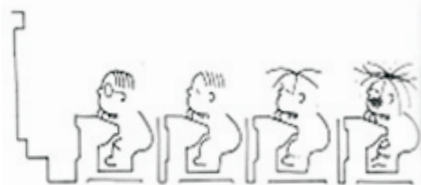
O contexto da escola, ao longo da efetivação de suas propostas, sempre vivenciou conflitos. Os diálogos nesse processo de mudança circulam, por exemplo, entre abordagens pedagógicas, novos referenciais necessários para compor a dinâmica educacional, processos de ensino-aprendizagem, entre outros. Diante das mudanças socioeducativas com as quais a escola tem lidado, com mais ênfase atualmente, estão em pauta as suas condições e a formação que este espaço tem propiciado aos seus alunos.

Nesse sentido, o presente capítulo, tem por finalidade abordar algumas reflexões sobre o espaço de formação, tomando como eixo de problematização os conceitos de cidadania, inclusão/exclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em decorrência de deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades (BRASIL, 2008). No decorrer das análises apresentamos algumas charges de Francesco Tonucci<sup>7</sup> para retratar *o ser aluno, o ser professor*, bem como algumas cenas do cotidiano escolar de uma classe dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola pública.

As reflexões apresentadas procuram apontar as possibilidades e os entraves da escola que historicamente *elegeu* alguns, para fazer parte do seu contexto, quando deveria se tornar legível e sensível às especificidades de todos os seus alunos e às diferentes formas de aprender. Compreendemos aqui que a escola está condicionada à tempos e espaços culturais e organizacionais da sociedade que temos.

Mas que escola temos?

Atualmente a escola tem lidado com uma diversidade de alunos antes velada por mecanismos próprios de cada época de sua sociedade.



A sala de aula - Frato / 1968



A sala de aula 40 anos depois - Frato / 2007

<sup>6</sup> Mestre em Educação, graduada em Pedagogia, habilitação em Educação Especial na área de Deficiência Mental, pela PUC/RS. Prof<sup>a</sup>. Assistente do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira - CAp/UERJ. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. E-mail: p.braun@terra.com.br

<sup>7</sup> Francesco Tonucci, também conhecido pelo pseudônimo Frato, nascido na Itália em 1941, pedagogo e psicopedagogo, autor de várias obras que tratam de temas como infância, escola e sociedade

Podemos dizer então que o debate sobre a diversidade presente na escola é recente, mas a experiência nem tanto. Assim, diante da realidade deflagrada, a escola e seus atores têm apresentado inquietações sobre suas atuações face às peculiaridades do ambiente educacional, condensadas na diversidade da formação pessoal de cada aluno que compõe esse espaço.

A escola pública que a priori foi criada para alguns e mediante circunstâncias e princípios da influência iluminista, como bem afirma Boto (2003), se vê atualmente diante de um “todos” que vai além dos limites cerceados por uma classe social ou por padrões de pertencimento à sociedade vigente, a cada período de tempo. Via de regra, “a educação tem um caráter histórico-antropológico, ou seja, produz o homem para cada local e época, de acordo com as necessidades materiais de produção” (SZYMANSKI, *et al*, 2009, p. 108).

Ainda que regrada por demandas sociais, econômicas e políticas de um período social, como a formação para o trabalho, por exemplo, em virtude das necessidades sociais, a escola 'abriu' suas portas e passou a ser espaço de formação também para aqueles que até então não tinham acesso aos bancos escolares.

As palavras de Cavalieri (2007) confirmam essa realidade:

[...] em cada circunstância histórica ou local, o tempo de escola é sempre função de diferentes interesses e forças que sobre ele atuam. Essas forças têm as mais diversas naturezas e origens, tais como o tipo de cultura familiar predominante, o tipo de visão acerca da formação geral da criança e adolescente, o tipo de associação entre educação escolar e políticas públicas de assistência social ou de preparação para o trabalho (p. 1018).

Contudo, embora muitos alunos, independente das condições étnicas, sociais ou acadêmicas tenham tido acesso à escola, ao espaço da sala de aula e às suas classes (mesas), as condições e possibilidades que lhes eram e são oferecidas nem sempre lhes favorecem um lugar de pertencimento, uma formação, uma aprendizagem de fato. O perfil meritocrático da escola, o qual rege normas tanto para os processos de aprendizagem quanto para o tempo e espaço em que podem ser efetivados pelos alunos, continua sendo uma realidade que descarta todos aqueles que não apresentam as condições da norma estabelecida como o tempo da seriação, forma do currículo e avaliação, assim como o espaço da sua mesa em sala de aula. Para ilustrar tal afirmação seguem as palavras de Dubet: “a escola ordena, hierarquiza, classifica os indivíduos em função de seus méritos, postulando em revanche que esses indivíduos são iguais. Os indivíduos devem, portanto perceberem-se como autores de seus desempenhos, como seus responsáveis” (2003, p. 40).

Nesse ínterim, a diversidade da sala de aula, que não é própria de uma única época, nem surgiu a partir de uma data específica, começou a ser foco de discussão com o advento de alguns fóruns como o da Conferência Mundial sobre Educação para Todos (Tailândia/ 1990) e da Declaração de Salamanca (Salamanca, 1994). Dado esse marco, questões como **a escola que temos e a queremos (ou precisamos) e seus espaços-tempo com condições de ensino-aprendizagem mais efetivos para seus alunos** têm sido permanentes nos fóruns que se seguiram a essa data.



Apesar dos avanços nas discussões na realidade do cotidiano escolar, a educação com qualidade, como um direito adquirido, como condição para o exercício da cidadania, continua afastando e excluindo determinados alunos, especialmente quando esses alunos apresentam necessidades educacionais especiais.

Nessa perspectiva, o que constatamos é que o processo de formação do ser humano, principalmente, do aluno com necessidades educacionais especiais acaba ficando suspenso, adiado ou ainda sujeito a novas premissas, as quais poderão ser percebidas como desviantes, fora do padrão social estabelecido. O que parece se estabelecer é uma relação de conflito, entre o que a escola estava habituada a praticar e o que é exigido dela agora; entre o que era percebido como um processo natural o fracasso de alguns e o sucesso de outros e o que já não é mais aceito como tal.

Perante essa discussão existe ainda outro ponto relevante a ser considerado: o aluno desacreditável e o desacreditado (GOFFMAN,1988). Antes a escola lidava somente com o aluno desacreditável; o aluno do fracasso escolar, mas que não apresenta em sua identidade social uma marca tão discrepante quanto o aluno com necessidades educacionais especiais. Na conjuntura atual, além desse aluno que fracassa e evade, a escola precisou rever suas percepções, valores e práticas também em relação ao aluno desacreditado, que frequentava a escola especial, ou seja, aquele que apresenta uma diferença tão eminente que lhe é dada a condição da impossibilidade, antes de qualquer tentativa.

Conforme afirma Goffman (1988, p. 51):

[...] uma possibilidade fundamental na vida da pessoa estigmatizada é a colaboração que presta aos normais no sentido de atuar como se a sua qualidade diferencial manifesta não tivesse importância nem merecesse atenção especial. Entretanto, quando a diferença não está imediatamente aparente e não tem dela um conhecimento prévio, quando, na verdade, ela é uma pessoa desacreditável, e não desacreditada, nesse momento é que aparece a segunda possibilidade fundamental de sua vida.

As representações sociais, nesse sentido, são modeladoras dessas percepções as quais podem validar ou não as possibilidades de interação e participação social dos indivíduos que as formam. Ou seja, o homem está em construção a qual se faz mediante circunstâncias e condições dadas às representações sociais (CASTORIADIS,1992).

Dado o modo como as representações sociais são organizadas, a escola, na verdade, nem sempre tem clara a dimensão de que ela exclui, muito menos de que os processos por ela estabelecidos em seu cotidiano são excludentes. A escola é feita por pessoas as quais leem e interpretam as diretrizes e as normas desse e para esse espaço, constituindo-o, assim, segundo suas percepções e valores, os quais são validados pelo contexto social. Eis que ficamos numa ciranda: as pessoas que formam uma sociedade, regida pelos valores e percepções desses indivíduos, os quais atuam em suas instâncias, dentre elas a escola, que nada mais é do que uma representação, em escala menor, da própria sociedade que a cria.

Por isso, segundo Barroso (2003), a exclusão produzida no interior da escola está relacionada também aos fatores sociais que a envolvem. Segundo o referido autor, esse mecanismo de supressão pode assumir formas variadas e sua caracterização pode ocorrer a partir de quatro modalidades: a) porque ainda não é de acesso para todos de fato, caracterizando a desigualdade de oportunidades; b) porque não garante o sucesso e permanência dos que ingressam nela, caracterizando o fracasso e a evasão escolar; c) porque com seus processos ritualizados reforça a condição do aluno fazer parte estando a parte, ou seja, inclui excluindo; ou d) porque em muitos casos a escola acaba excluindo por não conseguir garantir um sentido para sua existência na vida do aluno. Nesse último caso é o que o autor denomina de exclusão pelo sentido, ou como entendemos, pela falta do sentido, de relação com o contexto do aluno a escola acaba obsoleta, inexpressiva e ineficaz.

Diante das reflexões-questões acima, percebemos que o ato de educar, no contexto de uma escola para todos, tem em si muito mais do que a mera pretensão de ações que resultem numa atividade ou num produto final, muitas vezes caracterizado no espaço escolar como o desenho, a leitura, a escrita, o cálculo, o passar de ano. Nesse sentido, o ato de educar e suas práticas exigem uma constante reflexão sobre as ações que o efetivam, tanto por parte do espaço caracterizado como escola, como por parte do educador e também por parte do educando.



Sendo o processo educativo uma atividade em constante construção, é imprescindível tê-la como uma prática reflexiva. Nessa ótica, a prática pedagógica tem por finalidade, além da reflexão, deliberar sobre os princípios que a regem, excluindo posições dogmáticas reducionistas e deterministas que a influenciam, inibindo, por vezes, o senso crítico, a autonomia e a capacidade criadora de todos os sujeitos comunidade, família, aluno e professores envolvidos no processo educativo.

Nesse sentido, Dewey (*apud* CAVALIERI, 2007) reforça a intenção de que a educação precisa estar alicerçada nas relações entre os indivíduos e sua cultura, de modo que estes possam reconhecer as situações específicas que os envolvem, as necessidades de mudanças e as ações necessárias para que as mesmas aconteçam. A atenção sistemática as demandas individuais do aluno passa a ser uma premissa; e se esta não for considerada, falar de escola "para todos" torna-se mero falatório.

Vale situar também que no contexto brasileiro há diferentes configurações da escola básica. Ainda que somente no âmbito da educação pública, existem escolas que se diferem em seu contexto de formação e organização, tanto academicamente, quanto na configuração social. Umás estão no conjunto de escolas com o *quorum* de alunos ditos mais heterogêneos, de massa, o que é a grande realidade nacional. Estas, quase

sempre com condições muito precárias, pouco ou quase nada conseguem assumir de seu papel de socialização e de ensino. Outras, as chamadas escolas de elite<sup>8</sup>, fazem parte de um conjunto muito pequeno, com condições mais razoáveis para efetivar e assumir suas funções, pois parece haver uma clareza maior entre os objetivos da escola, família e aluno. Contudo, ainda que o segundo tipo de escola pareça ter condições mais favoráveis para se tornar um espaço de ensino e aprendizagem para todos, a realidade observada, independentemente da escola, é de que:

No caso da escola pública, vive-se uma grande confusão em relação à sua própria identidade. Essas escolas ressentem-se de terem que fazer muito mais do que ensino dos conteúdos escolares sem terem recursos para si. São, em geral, escolas aligeiradas e empobrecidas em suas atividades (CAVALIERI, p. 1022, 2007).



Esse ressentimento é abarcado pela escola em geral, de qualquer cunho, pública ou privada, pois ainda que a mesma disponha de maiores recursos por lidar com alunos mais favorecidos, “a escola espera que os pais sejam pessoas informadas, capazes de orientar judiciosamente seus filhos e ajudá-los com eficácia nas tarefas” (DUBET, 2003, p. 36).

As questões que surgem a partir dessa realidade e que também são suscitadas por uma cultura escolar construída temporalmente, como a da escola seriada [que pensa ser homogênea], por exemplo, acabam por criar conflitos, dificuldades para lidar com o imprevisível, com a quebra de padrões, legitimados socialmente. A demanda social, as novas configurações da sociedade e de seus núcleos básicos, como a família, exigem práticas as quais a escola ainda está procurando compreender, rever, aceitar.

A escola tem procurado reconhecer-se. A escola que abriu suas portas e se tornou de “massa”, mas que ainda se idealiza como homogênea, tem suas especificidades e seus alunos podem apresentar peculiaridades que indiquem a necessidade de diferenciação no processo de ensino-aprendizagem. Aliás, sempre as teve só que essas peculiaridades não eram vistas como um processo inerente ao aluno, e sim como mazelas triviais a um sistema pensado para os que pudessem acompanhá-lo.

<sup>8</sup> A caracterização dessas escolas tem sido referendada em diversos estudos como os desenvolvidos por Zaida Brandão, pesquisadora e professora do Programa de Pós-graduação da PUCRJ.

A escola democrática de massa passa então por uma tensão que transforma o sucesso escolar em um desafio pessoal entre alunos, quando uns tem sucesso e outros não diante da competição que postula igualdade de todos, mas procura estabelecer as condições para tal competição.

Em recente evento<sup>9</sup> que reuniu professores de uma grande rede de escolas consideradas de elite, uma professora proferiu a seguinte fala: “*eu não fui trabalhada para lidar com especificidades e sim com massas*”. Essa fala retrata exatamente um pouco desse conflito, dessa necessidade de revisão, de reformulação de busca de subsídios para ensinar ao aluno, ainda que este apresente algum tipo de demanda específica no seu processo de escolarização.

É de nossa ciência que a sociedade configura-se de acordo com as demandas dos que a compõe; a escola como uma de suas agências formadoras lida com essas demandas as quais, com o passar dos tempos, se diversificaram. O roteiro da escola mudou, mas ainda não foi encenado. A escola, como já dito, em seu formato ainda meritocrático, tentando manter um único formato de conteúdos, tempos, espaços e méritos para alguns, não favorece a participação e aprendizagem de todos os alunos, com ou sem especificidades. Ou seja:

A escola, tal qual está organizada, tem dificuldade em cumprir o seu mandato inicial de transmissão de valores, de seleção (tendo em vista a divisão do trabalho), de inculcação de uma ordem social. Além disso, muitas dúvidas existem quanto a sua capacidade actual de transmitir os conhecimentos e desenvolver as competências necessárias ao desenvolvimento pessoal, profissional e social dos seus alunos (BARROSO, 2003, p.26).

### **CENAS DE UM COTIDIANO: ESPAÇOS-TEMPO DA ESCOLA PARA TODOS**

A condição para que a escola possa ter possibilidades de enfrentar e favorecer processos de ensino-aprendizagem para todos, necessita rever sua forma de pensar, seus tempos e espaços, compreender seu alunado, caracterizar o que é ensinar e aprender, assim como rever as responsabilidades e concepções dos envolvidos, principalmente dos professores que estão na ponta dessa linha.

Diante de alguns alunos que correm risco de fracassar, professores se veem em situação de que “é preciso fazer alguma coisa”. Daí, fica evidente o caráter coletivo da profissão docente, da rede de relações e interações que pode (e deve) se formar, ou se desvelar, já que existe. Construir novas práticas, buscar saídas pedagógicas que favoreçam e atendam a todas as demandas de sala de aula, tanto de professores quanto de alunos, é um caminho a ser construído na reflexão sobre a ação, na dialogia e na interlocução.

As propostas pensadas para esse “novo roteiro” de como ensinar, podem começar por mudanças na configuração, uma vez que as atividades são propostas em

---

<sup>9</sup> III Congresso Nacional do Ensino Fundamental CONEF outubro/2009.

espaços e formas que propiciem ao aluno participar individualmente e coletivamente do que acontece na sala. Para exemplificar o que aqui propomos, lançamos algumas questões: por que a sala de aula é organizada durante um ano letivo, de uma única forma em relação ao seu aproveitamento de espaço-físico? Por que os alunos precisam ter uma única forma, ao mesmo tempo, de se organizarem? Há a possibilidade dos alunos realizarem a mesma atividade, com êxito, estando organizados em espaços e atividades de forma diferenciada pela sala de aula? Algumas cenas que revelam o envolvimento de alunos em espaços e tempos diferentes podem ser observadas nas cenas<sup>10</sup> 1 (envolvendo leitura) e 2 (envolvendo pesquisa e elaboração de texto), abaixo:



Cena 1



Cena 2

O que percebemos é que com o advento das discussões no âmbito internacional e nacional sobre escolas inclusivas, a definição da escola sobre como lidar com alunos com necessidades educacionais especiais se tornou mais urgente, já que se viu em um cenário de impasses, ainda hoje, com muitos entraves e dúvidas.

---

<sup>10</sup> Esclarecemos que todas as cenas apresentadas neste texto são recortes do cotidiano de salas de aula de uma escola regular de ensino fundamental, que tem em seu contexto alunos com necessidades educacionais especiais e que os nomes apresentados são fictícios.



Nesse contexto, os professores, como interlocutores de dianteira nesse processo, têm questionado incansavelmente as determinações sobre a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, seja por desconhecerem esses alunos e suas especificidades, ou como proceder, ou por ainda defenderem que a melhor resposta para esse aluno seria o ensino especializado, exclusivamente

É relevante dizer que, esse entendimento, não é unicamente do professor. É um sentimento abarcado pela sociedade em geral que, em suas análises, ainda percebe a diferença, como uma falha ou como a falta de condições, como uma característica que se desvia de um padrão e que precisa de um distanciamento para “melhor atendimento”.

Pretendemos confirmar que a revisão da escola, de sua organização e funções é condição para que seus espaços e tempos se tornem para todos. Sem professores (em atividade ou em formação inicial) que se confrontem com os desafios da inclusão de pessoas com necessidades educacionais específicas, pouco se pode avançar. As especificidades e as diversidades sempre foram próprias da sala de aula; é preciso percebê-las, valorizá-las, falar sobre elas, pensar junto no que fazer quando uma necessidade educacional exige resposta educativa diferenciada para que a aprendizagem ocorra. Sobre essa reflexão, outras duas cenas servem de exemplo para ilustrar a que nos referimos. Nas cenas 3 e 4, a seguir apresentadas, podemos observar a possibilidade do aluno se colocar no espaço de quem passa a informação, espaço habitualmente ocupado pelo professor. Diante dessa possibilidade, há inúmeras vantagens que poderíamos elencar como, por exemplo: para o professor a compreensão do processo de pensamento do aluno; já que para esse aluno e seus colegas ocorre outra forma de interlocução, com uma linguagem mais próxima de sua compreensão. Muitas falas exclamativas de alunos nesses momentos como: “puxa, professora, agora quando o Felipe falou, eu entendi melhor!”, são comuns diante dessa dinâmica adotada.



Cena 3  
Atividade de compreensão  
sobre leitura feita



Cena 4  
Atividade de produção escrita  
para um projeto de ciências

Vale lembrar que acesso à escola para todos não significa igualar as condições de ensino, mas torná-las mais efetivas, pois as diferenças inerentes a cada um que compõe o “todos” exigem estruturas adequadas que possam, lidar, literalmente com, o quantitativo de alunos que hoje têm o direito de estar e usufruir dos processos escolares. Para tanto, são necessários “recursos e modos de ação suficientes para gerir os anseios de uma escola para todos, com todos e de todos” (BARROSO, 2003; STOER & MAGALHÃES, 2003). Se igualarmos, novamente massificamos, desconsiderando as demandas que cada aluno pode apresentar e, por consequência, acabamos como agentes diretos da exclusão.

Há demandas específicas para alunos que exigem estratégias diferenciadas, como mais tempo de ensino e experiência escolar, intervenções pedagógicas individualizadas, entre outros. Por isso há a necessidade de mais mão de obra<sup>11</sup> na execução de propostas de inclusão, como professores de apoio, por exemplo.



<sup>11</sup> Aqui nos referimos à rede de apoios de recursos humanos prevista em diversos documentos, os quais proferem a necessidade de um professor de apoio e de especialistas que ajudem a escola e o professor, no dia -a -dia da sala de aula, no que se refere à elaboração e adaptação de atividades, do currículo e avaliação.

Finalizando, ainda que cientes de que as condições econômicas e políticas nem sempre possam ser favoráveis às mudanças, confirmamos a necessidade de reorganização da escola, da constituição de novos saberes e a assimilação de novas práticas, com ações pedagógicas que favoreçam as diversas demandas de sala de aula, tanto de professores quanto de alunos. Há necessidade de contínua reflexão dos envolvidos nesse processo sobre as ações implementadas para o aluno na escola, diante da prática educativa no cotidiano; sempre refletindo sobre o que se faz, questionando, principalmente, para que se tente fazer melhor, sempre.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARROSO, João. Factores organizacionais da exclusão escolar: a inclusão exclusiva. In.: RODRIGUES, D. (Org) **Perspectivas sobre a inclusão**: da Educação à Sociedade. Porto, Portugal: Porto Editora: 2003, p 25-36.

BOTO, Carlota. Na revolução francesa, os princípios democráticos da escola pública, laica e gratuita: o relatório de Condorcet. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 24, n. 84, p. 753-762, setembro 2003.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial: livro 1**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BUENO, José Geraldo. As políticas de inclusão escolar: reflexão a partir de um recorte conceitual. In.:BUENO, J. G. S.; MENDES, Geovana M. L.; SANTOS, R. A. (orgs.) **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara, SP: Junqueira&Martins; Brasília, DF: CAPES, 2008, p. 43-66.

CASTORIADIS, Cornelius. *O estado do sujeito hoje*. In: **Encruzilhadas do Labirinto III: O Mundo Fragmentado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

CAVALIERI, Ana Maria. Tempo de escola e qualidade na educação. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100, p. 1015-1035-762, outubro 2007.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS: ACESSO E QUALIDADE. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

DECLARAÇÃO DE JOMTIEN. **Declaração mundial sobre educação para todos** (wcefa), 1990. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/jomtien.htm>, acessado em 07/09/2006.

DUBET, François. A escola e a exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 29-45, junho/ 2003.

GOFFMAN, E. **Estigma notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4º ed. Rio de Janeiro, LTC, 1988.

SILVA, Adilson; CASTRO, Ana de Lourdes; CASTELO BRANCO, Cristina. **A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**: deficiência física. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

# TORRE DE HANÓI : do lúdico ao formal

*Dora Soraia Kindel<sup>12</sup>*

## INTRODUÇÃO

Este capítulo é o relato de uma experiência desenvolvida em mini-curso oferecido para estudantes dos Cursos de Matemática e Pedagogia, e professores da rede pública do município de Nova Iguaçu, durante evento promovido pelo Prodocência da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. As atividades propostas com a torre de hanói fazem parte de um teste preliminar para a pesquisa desenvolvida no meu doutoramento e têm como objetivo analisar a abordagem feita com os diferentes recursos. Também objetivamos apresentar, aos licenciandos e professores, as possibilidades do seu uso em sala de aula de matemática para desenvolver conteúdos mais complexos, como os fractais no ensino básico e médio. O desenvolvimento das atividades propiciou aos participantes reflexões sobre conteúdos específicos da matemática, sobre atividades investigativas no contexto escolar e sobre a metodologia de trabalho com uso de materiais concretos em sala de aula.

## PARA INICIAR A OFICINA....

A torre de hanói é um jogo, considerado educativo, composta por uma base com três pinos em posição vertical e cinco ou mais discos com diferentes diâmetros perfurados no centro, empilhados do maior ao menor, formando uma torre. O objetivo é transferir a torre inteira para um dos outros pinos, movendo apenas um disco de cada vez e nunca colocando um disco maior em cima de um menor.

Vários autores (BAIRRAL, 2001; DELLA NINNA, 2003; MACHADO, 1995) afirmam que este jogo foi inventado pelo matemático francês Édouard Lucas e incluído no terceiro volume da sua obra *Récréations Mathématiques*, publicado em 1883.

Segundo Coelho (2007) este jogo foi criado por Édouard Lucas, matemático francês que deixou importantes trabalhos no campo da matemática recreativa. Dentre as várias versões (BAIRRAL, 2001; DELLA NINNA, 2007; COSTA, 2007; WATANABE, 1986; MACHADO, 1995), todas apresentam um ponto comum: os três pinos, os 64 discos e a intenção da contagem de tempo até o fim do mundo. O que varia são as cidades de origem e o criador. O que se sabe é que para apresentar o seu jogo, Lucas também anexou uma lenda romântica. Dentre as lendas existentes apresentamos aquela que resume todas as outras: no tempo de Benares, sob a cúpula que marcava o centro do mundo, existia uma bandeja de bronze com três agulhas de diamantes, cada uma de um palmo de altura e da grossura do corpo de uma abelha. Durante a criação,

---

<sup>12</sup> Mestre em Educação Matemática, professora do Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

Deus colocou 64 discos de ouro puro em uma das agulhas; o maior deles imediatamente acima da bandeja e os demais, cada vez menores, por cima. Esta torre foi chamada de torre de Brahma. Segundo a lenda, dia e noite os sacerdotes deveriam trocar os discos de uma agulha para outra, de acordo com as leis imutáveis de brahma. Todos os sacerdotes do turno deveriam mover as peças, mas cada um não poderia mover mais que um disco de cada vez, e nunca poderiam colocar um disco maior sobre um menor. Quando todos os 64 discos fossem transferidos da agulha que Deus colocou no dia da criação para outra agulha, o mundo deixaria de existir.

Se considerarmos um movimento correto por segundo, serão necessários  $2^{64} - 1$  movimentos, ou seja, **18, 446, 744, 073, 709, 551, 615 movimentos para transferir os 64 discos** de um pino a outro.

## A TORRE NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Atualmente a torre de hanói tem sido introduzida em algumas escolas (Colégio Cenecista São Jeônimo, I.E.E. Vasconcelos Jardim Câmara-RS, Escola Senador Correia-RJ, S.M.Angra dos Reis.-RJ, entre outras), com objetivo educativo, visando o desenvolvimento da lógica espacial e dedutiva, e em algumas turmas de licenciatura nas disciplinas de prática de ensino e didática da matemática (UFRRJ-RJ, UCP-RJ, UNISUAM-RJ, USS-RJ, entre outras) com objetivo de oportunizar reflexões sobre seu uso em salas de aula de matemática no ensino básico e médio. A torre de hanói também tem sido apresentada em minicursos e oficinas, eventos de extensão para divulgação da ciência (Semana Nacional de Ciência e Tecnologia), em cursos superiores de computação, entre outros. Entretanto seu uso em sala de aula ainda não faz parte da lista de material básico. Muitos são os fatores que contribuem para isso, mas que não serão aqui analisados.

Nesta oficina, serão propostas questões que envolvem o uso da torre de hanói em diferentes versões e materiais (kit feito em madeira, kit feito com material de sucata, recursos computacionais - aplet da Torre, planilha excel -, lápis e papel milimetrado e quadriculado). Para cada uma destas abordagens, fruto de diferentes pesquisas para vários fins, é possível identificar conceitos matemáticos específicos. A oficina está baseada nas diferentes experiências e publicações de trabalhos e tem por objetivo apresentar aos professores em exercício e aos futuros professores de matemática do ensino básico e médio, a potencialidade do uso da torre de hanói em sala de aula destes níveis. Como estratégia de trabalho abordamos conceitos matemáticos convencionalmente desenvolvidos em sala de aula: funções, sequências, regularidades numéricas, e propusemos um outro olhar. Além destes, abordamos questões e conceitos novos para este nível de ensino, como a geometria dos fractais. Concordamos com Machado (1995), quando afirma que a torre de hanói é um jogo muito simples, mas que é possível propor desafios com grau crescente de dificuldade, que podem ser explorados por alunos desde a pré escola até o nível superior. Outro aspecto a ser considerado é a utilização de jogos em sala de aula. Para Bairral (2001)

Utilizar o jogo com futuros professores de Matemática com o objetivo que eles reconheçam-no com um recurso manipulativo

importante, porém com características diferentes de outros materiais didáticos e que o licenciando perceba também a importância de incorporá-lo como instrumento “sério” em sua sala de aula, para uma busca e desenvolvimento de “idéias matemáticas”. Além de promover a socialização e despertar o espírito investigativo, importante no processo de matematizar, provocará mudanças de atitude frente ao erro. Ou seja, professor e aluno passarão a reconhecer o erro como potencial no processo de matematização (p.96).

Para além do jogo em sala de aula também tínhamos o interesse em propiciar atividades investigativas.

### DESENVOLVENDO A OFICINA....

Para o desenvolvimento da oficina foi apresentada a atividade de cunho aberto e caráter investigativo, pois:

Investigar é procurar conhecer o que não se sabe. Com um significado muito semelhante, senão equivalente, temos em português os termos pesquisar e inquirir. [...]

Para os matemáticos profissionais, investigar é descobrir relações entre objetos matemáticos conhecidos ou desconhecidos, procurando identificar as respectivas propriedades (PONTE, BROCARD E OLIVEIRA 2003, p.3).

A Torre de Hanói é um jogo cujo objetivo é transportar todos os discos de um pino para o outro pino, de acordo com as seguintes regras:

- 1) mover apenas um disco por vez
- 2) não pode colocar um disco maior sobre um menor

Pergunta-se:

- a) Nestas condições, quantos movimentos, no mínimo, são necessários para mover 1 disco, 2 discos, 3 discos? E para mover 64 discos?
- b) Identifique uma forma para mover “n” discos sem que haja repetição de movimento.

Ainda segundo Ponte (2003) a realização de uma investigação matemática envolve quatro momentos principais: a) o reconhecimento da situação; b) o processo de formulação de conjecturas; c) a realização de testes e o eventual refinamento das conjecturas e d) avaliação do trabalho realizado.

Desta forma estávamos interessados em verificar de que modo os alunos investigariam a solução do problema, como organizam os dados, que estratégias usam para o refinamento das conjecturas levantadas e de que forma as justificam.

A apresentação dos resultados e a discussão e argumentação com os seus colegas e o professor constituem uma ferramenta poderosa para aprendizagem matemática. Ainda segundo Ponte (2003), o conceito de investigação matemática, como atividade de ensino- aprendizagem, ajuda a trazer para a sala de aula o espírito da atividade matemática genuína, constituindo, por isso, uma poderosa metáfora cognitiva.

O professor, neste contexto, exerce papel fundamental como mediador das discussões e sistematizações dos resultados encontrados e justificativas apresentadas. A negociação dos argumentos tendo em vista divulgação para os demais integrantes do grupo e dos demais grupos confirma os resultados, validando-os. Reforça a necessidade da sistematização e promove o desenvolvimento matemático de cada um, preservando as diferenças cognitivas e dos diversos pontos de vista. Neste tipo de atividade, é possível programar um modo de começar, mas não sabemos o que irá acontecer durante o percurso e nem como irá acabar. Isto só se sabe na discussão final com todos os integrantes do grupo, a partir do relato de cada um.

## AS RESPOSTAS E CONCLUSÕES DO GRUPO DE PARTICIPANTES

O primeiro grupo G\_1 apresentou uma tabela onde registrou a quantidade de movimentos necessários para se movimentar os discos da seguinte forma:

NÚMERO DE DISCOS	NÚMERO DE MOVIMENTOS
$N = 1$	$M_1 = 1$
$N = 2$	$M_2 = 2$
$N = 3$	$M_3 = 3$
$N = 4$	$M_4 = 4$
$N = 5$	$M_5 = 5$
.....	.....
$N = 64$	$M_n = ?$

Com base nos resultados obtidos na 2ª coluna, (1, 3, 7, 15, 31,....) formularam uma lei que expressa os termos desta seqüência. Isto é,  $a_1 = 1$  e  $a_n = 2a_{n-1} + 1$ , para  $n = 2, 3, 4, \dots$ . Mas o problema continua. Com este método é preciso saber quantos movimentos são necessários para movimentar a cada quantidade de discos. Ou seja, para saber quantos movimentos são necessários para mover 64 discos é preciso saber

quantos movimentos são necessários para mover 63 e assim sucessivamente. A idéia expressa nesta fórmula é a recorrência. Sendo assim, a nova questão posta é: será que existe uma outra lei que não necessita saber o número de movimentos dos discos anteriores?

O segundo grupo G-2 apresentou sua fórmula também observando a 2ª coluna, mas a compara com uma seqüência conhecida, qual seja, a sequencia formada por (2, 4, 8, 16, 32, ...) ou seja,  $(2^1, 2^2, 2^3, 2^4, 2^5, \dots)$  o que os levou a fazer a seguinte conjectura:

Se a seqüência que conhecemos pode ser expressa por  $2^n$  e cada um dos novos elementos é uma unidade a menos em cada ordem, então é só tirar um ficando assim:

$M_n = 2^n - 1$ , onde "n" é o número de discos da torre e "M" são os movimentos.

O segundo grupo, G\_2 apresentou a seguinte tabela:

NÚMERO DE DISCOS	NÚMERO DE MOVIMENTOS	
1	1	
2	3	$3 - 1 = 2$
3	7	$7 - 3 = 4$
4	15	$15 - 7 = 8$
5	31	$31 - 15 = 16$
.....	.....	???

Ou seja,  $a_n$  o número mínimo de movimentos com n discos.

Na discussão com todos os participantes do curso, procurou-se sistematizar as diferentes descobertas discutindo os pontos comuns e não comuns. Sendo assim, algumas reflexões foram retomadas, tais como a tabela com o registro dos movimentos.

N	1	2	3	4	5	6	7	...	n
$m_n$	1	3	7	15	31	63			

Analisando os valores da seqüência  $\{1; 3; 7; 15; 31; 63; \dots\}$ , da segunda linha da tabela, caso a caso, é possível observar que:

$$\begin{aligned}
 1 &= 2^1 - 1 \\
 3 &= 2^2 - 1 \\
 7 &= 2^3 - 1 \\
 15 &= 2^4 - 1 \text{ e assim sucessivamente.}
 \end{aligned}$$

O próximo passo foi elaborar uma nova tabela que contemplasse todas as observações.

Sequência conhecida	1	2	4	8	16	...	$2^n$
Sequência observada		1	3	7	15	...	$2^n - 1$
Número de discos		1	2	3	4	...	n

Para exemplificar usam um caso particular e falam:

*“para três discos são necessários 7 movimentos ou  $2^3 - 1$ . Daí para mover n discos é preciso fazer  $2^n - 1$  movimentos. A fórmula é  $M_n = 2^n - 1$ .”*

Esta estratégia também foi observada na pesquisa feita por Bairral (2001, p. 99) em uma turma de licenciandos.

As respostas e os questionamentos levantados pelos estudantes nos forneceram os desdobramentos da atividade, levando-nos a pesquisar o seguinte:

**De que forma é possível mapear os movimentos das peças?  
E como garantir que esta é a melhor forma de resolver o problema?**

Como professores e pesquisadores estamos interessados em explorar diferentes olhares a partir de um mesmo objeto e verificar que conceitos matemáticos estão sendo expressos pelos estudantes; em que estão se amparando para argumentar e justificar as novas descobertas ou ainda que conceitos matemáticos são desenvolvidos durante a atividade.

O relato dos caminhos percorridos pelos diferentes grupos nos mostram a diversidade de interesses, evidenciando a multiplicidade de situações que podem ocorrer quando trabalhamos em sala de aula em que os alunos fazem investigações.

Uma das estratégias usadas, *Resolução Recursiva*, considerou a representação passo a passo e cada um dos movimentos. Para mover uma torre de n peças de um pino A para um pino C (com o terceiro, B, auxiliar), pode-se seguir os seguintes passos:

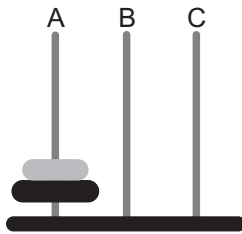
Com um disco,  $n = 1$ , basta um movimento para a transferência. Move-se a peça de A para C.



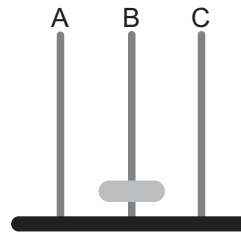
$M_1 = 1$  ( $M_n$  é o número de movimentos)

Com dois discos,  $n = 2$ , são necessários três movimentos para a transferência de todos os discos, isto é,  $M_2 = 3$

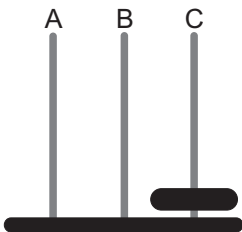
Veja a sequência de movimentos para a transferência de todos os discos:



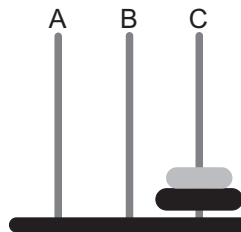
Posição inicial



Passo 1 :  
Move-se o primeiro disco para o pino auxiliar, de A para B.



Passo 2 :  
Move-se o segundo disco de A para C.



e por último, move-se o disco azul para o pino C

Experimentos com três discos mostraram que a ideia é transferir os dois discos de cima para o pino do meio ou auxiliar, depois mover o terceiro e, finalmente, transferir os outros dois para cima deste. Com base no desenho feito (passo a passo) com dois movimentos de dois discos de um pino a outro, o grupo identifica que:

*A\_ Com este método conseguimos mostrar o movimento passo a passo com até 3 discos. Vimos que funciona para mover 4 discos, mas não desenhamos, pois dá muito trabalho.*

Este procedimento, passo a passo, que segue o mesmo método é denominado método recursivo da resolução. A partir daí analisaram o lugar onde o primeiro pino deveria ser colocado e concluíram que

*A\_ o primeiro passo a ser dado é diferente para o caso em que o número de discos(  $n$  ) é par do caso em que  $n$  é um número ímpar. Se  $n$  é par então temos que colocar o primeiro disco no pino auxiliar e em seguida mover os outros respeitando a regra. Se  $n$  é um número ímpar de discos, então o primeiro disco deve ir direto para o pino onde a torre será montada para depois ir transferindo os outros de acordo com a regra.*



Questionados sobre onde deveriam colocar o primeiro disco de uma torre com 7 discos, imediatamente afirmaram que seria no pino para onde transfeririam a torre. Entretanto, manualmente, este método torna-se extremamente confuso e complexo devido ao elevado número de movimentos necessários para se mover todas as peças: 127 movimentos.

## A AVALIAÇÃO DO TRABALHO INVESTIGATIVO

Segundo Ponte (2003) várias têm sido as formas de sistematizar o trabalho investigativo, sendo a mais comum a discussão nos grandes grupos. Nós também optamos por esta. Na discussão no grande grupo, cada um apresentou o seu procedimento e toda a turma discutiu os resultados, chegando a seguinte conclusão sobre o procedimento a ser usado para transferir os discos de um pino a outro:

Isto nos dá uma pista para transferência de  $n$  discos em geral: primeiro transferimos os  $n-1$  discos menores para um pino intermediário (o que requer  $m_{n-1}$  movimentos), depois movemos o maior disco (o que requer um movimento) e, finalmente, empilhamos os  $n-1$  discos menores em cima do maior (o que requer  $m_{n-1}$  movimentos) dando um total de  $m_n$  movimentos.

Portanto, para transferir  $n$  discos (para  $n > 0$ ) serão realizadas  $2 \cdot m_{n-1} + 1$  movimentos.

Continuando as investigações, é possível saber o que acontece com cada um dos discos quando movimentamos, por exemplo, uma torre de três discos? Este foi o próximo passo. E com as informações obtidas com este mapeamento obtemos os fractais. Para obter um fractal geométrico com os movimentos dos discos da torre de hanói, cada um dos discos foram numerados em ordem crescente de tamanho. O menor, o um, depois o dois e assim por diante. Anotando a ordem em que os mesmos vão sendo movidos é possível perceber claramente a existência de autossimilaridade.

A pergunta é: como ficariam estas sequências se colocadas em gráficos? Vários tipos de gráficos podem ser confeccionados. Usamos a sugestão dos trabalhos desenvolvidos por De La Ninna (2007), que explora o Excel.

## ...E DESCOBRINDO FRACTAIS!

Até aqui não há grandes novidades! A novidade está quando é percebida a existência de fractais nos movimentos dos discos da torre de hanói. Para os professores que desejam se aventurar um pouco mais, é uma excelente oportunidade de apresentar aos alunos a idéia de Fractal.

Fractal é um assunto que aos poucos está sendo inserido no currículo escolar, alguns livros didáticos já apresentam o assunto, assim como em eventos de educação matemática este tema também está sendo tratado de forma frequente. Os professores estão percebendo que já não é possível se falar somente em geometria euclidiana, pois como nos coloca Mandelbrot, o pai dos fractais: “nuvens não são esferas, montanhas

não são cones, linhas costeiras não são círculos, cascas de árvores não são suaves nem o raio se propaga em linha reta". Nesta afirmação percebe-se que é preciso pensar em uma outra geometria, pois os elementos citados apresentam formas diferentes das trabalhadas na geometria clássica.

O termo fractal surgiu do latim *fractus*, que significa irregular ou quebrado, como o próprio Mandelbrot disse: "eu cunhei a palavra fractal do adjetivo em latim *fractus*. O verbo em latim correspondente *frangere* significa quebrar: criar fragmentos irregulares, que, além de significar quebrado ou partido, *fractus* também significa irregular".

Existem duas categorias de fractais: os geométricos, que repetem continuamente um modelo padrão; e os aleatórios, que são feitos através dos computadores.

A planilha excel nos permite o uso de várias versões gráficas, mas nenhuma nos mostra os Fractais de forma tão surpreendente, quanto o gráfico de radar.

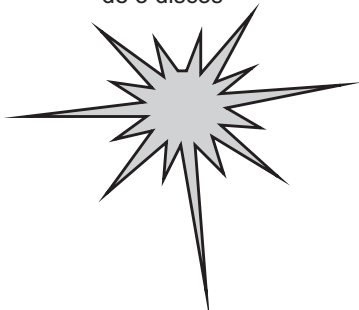
Colocamos a sequência dos movimentos em uma coluna do excel, selecionamos e seguimos os passos necessários para se obter um gráfico na planilha.

As sequências dos movimentos obtidos de acordo com o número de discos são:

Com um disco temos a sequência de 1 movimento: (1)  
 Com dois discos temos a sequência de 3 movimentos: (1,2,1)  
 Com três discos temos a sequência de 7 movimentos: (1,2,1,3,1,2,1)  
 Com quatro discos temos 15 movimentos: (1,2,1,3,1,2,1,4,1,2,1,3,1,2,1)  
 e assim sucessivamente.

Observe que cada nova sequência é obtida repetindo-se a anterior acrescida de mais um disco e novamente repetindo a sequência anterior. Para cada uma dessas seqüências pode-se construir um gráfico radial obtendo figuras distintas. A análise dos gráficos revelou que a cada nova interação a ponta maior da estrela é o movimento do disco "n-ésimo", o último. Ou seja, cada nova estrela tem em sua metade os movimentos da estrela anterior.

Gráfico com  
o movimento  
de 5 discos



Com cinco discos temos a seqüência de 31 movimentos assim mapeados:

1,2,1,3,1,2,1,4,1,2,1,3,1,2,1,5,1,2,1,3,1,2,1,4,1,2,1,3,1,2,1

A figura ao lado é o fractal obtido com o movimento de cinco discos. Não é interessante?

Este estudo está apenas no início. Acreditamos que outras descobertas possam ser feitas e uma análise

mais aprofundada das estratégias, conjecturas, dos testes das conjecturas e generalizações serão discutidas em outro trabalho. Fica então o registro e a sugestão para que outros colegas também se aventurem em pesquisas com a torre de hanói.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAIRRAL, M. A. Movendo discos, construindo torres e matematizando com futuros professores. Rio de Janeiro: **Boletim GEPEM**, fev 2001, n° 38, p. 95-110.

COELHO, H.B.N..Agora até os problemas de Português temos que resolver? História de uma aula de matemática. Rio de Janeiro: **Boletim GEPEM**, jan./jun. 2007, n° 50, p. 87-103.

GRANDO, R. C. A construção do conceito matemático no jogo. **Revista de Educação Matemática da SBEM-SP**. São Paulo, 1997, n.3, p. 13-17.

MACHADO, N.J. **Matemática e educação: alegorias, tecnologias e temas afins**. São Paulo:Cortez, 1995.

WATANABE, R. Uma lenda: Torre de Hanói. In: Druck, S. (org). **Explorando o ensino da Matemática: atividades: v.2**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2004. p. 132-135.

WATANABE, Renate. Vale para 1, para 2, para 3,... Vale sempre? **Revista do professor de Matemática**. Vol.9. SBM. São Paulo, 1986.

DELLA NINA, Clarissa Trojack . **Brincando com a torre de Hanói e descobrindo fractais**. Rio de Janeiro: Boletim GEPEM, jan.-jun. 2007, n° 50, p. 75-85

## SITES ACESSADOS SOBRE A TORRE DE HANÓI

<http://ccet.ucs.br/eventos/outros/egem/minicursos/mc37.pdf>  
Acessado em 10/10/2008 às 10h57min

[http://www.inf.unioeste.br/~rogerio/Problema\\_torre\\_hanoi.pdf](http://www.inf.unioeste.br/~rogerio/Problema_torre_hanoi.pdf)  
Acessado em 10/10/2008 às 11h 03min

<http://www.mat.ufg.br/bienal/2006/poster/theo.pdf>  
Acessado em 10/10/2008 às 11h 17min

<http://paginas.fe.up.pt/~ei03045/page/cantor-hanoi.pdf>  
Acessado em 10/10/2008 às 11h 32min

# RODAS DE LEITURA

## como estratégias de ensino e aprendizagem

Márcia Marin Vianna<sup>13</sup>  
 Patrícia Braun<sup>14</sup>

*[...] a roda de leitura, ou qualquer evento onde a palavra circule, é uma aventura quase sempre imprevisível, o que lhe dá um sabor de novidade (GARCIA, s/d)*

Planejar e promover dinâmicas que favoreçam tanto a ação pedagógica do professor quanto a aprendizagem dos alunos são atividades docentes rotineiras. Quando tais situações estão relacionadas ao cotidiano escolar das séries iniciais do ensino fundamental, temos a percepção de que professores se engajam em uma busca contínua por formas variadas de ensinar e de aprender. Talvez, por ser o início de um processo de engajamento no mundo acadêmico-escolar, no qual os estudantes, ainda com idades muito tenras, precisem, de fato, de estratégias adequadas à sua faixa etária e ao seu desenvolvimento.

Como professoras de uma escola da rede pública de ensino, tida como um *locus* de ensino de excelência entendemos ser relevante relatar e compartilhar como uma estratégia de ensino, em especial, é desenvolvida com sucesso.

Falamos das **rodas de leitura**, procedimento didático que é desenvolvido desde o 1º até o 5º ano do ensino fundamental, sendo um dos alicerces essenciais da proposta metodológica desta escola pública.

Assim, o presente texto tem por finalidades apresentar tal dinâmica, refletir sobre aportes teóricos e vantagens da proposta, e trazer exemplos do cotidiano, que serão ilustrados por algumas imagens.

Começamos por definir o que são as rodas. De uma forma genérica, Houaiss (2001) define roda como “círculo; peça circular que gira em torno de um eixo; grupo de pessoas”. A definição que aqui nos cabe é a de *grupo de pessoas*, ou seja, é uma turma de ensino fundamental que forma uma roda para uma atividade rotineira de leitura, rotineira porque compõe o dia a dia, constitui o trabalho realizado.

Vale dizer também que a dinâmica de rodas de leitura não é uma atividade nova no cotidiano social, nem tampouco nas escolas. Podemos analisar a evolução e apropriação desse tipo de dinâmica desde a história antiga, quando na Grécia eram feitas leituras públicas para divulgar as obras de um autor e, mais recentemente, em

<sup>13</sup> Mestre em Educação, graduada em Pedagogia, habilitação em Educação Especial na área de Deficiência Mental, pela PUC/RS. Profª. Assistente do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira - CAp/UERJ. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. E-mail: p.braun@terra.com.br

<sup>14</sup> Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), graduada em Pedagogia, habilitação em Educação Especial na área de Deficiência Mental, pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Profª. Assistente do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira - CAp/UERJ, onde atua como Coordenadora Pedagógica da Educação Básica do Instituto. Profª. do Colégio Pedro II, atuando no Primeiro Segmento do Ensino Fundamental. E-mail: marinmarcia@ig.com.br

relação ao cotidiano de muitas famílias quando se reuniam em torno de um adulto para lerem e ouvirem histórias, lendas, contos, narrativas de uma cultura. Garcia (s/d, p.1) define a roda de leitura especificamente como “um círculo ou semicírculo, reunindo um determinado número de pessoas em torno do leitor-guia.”



**Cena 1 : roda de leitura 3º ano**

Braun, Moraes, Oliveira e Almeida (2009, p. 5) compreendem a roda de leitura a partir da organização de um círculo entre os alunos, no espaço físico da sala de aula, preferencialmente afastados das mesas e cadeiras, como “uma forma de dinamizar um certo aprendizado ou efetivar um objetivo ou conteúdo curricular, as rodas têm representado no cotidiano uma oportunidade de diálogo, conhecimento, pesquisa e aprendizado, não só para os alunos, como também para nós, professoras.”

Vale dizer que o papel de leitor-guia apresentado por Garcia, anteriormente, pode ser feito tanto pelo professor quanto por um aluno, pois nessa dinâmica não há a intenção de colocar os docentes como únicos mediadores do processo (como se isso fosse possível), mas como parceiros. Nas palavras do próprio autor, sobre os papéis de cada um na roda, temos que:

É importante ressaltar que a denominação *roda* de leitura como *roda* não é gratuita, esta é uma formação que pretende que a hierarquia não se estabeleça a partir do lugar que se ocupa. Embora todos se voltem para o leitor-guia, que é uma espécie de regente de orquestra, são os participantes que “tocam” a roda (GARCIA, s/d, p. 2).

Partindo, então, do contexto em que nos situamos o 1º segmento do ensino fundamental acreditamos que a principal finalidade das rodas de leitura é a participação

efetiva de todos os alunos e o desenvolvimento do hábito de ler, como elemento básico para a emancipação e autonomia pessoal e social.

Leitura e educação têm uma relação evidente. Vários autores consideram o ato de ler como chave mestra para a formação de alunos críticos, como possibilidade de reconhecimento de sua cidadania, com direitos e deveres.

Dentre os teóricos que têm respaldado nossas ações nos processos de ensino e aprendizagem, citamos Paulo Freire (1997, 1999) por sua contribuição consistente e visionária, que ressalta a relevância da escola ao proporcionar aos alunos possibilidades para “lerem o mundo”, ao lerem a palavra.

Nesse sentido, concordamos com Collelo (2005, p. 6) ao afirmar que “Paulo Freire, na década de 60, foi indiscutivelmente, o primeiro a chamar a atenção dos educadores para a dimensão política do ensinar a ler e a escrever, defendendo o sentido dessa aprendizagem como emancipação do homem, vinculada à própria possibilidade de *ler o mundo*.”

A perspectiva de promover estratégias educativas que possibilitem ao aluno *ler o mundo*, nos conduz a ações coletivas, pois tal leitura não se dá a partir de percepções isoladas, mas ocorre em olhares compartilhados pelas percepções de seus pares, de professores, de informações e observações, que o ato de ler pode trazer.

Favorecer ao aluno a observação e análise de fatos por diferentes ângulos pode propiciar o desenvolvimento de sua autonomia. No entanto, vale o alerta de que não nos referimos a um aluno autônomo como aquele que faz tudo sozinho, que não faz perguntas durante as atividades, como se fosse auto-suficiente já no início de sua formação. Autonomia aqui é participação.

Sobre essa análise, Smolka (1989) nos ajuda a constatar que a escola e seu contexto social têm a tendência de compreender os processos de ensino e aprendizagem como individuais. Nessa mesma linha, Braun, Moraes, Oliveira e Almeida (2009, p. 6) se apóiam na referida autora e esclarecem que:

Essa concepção tem redundado na produção da ilusão do sujeito autônomo. Concordando com Smolka, acreditamos que é preciso problematizar e superar essa concepção de autonomia para uma idéia de solidariedade, pois ainda hoje para a escola: “Autônomo é aquele que entende o que a professora diz; aquele que realiza sozinho as tarefas; é aquele que não precisa perguntar; é aquele que não precisa dos outros. Revela-se o mito da auto-suficiência que, além de camuflar a cooperação, aponta e culpa os fracos e incompetentes” (SMOLKA, 1989, p.50).

A culpabilização daqueles que não estão dentro do “perfil” previsto pela escola é uma discussão que se une às reflexões sobre dinâmicas de ensino e aprendizagem, uma vez que, dependendo de como se efetivam, podem minimizar ou maximizar ainda mais o mito da auto-suficiência. Sob esse prisma, a organização das rodas de leitura como um espaço e tempo no qual a interlocução não é exclusiva de poucos, mas de todos, o coletivo prevalece, assim como as mais variadas formas de interpretar e compreender uma informação, uma linguagem literária ou poética.



**Cena 2 : roda de leitura 3º ano**

Na prática, como podem se organizar as rodas de leitura? As rodas são uma construção de espaço e tempo dedicados à aprendizagem, num contexto coletivo, onde o ato de ler é o condutor do ensino.

Os variados anos de escolaridade se ocupam de diversas rodas de leitura: literárias, poéticas, de notícias, de ciências, de apresentação de livros, de leituras em capítulos. Há contexto para cada roda.

Elas podem ter como leitor-guia o docente, alunos previamente agendados para sua apresentação, alunos que espontaneamente se dispõem a ler, convidados de outras turmas. Depende das propostas de trabalho.

Nas rodas literárias circulam textos clássicos, contos universais, autores brasileiros consagrados, literatura ligada a temas específicos (de acordo com o planejamento escolar), como cultura indígena ou africana, por exemplo. Assim acontece também com rodas de poesias, que podem privilegiar este estilo de escrita ou compor as rodas literárias.

As rodas de notícias têm o jornal (impresso ou on line) como fonte de informação, e trazem para as aulas atualidades, cenas locais, acontecimentos que não têm como ficar fora da escola. Circulando (olha a roda!) pela sala de aula e entre estudantes e docentes os mais variados temas, para os interesses mais diversos.

Rodas de ciências são as que trabalham com um foco exclusivo nas informações científicas referentes às Ciências Naturais. Elas podem ter como fonte de leitura um periódico como a revista *CHC* (Ciências Hoje para Crianças), a revista *Superinteressante*, o caderno de ciência de um jornal de grande circulação local. Tal escolha se estabelece a partir do planejamento e das propostas de trabalho. Na revista *CHC*, por exemplo, pode-se estabelecer que os alunos apresentem nas rodas uma seção específica da revista, como *Você sabia...*, ou *Experiências*. Tudo depende de um bom planejamento.

Docentes podem envolver seus alunos com o mundo da leitura a partir de leituras em capítulos de textos literários clássicos. Tal estratégia causa expectativas,

antecipa situações, desperta a imaginação, causa prazer. Uma experiência vivida recentemente foi a leitura de *Meninos do Mangue*, de Roger Mello, da Companhia das Letrinhas. As crianças de 3º ano vibraram, esperaram, riram e aplaudiram.

Cada estudante, numa escala que organize as apresentações, pode ter o compromisso de, após a leitura feita em casa, com ajuda ou sozinho, ler um trecho ou contar/explicar algo sobre a leitura feita de um livro.

Estes são alguns exemplos mais gerais de como podem acontecer rodas de leitura. Nesse contexto não há lugar para um não saber, mas para saberes diversos que podem se completar a partir das opiniões, narrativas, discussões e observações feitas por cada aluno no decorrer da leitura apresentada na roda. Dessa forma, a roda de leitura como uma ação coletiva de aprendizagem respeita a condição individual de cada aluno.

Essa é uma das grandes vantagens da estratégia didática da roda de leitura, pois favorece o aluno para apropriar-se das informações, transformando-as em conhecimentos significativos para si. A partir das percepções de cada aluno, que são constituídas pelo seu modo de pensar a vida e se relacionar com o mundo, uma rede de significações e interpretações se forma, favorecendo uma construção coletiva.

Colello (2005, p. 6-7), a partir da análise de vários referenciais teóricos que em seu discurso analisam processos de ensino e aprendizagem, como o já citado Paulo Freire na década de 60, Vygotsky (1987, 1988); Ferreiro & Teberosky (1986); Cagliari (1989); Bakhtin (1992); Kleiman, (1995); Soares (2003), entre outros, diz que:

No conjunto de tantos referenciais teóricos, não se trata evidentemente de forçar um entendimento reducionista e simplificador da escrita ou do processo de alfabetização, mas de trazer parâmetros essenciais para o posicionamento crítico na revisão das tradicionais práticas pedagógicas. Se, por um lado, respeitar o tempo e a natureza da aprendizagem, estimular o processo cognitivo a partir do universo cultural do aluno e valorizar a dialogicidade da língua no ensino da escrita revolucionaram os paradigmas da prática escolar, por outro, representam um desafio na transposição didática.

A dinâmica das rodas de leitura pode oferecer essa possibilidade de quebra do paradigma de uma prática escolar formatada, que não considera os contextos de origem social e de experiências dos alunos, que não se dá conta de tornar o conhecimento algo próprio ao aluno.

Na contramão de muitas atividades que são desenvolvidas nas séries iniciais, nas rodas de leitura não há a preocupação com nenhum tipo de registro escrito formal, ou com leitura oral coletiva, ou ainda, com sequência de atividades de interpretação.

A intenção é permitir a cada um que dinamiza a leitura ou que a escuta, explorar ideias, narrar fatos, despertar a curiosidade, opinar, apresentar dúvidas, a partir do que foi lido para/com o coletivo.

Uma vez viabilizado o espaço de interação na roda, as informações passam por vários interlocutores. Uma situação comum é a “ciranda de livros” que começa a se formar, os alunos assumem o papel de informantes sobre livros, recomendam leituras ou não, apresentando análises sobre a leitura realizada.





**Cena 3 : roda de leitura 2º ano**

Uma rede de conexões entre opiniões e informações se forma no grupo de alunos, a tal ponto que, em alguns momentos, a proposta da roda de leitura ultrapassa as paredes da sala de aula. Referimos-nos a momentos em que alunos, em suas casas, começam a solicitar aos seus pais a compra de determinados livros eleitos pelo grupo como muito interessantes, ou quando outros começam a trazer livros de seu acervo pessoal para apresentar e emprestar no grupo, ou ainda quando alguns pais chegam perguntando sobre onde conseguir um determinado livro que foi lido na roda e que o filho também quer tê-lo em casa, para ler outras vezes.

Trazemos como exemplo a experiência com as *rodas*, numa turma de 2º ano, com crianças de 7 e 8 anos, num projeto didático, com duração de 1 ano, sobre a formação do povo brasileiro. O trabalho pedagógico é organizado por meio de diferentes projetos didáticos.

Para Hernández e Monteserrat (1998), uma concepção atual de projeto trata o estudante como protagonista de seu processo de aprendizagem, dando importância à comunicação interpessoal, à criatividade, à formulação e resolução de problemas.

O projeto nasce de uma situação real, aspecto fundamental para que os conhecimentos circulem na escola. Numa perspectiva de inclusão, não se pode deixar de tratar todos os conhecimentos como bens culturais, isso pode possibilitar a participação efetiva de estudantes na sociedade em que vivem.

Partindo desta concepção, as salas de aula transformam-se em espaços de permanentes diálogos. Diálogos com os saberes trazidos pelas crianças, com os saberes e conhecimentos docentes e com os que vão sendo construídos cotidianamente. A sala de aula, portanto, caracteriza-se como um espaço/tempo desafiador, de ação, criação, movimento, pesquisa e reflexão.

Na tentativa de promover um enfrentamento e um (re)conhecimento da igualdade entre culturas africanas e afro-descendentes e brancas (eurocêntricas), introduziu-se, nos planos de curso, uma discussão mais ampla sobre as diferenças, com o intento de mostrar uma *outra África* como berço de culturas milenares com todas as suas belezas, seus reinos, seus conhecimentos sobre navegação, agricultura, matemática, sistemas políticos, meio ambiente etc. Então se desenvolveu um projeto que pudesse apresentar os valores das culturas africanas e de outros povos.

Num movimento circular (olha a roda aí), em convivência nas rodas, vão se

descortinando para todos (estudantes e docentes) caminhos desconhecidos, e transformam-se modos de fazer e pensar (n)a sala de aula e para além da escola. São leituras produzidas e leitores em formação.

Para a realização deste projeto didático, circulou variada literatura: grandes navegadores, aventuras no mar, contos e lendas dos índios brasileiros e dos povos da África, tradições, culturas, crenças, diferenças e semelhanças entre variadas gentes. Nessa circulação (novamente o movimento da roda...), docentes se deleitaram lendo, contando, encantando com palavras, sendo, como nas culturas africanas, os griôs<sup>15</sup> para os seus alunos.

Segundo Firmino (2007, p. 1), “ensinar os alunos a ler os mais diferentes gêneros textuais, adquirindo o gosto pela leitura, pode garantir o seu sucesso ao longo de toda sua trajetória escolar, além de ampliar sua compreensão de mundo.”

O ato de ler, por si só, é uma ação que se dá em diferentes contextos e a partir de diferentes meios. A escola é somente mais um contexto o qual, a partir de dinâmicas como a roda de leitura, pode valorizar e enriquecer as mais diversas formas de leitura. (FIRMINO, 2007) A leitura, “além de ser uma questão de técnica, é também de status, de estatuto de leitor” (*idem*, p. 4).

As rodas com suas leituras convidam a conhecer e a pensar sobre o mundo em que nos encontramos inseridos. Nelas, vemos alunos, com pouca idade, emitindo suas opiniões, indagando sobre o que ouvem, repetindo e fazendo uso, em outras situações, das expressões usadas pelos autores e apreciando o valor estético do arranjo das palavras. Esta circularidade como espaço/tempo é, e pode ser, proveitosa para a formação de leitores, informados, curiosos, instigados, apaixonados pelas histórias, pelos lugares, e pelas diferentes culturas.

Por isso as rodas de leitura cotidianas são cuidadosamente planejadas, procuram cobrir a variedade textual e de interesse dos alunos, mas acima de tudo, buscam despertar o prazer de ler.

Nesse movimento da roda, os alunos aprendem a estabelecer diferenças entre o que é falado e o que é escrito, desenvolvem o prazer em ler, conhecem os diferentes gêneros textuais, apreciam a beleza da linguagem, aprendem e compreendem metáforas, ampliam vocabulário, descobrem os diferentes ilustradores e seus estilos, percebem diferentes tempos e espaços do mundo, tiram conclusões, relacionam idéias; enfim, realizam inúmeras aprendizagens e constroem variados conhecimentos.

As rodas de leitura têm se tornado uma expressão de cultura escolar na nossa realidade. Quase um rito de preservação de memória, um espaço da palavra que é lida, ouvida, retida, guardada, re-elaborada, transformada.

---

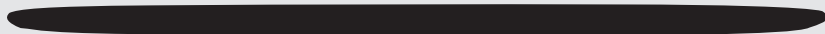
<sup>15</sup> “Griô, explica Konte, surge porque, como a escrita não era usada em certas regiões da África, confiavam a um grupo social a tarefa de narrar a história e, assim, de desempenhar o papel de memória do povo africano. Cabilia, portanto à comunidade griô transmitir oralmente a história” (ALVES & GARCIA, 1999, p.8).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES N. & GARCIA R. L. **O Sentido da Escola**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1999.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BRAUN, Patricia; MORAES, Jacqueline, OLIVEIRA, Cristiane; ALMEIDA, Mônica. **A roda como espaço-tempo de aprendizagem no ensino fundamental**. 2009. [no prelo]
- CAGLIARI, R. C. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione, 1989.
- COLELLO, Silvia Mattos Gasparian. **Repensando as Dinâmicas Pedagógicas nas Classes de Alfabetização**. In Videtur 30 [on line]. São Paulo: Mandruvã, 2005. Disponível na internet em <<http://www.hottopos.com/videtur30/silvia.pdf>> Acesso em 18 de nov de 2009.
- FIRMINO, Célia. **Rodas de leitura: uma proposta de leiturização social**. In **Anais do 16º Congresso de Leitura do Brasil**. [on line] Disponível em: <http://www.alb.com.br/anais16,2007>. Acesso em abril/2010.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- GARCIA, Pedro Bandeira. **Oralidade, escrita e memória: experiências com rodas de leitura e “conversas de rua”**. [on line] Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/salto>. Acesso em: abril/2010.
- HERNÁNDEZ, F. & VENTURA, M. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- HOUAISS, A. e Villar, M. de S. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- KLEIMAN, A.B. (org). **Os significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 1995.
- SOARES, M. S. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.
- SMOLKA, Ana L. B. **A criança na fase inicial da escrita**. Campinas: Cortez, 1989.
- VYGOTSKY, L. S. **A Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- \_\_\_\_\_. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

# **PRÁTICAS EDUCATIVAS**

**O CINEMA COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA**





## **GENAS DE CINEMA NA ESCOLA: uma temporada de filmes, conversas e pesquisa no CTUR/UFRRJ**

**Aristóteles de Paula Berino<sup>16</sup>**

*Se nós, humanos, devemos nos inventar, é porque somos, em grande parte ficção (...). O mundo não passa de uma sala de espelhos onde imagens se refletem e se combatem, viver é escolher com quais imagens queremos ficar.*  
José Castello (2010: p.4)

*Para mim o cinema que “educa” é o cinema que faz pensar, não só o cinema, mas as mais variadas experiências e questões que coloca em foco. Ou seja, a questão não é “passar conteúdos”, mas provocar a reflexão, questionar o que, sendo um constructo que tem história, é tomado como natureza, dado inquestionável.*  
Ismail Xavier (2008: p.15)

“É um filme na minha cabeça”, diz Claireece Precious Jones, personagem que protagoniza o romance *Push*, da artista e poeta norte-americana Sapphire (2010: p.101). No Brasil, o livro foi publicado com o título *Preciosa*. Personagem que foi parar também no cinema, no filme *Precious: Basead on the Novel Push by Sapphire* (2009, EUA). Filme que levou o Oscar de 2010, na categoria Melhor Roteiro Adaptado. Prêmio emblemático para uma realização cinematográfica que faz a personagem transitar da literatura para o cinema, quando, na sua vida *real*, Preciosa faz também um intenso movimento entre sua existência e os *filmes* que passam na sua cabeça.

“Por que não nasci num sonho de pele branca? Por quê? Por quê? É um filme na minha cabeça”. Diante dos episódios sofridos da vida, Preciosa sonha com as imagens cinematográficas, mas cobra também a veracidade de todas essas aparições: “É tudo gente bonita, garotas com peitinho pequeno do tamanho de um botão e pernas que nem canudinho de refrigerante. Será que tudo que é branco é que nem nas fotos?” (ibidem: 42). Preciosa busca refúgio nas imagens, com as quais realiza desejos, imaginariamente, de mudar a vida. Imagens que não se esgotam, contudo, na evasão da realidade, porque, na verdade, na tessitura dos sonhos, *força* a abertura de outros caminhos.

“A Srta Rain diz que uma crítica que fazem pra *A cor púrpura* é que tem um final de contos fada. Eu diria, bem, uma merda assim pode ser verdade. Às vezes a vida pode melhorar” (ibidem: 97). Para Preciosa, a verdade do cinema e a verdade da vida constituem uma experiência comum, partilhada. Pensamentos e imagens cinematográficas, recortadas, significadas para a sua existência, fazem parte de uma mesma composição (como um trem...) que percorre as áreas da imaginação, dos sonhos e virtuais realizações. A tangência da vida e a projeção cinematográfica vão constituindo, lado a lado, a própria “cabeça” as tramas para depurar a existência.

<sup>16</sup> Professor Adjunto do Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc). Pesquisador do GRPESQ Estudos Culturais em Educação e Arte, do GRPESQ Currículo, redes educativas e imagens e do LEAFRO/NEABI/UFRRJ. E-mail: berino@ufrj.br

Capacidades dos filmes, mas, sobretudo, da própria condição humana: essa propriedade vital que é possibilidade de fazer o próprio corpo. Alteridade que se faz com apropriações e simbioses, que no caso das tramas fílmicas, não escaparam à observação de um afinado cronista da vida cotidiana, ainda no início da introdução do próprio cinema na *cena* urbana. Em 1909, publicava o jornalista João do Rio (2009, p. 4): “Se a vida é um cinematógrafo colossal, cada homem tem no crânio um cinematógrafo de que o operador é a imaginação. Basta fechar os olhos e as fitas correm no cortical com uma velocidade inacreditável”.

Podemos falar, então, de uma troca de imagens, que descolam da vida para aderir ao filme-película e são também extraídas das projeções para colar na subjetividade e ação humana. O filme como um decalque ou tatuagem. Mas também como uma superfície para a união com as imagens que frequentam nossos sonhos, conjecturas e investigação sobre o existir. Imagens circulares que, na verdade, não *pregam* inteiramente. Elas transitam, deslocam-se e modificam-se, traduzindo identidades movediças, estendendo experiências e redesenhando continuamente a aparição de cada um, nos contextos variados da existência.

“O contexto panorâmico pelo qual passam as culturas juvenis assume a metrópole comunicativa e imaterial como um novo sujeito plural, diferenciado e móvel”, diz Massimo Canevacci (2005, p.7), ressaltando as capacidades juvenis hoje de desintegração das imagens fixadas para uma posteridade unívoca, multiplicando retratos e representações – imagens como fochos de luz que desencadeiam guias intermináveis, sem fronteiras fixas e seguramente definidas. Excesso de reproduções, personificações e evocações: intensidades comunicativas, as imagens são aproximativas e conectivas, esparramando, infiltrando e misturando.

## II

A narrativa que se segue refere-se à condução de uma pesquisa que está sendo realizada em um Colégio de Ensino Médio. *Pedagogia da imagem: raça, gênero e pertencimentos vistos com o cinema – uma pesquisa para os jovens/com os jovens* é o título do trabalho desenvolvido no Colégio Técnico da Universidade Federal Rural (CTUR)<sup>17</sup>, localizado na cidade de Seropédica, na Baixada Fluminense, região do Estado do Rio de Janeiro. Pesquisa que visita com filmes, cenas e atos juvenis, percorrendo o trânsito de suas identidades. Além do pesquisador, a equipe conta com a participação de cinco estudantes de graduação<sup>18</sup>.

Metodologicamente, a pesquisa é realizada a partir de sessões de cinema, no auditório da escola. Uma por vez, turmas são convidadas para assistir os filmes selecionados. No trabalho para a escolha dos filmes, no lugar de fazer a seleção, adotei

---

<sup>17</sup> Pesquisa que está sendo realizada com a autorização e apoio da Direção do Colégio (Prof. MSc. Ricardo Crivano Albieri), da Divisão de Assuntos Gerais (Profª. Drª. Sandra Barros Sanchez) e da Divisão de Assuntos Pedagógicos (Profª. MSc. Adriana Maria Loureiro). Agradeço toda colaboração recebida e disponibilidade propícia para o desenvolvimento da pesquisa, gestos de compreensão acadêmica e interesse pedagógico que toda a equipe da pesquisa tem apreciado.

<sup>18</sup> Adriene do Nascimento Adão, Carla Cordeiro Marçal, Monique de Oliveira Silva, Rafaela Rodrigues da Conceição e Talita Raquel Dantas Cardoso.

outro procedimento: entrega para as minhas orientandas na pesquisa, alunas do Curso de Pedagogia da minha universidade, no Instituto Multidisciplinar (IM/UFRRJ/Nova Iguaçu), a responsabilidade de fazer essa escolha<sup>19</sup>. Inicialmente, observei que conhecia um número significativo de filmes que achava relevantes para o trabalho, mas com um virtual problema: a classificação indicativa desses filmes era na faixa de 16 e 18 anos.



Mesmo admitindo que filmes com essas características são bastante conhecidos por jovens a partir de 14, 15 anos, não gostaria de mostrá-los e, depois, ter a exibição questionada por pais, professores ou pelo pessoal pedagógico da instituição. Seria um desgaste para a realização da pesquisa no Colégio. Às vezes essa é uma questão negligenciada ou ressignificada por professores que exibem filmes nas suas atividades, mas eu não poderia deixar de observar isso agora, como pesquisador autorizado a trabalhar com os jovens da escola. Inclusive, como professor, muitas vezes, lecionando na Educação Básica, essa não era uma questão que particularmente me preocupava.

*Última Parada 174*, de Bruno Barreto é um desses filmes que achava apropriado, mas a classificação indicativa de 16 anos era uma barreira, pois a idade com que ingressam no Colégio é, geralmente, 14 anos. Quando comecei a discutir isso com a equipe que reunia minhas orientandas, logo elas demonstraram um conhecimento da cinematografia existente, sobretudo de produções mais *pop* (mas melhor não rotular, porque essa classificação produz também os *limites* do pesquisador do cinema na educação) que era melhor eu aproveitar. E assim elas escolheram todos os filmes programados para exibição na pesquisa.

Já foram exibidos quatro filmes: *Juno*, *Billy Elliot*, *Era uma vez* e *Lisbela e o prisioneiro*, com a previsão de doze no total (extraídos de uma lista inicial de dezoito filmes). Enquanto o filme é apresentado, procuramos observar suas reações, buscando compreender aspectos da recepção, que poderiam fornecer material para a pesquisa.

<sup>19</sup> No Anexo está a listagem dos filmes sugeridos pelas alunas. Achei que deveria identificar todos, uma vez que representam também, para algumas graduandas em Pedagogia, na faixa de 22-28 anos, um indicativo da cultura cinematográfica que possuem e da concepção pedagógica que estão adquirindo sobre o trabalho com o cinema nas escolas. Portanto, constitui uma fonte, um documento, de ato curricular.



Depois do filme, convidamos quatro, cinco, alunos/alunas que poderiam e/ou gostariam de conversar sobre o que foi assistido. Sessão de conversa que dura aproximadamente meia hora. Gravamos, tiramos algumas fotos e eventualmente filmamos também, usando apenas o recurso da câmera fotográfica digital. Perguntamos para eles se existiria algum problema para a gravação, fotografia e filmagem. Respondem sempre de forma decisiva que não há problema.



Tanto o encontro para a exibição dos filmes, assim como as conversas posteriores, são participações que praticam com grande envolvimento. Querem saber dos filmes seguintes e opinam. *Escritores da Liberdade* é um filme previsto e um rapaz afirmou que será o filme de maior interesse dos/as alunos/as. No início de cada exibição explicamos o motivo da nossa presença (estou sempre acompanhado de três ou quatro orientandas/assistentes da pesquisa), dando informações

breves sobre a pesquisa. O que não escapa do interesse deles e da vontade do diálogo. Querem saber sobre a oportunidade de conhecerem também os resultados da pesquisa.

Disponibilizamos e-mails para contato e já recebemos a mensagem de um aluno sugerindo/solicitando que a pesquisa fosse apresentada na Semana Acadêmica do Colégio, em 2010, e já acertamos com a coordenação pedagógica da escola nossa participação. Enfim, não se importam muito com a exibição e captura das imagens, nem com apropriação das suas conversas. Mas esperam um *retorno*. Querem ver o que falamos dos nossos acontecimentos com eles. Atração pela troca e comunicação demonstrativa também de identidades juvenis abertas, conectivas, que o próprio cinema representa como ponto de ligações, significações e correspondências.

*Juno e Billy Elliot*, ao contrário do que imaginei, eram filmes razoavelmente conhecidos dos/as alunos/as. O fato é que o cinema, multiplicado em várias mídias de acesso e reprodução dos filmes, é cotidiano de suas vidas. Morando em cidades da Baixada Fluminense ou na Zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro, majoritariamente, ou seja, mesmo distantes do Centro do Rio (bem distantes...) ou da rica Zona Sul Carioca (mais ainda...), onde se concentra uma grande quantidade de pontos de "cultura", além dos cinemas comerciais, aproveitam o disponível e as possibilidades abertas pelas novas tecnologias e mídias: TV aberta, canais pagos, DVD e/ou internet servem para a realização de espectadores de cinema (que também são frequentados).

Mas mais do que formarem uma passiva audiência, especulam, tramam e encenam identidades, que transitam vivamente entre o cinema e outras vivências de suas existências. Infiltram-se e fazem parte do filme que assistem. Logo na primeira sessão notamos como o corpo e o filme se encontram: com os pés, acompanham o ritmo

da música. E como, coletivamente, modelam o corpo-fílmico: conversam, se tocam e movimentam-se com a graça cênica de quem também será visto. O filme será assistido para que suas vidas ganhem também visibilidade. É o que querem e não escondem nas conversas. Nas conversas, apóiam-se nos filmes para fortalecer suas imagens.

Quando conversamos sobre *Juno*, é a experiência juvenil feminina que aparece na ponta da lanção. *O que pode uma menina e uma mulher? Qual a autoridade sobre o próprio corpo em uma época ainda patriarcal? Quais mudanças já ocorrem?* Não há subjetividade moderna no cinema. Com *Billy Elliot*, também está presente o fantasma patriarcal. E aqui também o cinema oferecerá a fantasia-realidade como narrativa fortalecedora. Todo filme é assaltado para o nosso bem... Um garoto conta sobre o primo gay. Não é o primo que liberta quando conversa. Vai descarregando sua própria existência, lutada como as figuras da tela.

Parece, para os jovens, que nada vem de graça. Viver será sempre um drama, maior ou menor, que o cinema reapresenta, para continuadas e alternativas soluções. Também por isso não se incomodam de assistir várias vezes o mesmo filme. Nunca é o mesmo filme. Quando assistimos *Era uma vez...* e *Lisbela e o prisioneiro*, observaram que eram filmes menos conhecidos, porque mais difíceis de obter a reprodução (menos disponíveis na TV, por exemplo), mas apontaram a alteridade imaginada do filme brasileiro: falam mais de perto da nossa realidade. Cinema não é fuga. Com os filmes há essa preciosa vitalidade juvenil: a coletividade estelar do corpo-cidade-cinema.

### III

No Brasil, a procurada relação entre o cinema e a educação é tão antiga quanto a difusão do próprio cinematógrafo. Rui Barbosa, no Senado, em 1918, fala com entusiasmo sobre as oportunidades pedagógicas do cinema. Venerando da Graça, inspetor escolar no Distrito Federal, no mesmo período, publica o livro *Cinema Escolar*. Joaquim Canuto Mendes de Almeida, já em 1931, publica *Cinema contra cinema. Bases gerais para um esboço de organização do Cinema Educativo no Brasil*. Canuto atuará, com influência, na política cinematográfica do primeiro governo de Getúlio Vargas (1930-1945), preocupado com as diversas debilidades do “povo” e certo das vantagens educativas do cinema para o “problema nacional” (SIMES, 2008, p.26/27).

Grande parte dos educadores que nos anos 30 incentivava o uso escolar do cinema foi signatária do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932 (CALABRE, 2009, p.30/31). Sobre a institucionalização do cinema na educação, como política cultural e do Estado, encontramos ações significativas na 1ª Exposição de Cinematografia Educativa, organizada no Distrito Federal, em 1929; na criação do serviço educativo de São Paulo, em 1931; mas, principalmente, com as transformações políticas que chegam com a Revolução de 1930. O cinema, como mídia, propaganda e ação pedagógica proporcionará grande atenção no período que se abre com a figura de Getúlio Vargas e a ideologia de nação e do popular como imagem de gravidade política.

Concentração estratégica de interesse político e cultural na associação cinema-educação que levará à promulgação do Decreto nº. 21.240: a censura cinematográfica está agora nacionalizada. A regulamentação do decreto determinava que os filmes só poderiam ser exibidos com certificados do Ministério da Educação. Havia também a previsão de que cinejornais teriam exibição obrigatória antes dos filmes (CALABRE, op.

cit.: 26/27). O que se assiste está no âmbito daquilo que Foucault (2000, p.292) chamou de *governamentalização do Estado*: “as técnicas de governo se tornaram a questão política fundamental e o espaço real da luta política”.

Prosseguindo com a sua reflexão, dirá Foucault (ibidem): “Se o Estado é hoje o que é, é graças a esta governamentalidade, ao mesmo tempo interior e exterior ao Estado”. Em uma das exibições que promovemos com os alunos, para um grupo recém ingresso no colégio (e no ensino médio), um acontecimento chamou particularmente atenção da equipe. Na conversa posterior, realizada com cinco aluno/alunas, ocorreu um comentário, que consideramos conservador, pois indagava sobre os palavrões e sugestão de relação sexual entre personagens da história narrada no filme. Consideração sobre o conservadorismo porque, inclusive, deslocado em relação à recepção de outros tantos alunos/alunas.

A equipe da pesquisa discutiu o que poderia ter provocado um comentário mais conservador. Predominou a avaliação que, se tratando de uma jovem recém ingressa no Colégio, ainda pouco à vontade na própria instituição, seus valores não aparecem ainda marcados pela vivência daquele grupo escolar marcadamente críticos e liberais, como verificamos nas outras conversas com alunos/as do Colégio. Nossa análise considerou também a possibilidade de que a autonomia experimentada na sua posição, desviante das posições mais avançadas que constatamos entre aqueles jovens, poderia ser explicada pela virtual necessidade que sentiu de emitir uma convicção corretiva sobre os costumes, o que seria supostamente a posição mais esperada de uma estudante no interior da escola.

Quando Foucault fala da governamentalização como uma produção que pretende se realizar, ao mesmo tempo, no interior e no exterior do Estado, encontramos uma chave para compreendermos essa vigilância que tantas vezes exercemos, repelindo e censurando, como professores/as ou alunos/as (sim, algo que todos/as cometem, em variadas situações da nossa existência). A aproximação cinema-educação foi muitas vezes concebida, através da institucionalização das exibições nas escolas, para currículos prescritos e pedagogias estabilizadoras, visando identidades finalizadas, imagens definidas do humano e da cultura.

No interior e no exterior do Estado, isto é, com o trânsito e a troca entre “o que é ou não estatal” (ibidem) acontece essa amálgama que corresponde à governamentalidade como uma prática *comum*, pertinente às nossas preferências, posições e ações coincidentes com as projeções institucionais. Mas o que assistimos, com os jovens, é que essa liga nem sempre é muito forte. Imagens não importa se são ou não ilusórias. Se imagens são geradas para alienar ou elucidar. Elas são, em primeiro lugar, vitais. Inseparáveis do existir. São sempre atrações apaixonantes, impulsivas da nossa agitação para nos manter vivos.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CANEVACCI, Massimo. **Culturas extremas**: mutações juvenis nos corpos das metrópoles. Rio de Janeiro: DP & A, 2005.

CALABRE, Lia. **Políticas culturais no Brasil**: dos anos 1930 ao século XXI. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2009.

CASTELLO, José. A matriz de papel. **O Globo**. Rio de Janeiro, 20 mar. 2010. Caderno Prosa & Verso, p. 4.

FOUCAULT, Michel. A governamentalidade. In: **Microfísica do poder**. 15ª ed. Rio de Janeiro, 2000. p. 277-293.

RIO, João do. **Cinematógrafo**: Crônicas Cariocas. Rio de Janeiro: ABL, 2009.

SAPPHIRE. **Preciosa**. Rio de Janeiro: Record, 2010.

SIMIS, Anita. **Estado e cinema do Brasil**. 2ª ed. São Paulo: Annablume; Fapesp; Itaú Cultural, 2008.

XAVIER, Ismail. Um cinema que “educa” é um cinema que (nos) faz pensar. Entrevista. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 13-20, jan./jun. 2008.

## ANEXO

TÍTULOS	CLASSIFICAÇÃO
Billy Eliot - Direção: Stephen Daldry – Inglaterra/1999 .....	12 anos
O Ano Que Meus Pais Saíram de Férias - Direção: Cao Hamburger – Brasil/2006 .....	10 anos
A Pequena Miss Sunshine - Direção: Jonathan Dayton e Valerie Faris – EUA /2006 .....	14 anos
Juno - Direção: Jason Reitman – EUA/Canadá/Hungria /2008 .....	12 anos
No Meio da Rua - Direção: Antonio Carlos da Fontoura – Brasil /2007 .....	12 anos
Era Uma Vez...- Direção: Breno Silveira – Brasil /2009 .....	14 anos
O Terminal - Direção: Steven Spielberg – EUA /2004 .....	12 anos
Gattaca – A Experiência Genética. - Direção: Andrew Niccol – EUA /2008 .....	14 anos
Meninas Malvadas - Direção: Mark S. Waters – EUA /2004 .....	Livre
Legalmente Loira - Direção: Robert Luketic– EUA /2002.....	Livre
Lisbela e o Prisioneiro - Direção: Guel Arraes – Brasil /2003 .....	Livre
Infância Roubada - Direção: Gavin Hood– África do Sul /2008 .....	14 anos
Escritores da Liberdade - Direção: Richard Lagravenese – EUA /2007 .....	12 anos
Mandela – Luta pela Liberdade - Direção: Robert Luketic– EUA /2002 .....	Livre
Espanglês - Direção: James L. Brooks – EUA /2004 .....	12 anos
Ele Não Está Tão a Fim de Você - Direção: Ken Kwapis – EUA /2009 .....	12 anos
Zohan – O Agente Bom de Corte - Direção: Dennis Dugan – EUA /2009 .....	14 anos
Forrest Gump – O Contador de Histórias - Direção: Robert Zemeckis – EUA /1994 .....	14 anos

# O CINEMA COMO ESTRATÉGIA PARA DISCUTIR A INCLUSÃO NO COTIDIANO ESCOLAR: uma análise do filme “vermelho como o céu”

*Allan do Carmo Silva*<sup>20</sup>

*Gisele Ramos Duarte*<sup>21</sup>

*Monique Santanna de Faria*<sup>22</sup>

*Márcia Denise Pletsch*<sup>23</sup>

## INTRODUÇÃO

A educação pública no Brasil vive um verdadeiro drama: professores desmotivados, baixos salários, escassez de recursos didáticos, estruturas que não atendem as especificidades educacionais. Neste contexto, desde a década de noventa, as políticas públicas apontam para a necessidade de incluir pessoas com necessidades educacionais especiais usamos o termo para referirmo-nos aos sujeitos que apresentam deficiências sensoriais e mental ou intelectual, transtornos globais do desenvolvimento (autismo, psicoses e outros) e altas habilidades/superdotação, conforme Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) em escolas comuns da rede regular de ensino. Este sistema que não atende com qualidade os alunos sem necessidades educacionais especiais, enfrenta grandes dificuldades em promover de fato uma inclusão que possibilite a participação e o desenvolvimento social e acadêmico de todos os alunos. A discussão da realidade vivida nas escolas brasileiras se faz importante entre professores, pais, direção, secretarias, e toda sociedade, visto que, apesar da ampliação das políticas pró-direitos educacionais e sociais nos últimos anos, em grande medida, as escolas ainda não têm estrutura adequada para acolher estes alunos (GLAT, 2007; PADILHA, 2009, PLETSCHE, 2010, entre outros).

Diante deste quadro torna-se relevante a criação de espaços de discussão e reflexão, acerca de propostas educacionais para inclusão no contexto escolar, envolvendo professores, alunos e demais agentes da comunidade escolar. Foi com esse objetivo que promovemos nos campus de Seropédica e de Nova Iguaçu, uma oficina voltada para estudantes das diversas licenciaturas oferecidas pela instituição. Esta oficina fez parte do evento Formação e Cultura promovido pela PRODOCÊNCIA-Programa de Consolidação das Licenciaturas - realizado no período de 09 a 13 de novembro de 2009.

Nossa proposta foi discutir as políticas de inclusão vigentes no país, a partir das dificuldades e desafios enfrentados pelas pessoas com alguma deficiência. Nesse caso usamos a história de Mirco, menino que perdeu a visão em um acidente, retratada no filme “Vermelho como o Céu”. Para iniciar algumas questões foram elencadas: Afinal,

<sup>20</sup> Discente do curso de Pedagogia do Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

<sup>21</sup> Discente do curso de Pedagogia do Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

<sup>22</sup> Discente do curso de Pedagogia do Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

<sup>23</sup> Professora Adjunta da Disciplina de Educação Especial do Curso de Pedagogia do Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Profª. colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. Coord. do Observatório de Educação Especial e políticas de inclusão educacional: políticas públicas e práticas curriculares. E-mail: márcia\_pletsch@yahoo.com.br

como se dá o processo de inclusão? Este processo realmente atende a todos os alunos com necessidades educacionais especiais? Os professores estão preparados para receber este novo público em salas de aula regulares? As equipes pedagógicas dispõem dos recursos necessários para atender a seu alunado? Como é a relação entre os alunos com e sem necessidades educacionais especiais? Que sentimentos a deficiência nos provoca?

### **DESENVOLVIMENTO: O CINEMA COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NA ATUAÇÃO DOCENTE FRENTE ÀS DIMENSÕES QUE ENVOLVEM A INCLUSÃO ESCOLAR**

Diante dessas questões, propomos a oficina com base no “*Vermelho como o céu*”. O filme que desencadeia a discussão é do Diretor Cristiano Bortone (Itália 2006) e, passado na década de 1970, conta a história de Mirco, um menino de 10 anos de idade que após sofrer um acidente doméstico, perde gradativamente sua visão. Rejeitado pela própria escola, Mirco é obrigado a freqüentar uma instituição destinada a crianças com deficiência visual, em Gênova. Após dias de internato, o menino descobre um gravador e com a ajuda de seus amigos monta uma peça teatral sonora. Com o auxílio de seu professor, os meninos, apresentam a peça para os familiares dos alunos da instituição, dando um exemplo de superação frente aos preconceitos da sociedade dos anos 70.

A oficina segue então com a exibição do filme que serve como instrumento norteador para as discussões em grupo. Buscou-se nestas discussões alcançar os seguintes objetivos: discutir as políticas de inclusão na atualidade; analisar a formação docente; a possibilidade de inclusão e as diferentes dimensões, inclusive de exclusão, que se fazem presentes na escolarização de pessoas com alguma deficiência.

As políticas de inclusão no Brasil partem de um discurso muito aceito pela sociedade, no sentido de acolher a todas as crianças no sistema regular de ensino. No entanto, em diferentes momentos, a realidade das escolas públicas não é levada em consideração. Durante o debate também foi discutido o papel da Educação Especial no contexto da política de educação inclusiva. Para tal, usamos a atual Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) para defini-la como:

Uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular (p. 16).

Nessa direção, discutimos também a função do atendimento educacional especializado, instituído por meio das Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial:

O Atendimento Educacional Especializado tem como função complementar e suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem (BRASIL, 2009, p. 1).

Em seguida, continuamos as discussões, a partir dos apontamentos colocados pelos participantes da oficina. Muitos afirmaram que a forma como esta inclusão tem se dado é preocupante, já que os jargões relativos a este processo circulam livremente no meio educacional, muitas vezes, sem qualquer reflexão relacionada às políticas que a implementam e a prática no cotidiano escolar e as demandas do processo de ensino-aprendizagem desses alunos. Alguns participantes comentaram que “a inclusão virou moda”. Outros afirmaram que a presença de alunos com necessidades educacionais especiais numa classe regular, não pode ser vista apenas como um local para a convivência com outras crianças. Mas para terem o direito de acessar os conteúdos socialmente valorizados para sua faixa etária.

Nessa direção, os alunos dos cursos de licenciatura participantes da oficina (futuros professores), alegaram que em suas formações recebem pouca ou nenhuma formação para atuar com a diversidade presente na escola da atualidade, especialmente no que se refere às crianças com alguma necessidade educacional especial em decorrência de deficiências ou transtornos do desenvolvimento. Esse aspecto é preocupante uma vez que desde 1994 e 1999 já temos dispositivos legais (§ 2º do artigo 24 do Decreto nº 3298, de 20 de dezembro de 1999 e a Portaria nº 1793/94), que recomendam a inclusão da disciplina “Aspectos ético-político-educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais” prioritariamente em todos os cursos de licenciatura. A inclusão de conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades especiais no currículo dos cursos de formação docente, foi reforçada pela Resolução nº 1 de 2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002).

Por essa razão, segundo os participantes da oficina, geralmente os professores entram em sala de aula despreparados para lidar com seu alunado com necessidades educacionais especiais. Fora isso, aqueles que já lecionam há anos, e que são “impactados” pela política de inclusão, dificilmente tem uma formação continuada, capaz de prepará-los para o novo contexto quando recebem em sua sala de aula uma criança com necessidades educacionais especiais. Nesse sentido, a Universidade deve favorecer a aproximação dos alunos das licenciaturas (futuros professores) com as dimensões que envolvem o processo ensino-aprendizagem de alunos “incluídos”. Padilha argumenta que muitas vezes o preparo dado ao profissional docente é superficial:

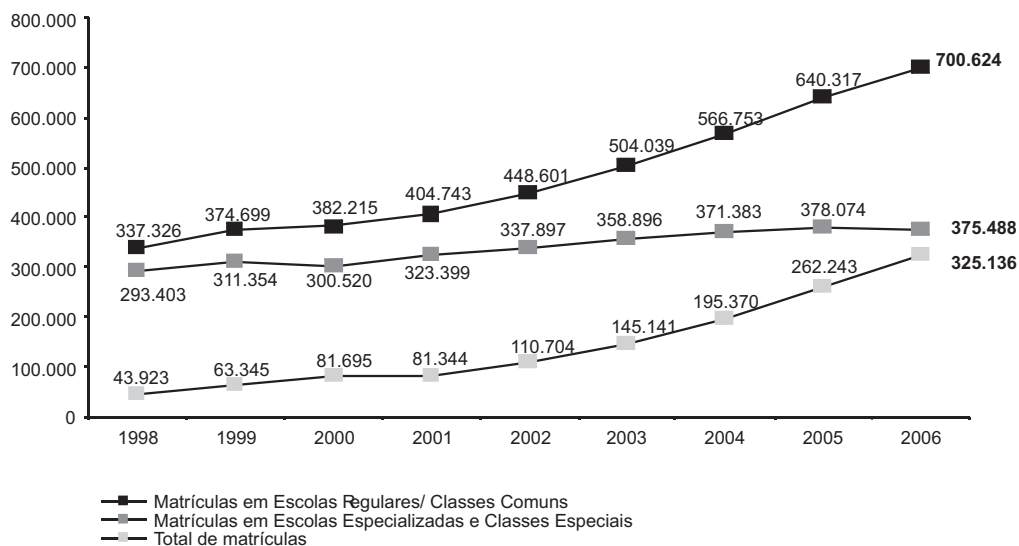
A formação dos professores, tanto a inicial quanto em serviço, porque os cursos, as palestras, as oficinas, os projetos municipais, estaduais ou federais que se apresentam como meios para melhorar as condições da população e afirmam que tudo é 'pelo social' não têm sido analisados com a profundidade necessária e tem sido formados educadores com 'consciência ingênua' como disse Paulo Freire (PADILHA, 2009, p. 4).

Que dizer, na maioria das vezes, o processo é de exclusão dentro da inclusão. Os alunos com necessidades educacionais especiais deixam de ter o apoio ou suporte necessário ao aprendizado, uma vez que falta ao professor a formação necessária para lidar com este aluno, e também faltam as condições físicas e estruturais no âmbito das escolas, conforme já discutimos anteriormente. Além disso, segundo a legislação oficial, os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos

(BRASIL, 2008). No entanto, estas condições não são asseguradas e ocorre na prática uma transferência de responsabilidades do Estado para a unidade escolar que, tendo suas limitações, passa o problema para o professor resolver em sala de aula. Esta sala geralmente continua com um número excessivo de alunos, escassez de material didático e agora recebe um aluno com necessidades especiais em seu meio.

Esse debate é interessante e deve ser fomentado, visto que o número de pessoas com necessidades educacionais especiais incluídas no ensino regular tem crescido gradativamente a cada ano. E certamente os futuros professores terão em suas classes crianças passando pelo processo de inclusão. Dados oficiais recentes mostram que, desde 2003, com a implementação do *Programa Federal Educação Inclusiva: direito à diversidade* em diferentes municípios do país, o número de alunos com necessidades educacionais especiais matriculados em classes comuns da rede regular tem aumentado ano após ano, chegando a crescer 640% entre os anos de 1998 e 2006, conforme ilustra o gráfico abaixo.

**Gráfico 1.** Evolução das matrículas em escolas regulares/classes comuns (inclusão) de 1998 a 2006:



## PARA FINALIZAR.....

A discussão com os grupos que participaram das oficinas mostra o quanto o tema ainda suscita debates. Com a exibição do filme, muitos se mostram impactados, revelando o quanto o tema é pouco discutido, principalmente, no meio acadêmico. Alguns utilizaram suas experiências familiares para pensar sobre a escolarização das pessoas com necessidades especiais.

Para finalizar, com base na oficina realizada, enfatizamos a importância de espaços de debate sobre esta temática, ressaltando que deveriam ser mais frequentes na formação inicial e continuada dos profissionais da educação. Neste sentido, o



incentivo a pesquisa e a projetos de extensão que abordem a temática são de grande importância, porque justamente nesses espaços de discussão, se percebe mais claramente as necessidades dos profissionais de educação e também práticas que possibilitem refletir sobre as diferentes experiências quanto a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.

Cabe Ressaltar ainda que filmes como Vermelho como o Céu, certamente contribuem para a discussão e construção de conhecimentos dos futuros professores e também de professores que já atuam na Educação Básica, sobre o dia-a-dia de pessoas com necessidades educacionais especiais e suas possibilidades de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, o filme mostrou ser uma importante ferramenta para a reflexão sobre as diferentes conotações que envolvem a implementação da política de “educação inclusiva” no contexto da escola pública brasileira.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Resolução um** que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Brasília, 2002.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, Brasília, 2008.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**, Brasília, 2009.

GLAT, R. *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7 letras, 2007.

PADILHA, A.M. *“Ensino Inclusivo”: uma Expressão Incorreta*. Londrina: ABPEE, 2009. p. 5-19.

PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisa. In: **Revista Educar** nº. 33, p. 143-156. Curitiba, 2009.

\_\_\_\_\_. **Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental/intelectual: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas**. Editora EDUR/NAU, 2010. (no prelo)

FILME. **VERMELHO COMO O CÉU** (Rosso come il Cielo). 2006. Itália. Direção: Cristiano Bortone. Elenco: Luca Capriotti, Paolo Sassaneli, Francesca Maturanza. Gênero: Drama. Duração: 96 minutos. Baseado na história real de Mirco Mencacci.

## **CINEMA E EDUCAÇÃO:** **uma reflexão pedagógica acerca do livro o clube do filme**

*Adriene do Nascimento Adão  
 Carla Cordeiro Marçal  
 Mônica Verdam  
 Monique de Oliveira Silva  
 Rafaela Rodrigues da Conceição<sup>24</sup>*

Este capítulo resultou de uma oficina realizada no evento *Formação de professores: arte e cultura como estratégia de ensino*, ocorrido na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), em dezembro de 2009. Na atividade desenvolvida foram exibidas passagens do livro “O clube do filme”, selecionadas especialmente para instigar uma discussão a cerca do significado e da importância do cinema no processo de ensino e aprendizagem. Trechos como esse (GILMOUR, 2009, p.13):

Jesse: Pai, as anotações estão na minha...  
 Gilmour: Esqueça as anotações. Quero que pense se quer ir à escola ou não?  
 Jesse: Por quê?  
 Gilmour: (...) Porque, se não quiser, está tudo bem.  
 Jesse: O que está tudo bem?  
 Gilmour: (...) Se você não quiser mais ir à escola, não precisa mais ir.  
 Ele pigarreou.  
 Jesse: Você me deixaria sair da escola?  
 Gilmour: Se você realmente quiser, sim. Mas, por favor, pense alguns dias sobre isso. É uma deci... (...)  
 Jesse: Eu não preciso de alguns dias.  
 Gilmour: Pense mesmo assim. Eu insisto.

Passagens do livro que proporcionaram uma discussão a respeito do papel da escola, da atuação dos professores e, principalmente, dos pais quando se deparam com seus filhos sem o interesse pela escola. O que fazer? Fazer como Gilmour, propondo uma educação não formal? E por que dessa reação ao cotidiano escolar?

Outra passagem do livro que possibilitou essa reflexão foi um diálogo entre Gilmour e Maggie, mãe de Jesse (IBIDEM: 14):

Maggie: Você acha que isso aconteceu porque ele tem baixa autoestima?

---

<sup>24</sup> Graduandas do Curso de Pedagogia do Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (IM/UFRRJ/Nova Iguaçu). Participantes do GRPESQ Estudos Culturais em Educação e Arte (IM/UFRRJ IA/UERJ).

Oficina proposta a partir dos trabalhos desenvolvidos na pesquisa Pedagogia da Imagem: Raça, gênero e pertencimentos vistos com o cinema Uma pesquisa para os jovens/com os jovens, dirigida pelo Prof. Dr. Aristóteles de Paula Berino.

Gilmour: Não. Acho que isso aconteceu porque ele odeia mesmo a escola.

Maggie: Mas deve haver algo errado com ele se ele odeia a escola.

Gilmour: Eu também odiava a escola. Talvez seja daí que ele tenha herdado isso.

Nesta passagem, podemos perceber que o desinteresse pela escola é algo anterior a Jesse, que o próprio Gilmour não tinha interesse em estar dentro da escola. Como admite, chegava a odiá-la. Ou seja, o desinteresse por estar dentro da escola é algo antigo, que assola a sociedade durante todo o nosso processo histórico. E falar sobre essa desmotivação é perceber como hoje o número de jovens que desistem de estudar por puro desinteresse é grande, e a cada dia aumenta mais, mas também refletir sobre os motivos desse desinteresse e se perguntar o que a escola deve fazer para mudar e provocar o interesse nos estudantes. Contudo não é só a escola, nem apenas a família que deve pensar o que é preciso mudar, o que percebemos hoje é que a própria sociedade precisa mudar. A sociedade está em crise e não será a educação sozinha que dará resposta para os problemas que estamos vivenciando. Porém é através de se pensar em mudança que Gilmour propõe uma nova forma de educar seu filho. Relacionar o cotidiano aos filmes de forma significativa, como podemos perceber (IBIDEM, p. 16-17):

Gilmour: Então você pensou sobre aquilo que conversamos? (...)

Jesse: A verdade. É que eu não quero nunca mais pôr os pés numa escola de novo.

Meu estômago se revolveu.

Gilmour: Tudo bem, então. (...) Só tem uma coisa. Você não precisa trabalhar, não precisa pagar o aluguel. Você pode dormir até as cinco da tarde todos os dias, se quiser. Mas nada de drogas. Se aparecer com alguma droga, nosso acordo esta desfeito.

Jesse: Tudo bem.

Gilmour: É sério. Vou realmente *castigar* você, se começar a mexer com isso.

Jesse: Certo.

Gilmour: (...) Quero que você assista a três filmes por semana, comigo. Eu escolho os títulos. Essa é a única educação que você vai receber.

Através destes relatos propomos refletir: O que causa nos jovens esse desânimo pela escola? O que faz a escola chegar a ser odiada por um aluno? É possível mudar alguma coisa? De quem é a responsabilidade?

É através deste contexto que nos propomos a pensar a possível relação entre cinema e educação. Não uma educação como um paradigma de esperança futura, mas uma educação focada na realidade do educando com todos os desafios presentes em seu tempo. Não pretendemos aqui dar uma solução para a situação da educação do país, tampouco afirmar que o uso das novas tecnologias e linguagens é o único caminho para alcançá-los, pois o que pretendemos é repartir uma experiência, um pensamento coletivo, uma reflexão a respeito da relação entre o cinema e a educação.

## CINEMA E EDUCAÇÃO

Com o surgimento da fotografia, no século XIX, a humanidade passou a poder reproduzir mecanicamente a realidade estática. A reprodução do movimento chegaria algumas décadas mais tarde com o nascimento do cinema, cuja paternidade é disputada entre o estadunidense Thomas Alva Edison e os franceses Louis e Auguste Lumière, e cujos precursores são Eadweard Muybridge e Émile Reynaud (Enciclopédia Barsa Universal, 2007).

O cinema é um sistema de reprodução de imagens em movimento, registradas em filme ou digitalmente e projetadas sobre uma tela. Aspectos técnicos que não vamos discutir aqui. O importante é compreendermos o que é cinema e o que é educação para, assim, estabelecer uma relação entre ambos os conceitos. Nesse sentido, segundo Roseli Pereira Silva (2007: p.50):

O cinema é tido como um dos mais poderosos meios de comunicação de massa do século XX, razão pela qual não se pode ignorar a força, nem malbaratar o grande poder da educação, oferecido por esse meio. Os filmes são uma fonte de conhecimento e se propõem, de certa forma, a “reconstruir a realidade”. A linguagem cinematográfica tem o mérito de permitir que a relação entre filmes e imaginário social aconteça.

Assim o cinema, além dos efeitos de paixão, atração, reflexão, emoção e deslumbramento, é conhecimento. Ele é tudo isso e muito mais; se tornou uma das maiores fontes inspiradoras e moderadoras de valores ideais de vida. Proporciona possibilidades infinitas, e compreendê-lo como arte para uma perspectiva transformadora, é ver através dele uma estratégia de ensino para uma educação de qualidade; para a compreensão mais radical da realidade e do ser humano.

Hoje, principalmente, o cinema faz parte do dia-a-dia de quase toda a população brasileira, e acreditamos que a escola precisa estar mais sintonizada com essas novas tecnologias e linguagens para, assim, tentar cumprir o seu papel de educadora. Pois educar é promover o desenvolvimento físico, intelectual e moral do indivíduo, com o objetivo de integrá-lo à sociedade por meio da transmissão de valores e conhecimentos acumulados. Nesse sentido primordial, toda sociedade, por mais simples que seja, tem algum sistema de educação. Contudo, o termo educação refere-se, no geral, ao sistema em que o aprendizado se dá organizado numa sequência de etapas a serem vencidas sucessivamente, do ensino primário ao superior, o que costumamos chamar de educação formal, oferecidas em escolas, colégios e universidades, que seguem normas gerais definidas pelo governo.

A proposta de Gilmour para a educação de seu filho é exatamente o inverso. É retirá-lo de uma educação formal, da escola que carece, muitas das vezes, de um currículo significativo. E propõe um método pedagógico controverso, uma nova metodologia, diante da situação vivida pelo filho na escola; um novo caminho a ser incluído entre tantos outros métodos. No entanto, tal decisão é percebida como algo desafiador, pois não é fácil tirar um filho da escola devido ao seu fracasso e, em troca disso, oferecer-lhe filmes semanais escolhidos pelo próprio pai. Até que momento da vida de um jovem com fracasso escolar, os filmes poderiam ser substituídos pela sala de aula?

Então, tudo que discutimos até agora nos conduz para a seguinte questão: como o cinema pode contribuir para a atividade do ensino, independente de este ensino ser formal ou informal?

Como foram debatidos na oficina, filmes podem fazer parte do processo de compreensão da própria existência e da construção de renovados caminhos para o ensino e a aprendizagem. Mas a exibição de filmes não é “a solução” para problemas pedagógicos, mas apenas uma abordagem, um caminho, pois sempre teremos diferentes contextos condicionantes a serem relacionados (social, cultural, econômico). Na questão econômica, por exemplo, foi abordado na oficina o alto índice de evasão escolar. À medida que se avança na faixa etária, as exigências do ensino aumentam drasticamente. Neste caso, diferença social e evasão escolar são fatos relacionados, diante da necessidade de subsistência, especificamente, a necessidade de se trabalhar. No livro, Gilmour propõe que o filho saia da escola, não por dificuldades financeiras, nem pela necessidade de alguém para auxiliar no trabalho como ocorre com frequência no Brasil. Na educação do campo, muitos alunos desistem de estudar para ajudar os pais na lavoura.

Outra questão interessante abordada na oficina são as regras existentes no processo de ensino aprendizagem. Exemplo disso são as presentes no livro *O clube do filme*. A exibição semanal dos filmes também tinha regras a serem cumpridas. Uma regra importante a ser destacada é a integridade da exibição dos filmes. Por isso era proibido telefonema durante a exibição; contudo, o interessante é que as regras não eram simplesmente impostas, mas razoavelmente apresentadas e justificadas.

O medo do fracasso foi outra questão exposta. Gilmour (op. cit.: 46) também teve medo que sua proposta resultasse em nada:

Mas e se nada acontecesse? E se eu o estivesse empurrando para um beco sem saída, sem escapatória, para uma sucessão de empregos ruins e chefes chatos, sem dinheiro e com muita bebida? E se eu estivesse preparando o cenário para tudo isso?

Diante disso, podemos ver que o medo do fracasso, da culpabilização que se coloca diante de Gilmour por não alcançar os objetivos propostos, são os mesmos medos presentes em nosso cotidiano escolar, quando um professor entra em sala de aula com o objetivo de propiciar um espaço de construção de conhecimento, de conscientização individual através do processo de interrelação, de um movimento de interiorização para exteriorização, não de uma forma isolada, mas coletiva. Ele se propõe a transformar a vida do educando, de intervir no aprendizado, e quando esse processo de conhecimento não alcança os objetivos propostos por ele mesmo, sente que fracassou; portanto, também sente medo e esse medo pelo fracasso é repassado para a escola. O mesmo ocorre com o aluno quando sente que não tem capacidade de continuar os estudos ou quando se apegando apenas às notas e não a todo o processo de conhecimento que está vivenciando, pensando apenas nos resultados. O aluno também se sente culpado, também tem medo do fracasso, do que esperar do seu futuro, ou seja, essa responsabilidade e essa culpa são repassadas do educando para o professor que, consequentemente, transmite para a escola. Contudo, não devemos encontrar um culpado para o fracasso de um aluno; devemos, sim, saber refletir que nossas atitudes e comportamentos como pais e educadores, são fundamentais para a superação de um fracasso escolar, e certamente, isso refletirá no futuro do aluno.

Existe um período para o aprendizado. Depois que ele passa é tarde de mais disse Bouissac, com a lucidez insuportável dos educadores franceses. Tarde demais? Ele está querendo dizer, eu me perguntei, que a educação é como o aprendizado de uma língua, isto é, que você tem que pegar o sotaque certo até uma

determinada idade (12 a 13 anos), ou nunca vai falar direito? Pensamento preocupante. Será que deveríamos ter mandado Jesse para um colégio militar? (...) Será que ele tinha aprendido alguma coisa durante o último ano, sob a minha “tutela”? Algo que valesse a pena saber? (IBIDEM, p.90-92).

Assim, a questão está no processo de aprendizado e não em um período específico. A produção de conhecimento pode ocorrer a qualquer tempo, como também em qualquer lugar.

No fundo, o essencial nas relações entre educador e educando, entre autoridade e liberdades, entre pais, mães, filhos e filhas é a reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia. (FREIRE, 1996, p. 94).

No entanto, o grande problema do processo de ensino-aprendizagem é de o mesmo não ser valorizado como um processo contínuo, mas sim um processo com metas e resultados a serem alcançados. Por isso mesmo, este artigo acredita que é através do cinema, não apenas como diversão, mas como uma ferramenta educativa, que possa se lançar um novo olhar, uma nova perspectiva de uma prática educativa compromissada, voltada para a construção de um sujeito crítico que, através das experiências cotidianas de sua própria vida, relacione o universo cinematográfico com a sua realidade socioeconômica e cultural. Também espera do educador, professor, pesquisador, que assuma o compromisso de ampliar seu olhar e sua prática para a sala de aula.

Ora, o que precisamos é assumir o desafio de inserir na escola o cinema e outras atividades extraclasse, pois sabemos de sua importância no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, sabemos que se tratando de cinema e educação se tem um belo exemplo de construção reflexiva da existência. Segundo Bernardet (2008, p. 13), “no cinema, fantasia ou não, a realidade se impõe com toda a força”.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARROS, Armando Martins de. Educando o olhar: notas sobre o tratamento das imagens como fundamento na formação do pedagogo. In: SAMAIN, Etienne. **O fotográfico**. 2ª ed. São Paulo: Hucitec/Editora Senac São Paulo, 2005. p. 191198.

BERGER, John. **Modos de ver**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

BERINO, Aristóteles. **O clube do livro e o gênero do filme**. Disponível em: <<http://www.revistapontocom.org.br/?p=1313>>. Acesso: 13 jan. 2010.

BERNARDET, Jean-Claude. **O que é cinema**. São Paulo: Brasiliense, 2008. (Coleção primeiros passos; 9).

BRANDÃO, Carlos Rodrigues Brandão. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

ENCICLOPÉDIA BARSA UNIVERSAL. São Paulo: Barsa Planeta, 2007. 18 v.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

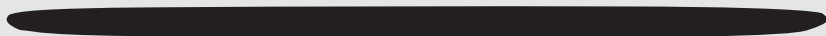
GILMOUR, David. **O Clube do Filme**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2009.

SILVA, Roseli Pereira. **Cinema e educação**. São Paulo: Cortez, 2007.





**PRÁTICAS  
EDUCATIVAS**  
ENVOLVENDO A CULTURA AFRO-BRASILEIRA





# O JONGO E SEUS CONTEXTOS EDUCATIVOS

*Luiz Rufino Rodrigues Júnior - UERJ<sup>26</sup>  
Guilherme Luis do Santos Neto - UCB<sup>27</sup>*

Esse capítulo configura-se em dois momentos: o primeiro é a apresentação do contexto da prática cultural do jongo. No segundo momento relacionamos a discussão sobre os processos educativos interligados as dinâmicas culturais. Consideramos que o debate tanto respectivo à educação, quanto à cultura, muitas vezes aparece sendo tratado em uma perspectiva dicotômica. Porém entendemos que assim como existem diferentes lentes culturais que se compreendem em visões de mundo distintas, também existem diversas formas de educação. Orientando-nos com base no que foi dito, reconhecemos o lugar da prática do jongo, como um lugar de produção de saber. Um espaço de formação que não se caracteriza no modelo hegemônico dos recintos formais, pois estrutura-se sobre a perspectiva e a lógica da matriz africana. Ao longo desse texto, temos a pretensão de visibilizar à prática do jongo enquanto contexto educativo, afirmando que os processos educativos não se dissociam das dinâmicas culturais.

## CULTURA AFRO-BRASILEIRA

Laraia (2004, p.30) defende o conceito de cultura como “uma lente através da qual o homem vê o mundo”. Acreditando que a cultura não é só uma lente pela qual o homem enxerga o mundo, mas que condiciona sua visão de mundo. Dentro desta perspectiva diferentes grupos culturais utilizam lentes distintas as quais proporcionam visões diferenciadas sobre as coisas, pois cada qual possui uma maneira particular, um valor principal de perceber o mundo e ainda assim é possível encontrar diversidade de comportamento em uma mesma cultura. E acrescenta que como consequência é comum a discriminação daqueles cujo comportamento fuja dos padrões socialmente aceitos, por considerarmos o nosso modo de vida o mais correto e natural que os demais, o que o autor denomina como etnocentrismo. Cabe ressaltar que esta crença é impregnada de racismo, nacionalismo, violência e conflitos que tendem a negar os padrões culturais de grupos que tenham práticas culturais não-hegemônicas, entendendo-os como absurdos e até imorais.

Geertz (1989, p.71) define a cultura como uma teoria elaborada pelo

---

<sup>26</sup> Graduando em Pedagogia na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, bolsista de Iniciação Científica Pibic/CNPq e membro do grupo pesquisa - Narrativas, Memórias e Atualizações Identitárias em Contextos Educativos, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

<sup>27</sup> Graduando em Educação Física pela Universidade Castelo Branco e membro do grupo pesquisa - Narrativas, Memórias e Atualizações Identitárias em Contextos Educativos, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

antropólogo sobre a forma pela qual um grupo de pessoas se comporta realmente. Afirmar ser o modo de vida global de um povo, uma abstração do comportamento que envolve uma forma de pensar, sentir e acreditar. Por este motivo cada grupo tem a sua cosmovisão. Muito mais que padrões concretos de comportamento, a cultura é um conjunto de mecanismos de controle que orienta as práticas de um grupo, e é dentro da cultura que encontramos os códigos de ética, que estabelecem como devemos ser e agir. É ela que molda as nossas vidas. É na cultura que encontramos as orientações para o nosso cotidiano, pois ela é um celeiro de aprendizagem em comum e ainda podemos estratificar o mundo através dela.

No início do século XIX, as teorias racistas se propagaram na Europa, e tinham como objetivo justificar o ser negro (MUNANGA, 1986, p.45), visto que ser branco era uma qualidade normativa de humanidade, porém ser negro necessitava de uma explicação. Tais teorias visavam justificar e fortalecer a inferioridade do negro forjada pelos europeus que foi tomado como padrão para os demais povos, o parâmetro era se aproximar ou se distanciar dele. Neste sentido, para justificar o escravismo tudo o que pertencia aos povos de origem africana era inferiorizado a aparência, seus hábitos, sua dança, suas crenças e sua cultura usando do racismo científico como para fundamentar e relacionar os aspectos físicos com os culturais, intelectuais e morais.

Assim, para ter reconhecimento, o negro assimila os valores culturais do branco, visto que quanto maior o afastamento de sua cultura maior a sua branquidão, e ser branco significa ser humano. Entretanto, no quadro social não deixava de ser negro; portanto, excluído. Tal situação leva o negro a recusar a assimilação se envolvendo num movimento de volta às origens que ficou conhecido como Negritude.

Através da cultura produzimos a nós mesmos de novo como novos sujeitos, uma vez que não podemos fazer retorno cultural porque cultura não retorna. É produção e é dinâmica, que nos permite produzirmos a nós mesmos de novo como novos sujeitos, uma vez que estamos sempre em processo de formação cultural. Hall (2003: p.10) nos ensina que não podemos voltar à África, também não estamos na África. Há de se buscar inspiração em África para recriação da identidade no novo mundo.

Apoiados, neste mesmo autor, compreendemos que a cultura afro-brasileira é uma identidade construída na diáspora, e assim como Agier (2001, p.05), entendemos que os encontros identitários modificam e transformam a cultura, assim como se modifica e transforma-se na cultura. Cabe salientar que encontramos na cultura afro-brasileira a impressão de duas marcas; uma de resistência social, outra da nossa brasilidade, ou seja, uma boa parte do que somos e de como nos apresentamos ao mundo, tem influência africana.

## O JONGO

O jongo é uma manifestação criada por negros africanos em solo brasileiro, negros Bantos pertencentes ao grupo etnolinguístico denominado Angola. Esse grupo foi responsável pelo maior quantitativo de escravos destinados ao trabalho nas fazendas de café do sudeste brasileiro. As histórias de jongueiros antigos relatam memórias onde a prática se dá durante o trabalho escravo nessas plantações. Muitas referências sobre esse período estão preservadas na música e na dança. Vejamos:

Acorda negro pra moer café, negro já são cinco horas, hora de ficar de pé. Sinhá não quer saber se negro é homem, menino ou mulher. Negro chora, chora pra manter sua fé.  
(Ponto de jongo, domínio público)

Poucas vezes era permitido por seus senhores que os negros se ausentassem do trabalho. Desta maneira existia raro momento de confraternização. Um desses momentos era nos dias de festejo dos santos católicos; nesse espaço se dançava o jongo que tem o seu caráter dividido entre o profano e o religioso. No momento em que a prática se executa, outras atitudes são notadas como o diálogo entre os sujeitos, que não era permitido, a organização de fugas e rebeliões, e a disputa pela liderança do grupo.

Essas atitudes e negociações citadas acima são viabilizadas por meio dos pontos, que são cantigas entoadas na roda. Os pontos são fundamentais para o entendimento da manifestação, pois através deles a prática assume todas as suas faces. Relatos de jongueiros mais velhos retratam a importância dos pontos, contam eles que o andamento da roda era ditado pelas cantigas entoadas. Os jongueiros que possuíam a habilidade de improvisação eram tidos como verdadeiros “Poetas Feiticeiros”, sendo assim muito temidos e respeitados por todo o grupo.

## OS PONTOS

As cantigas misturam o português ao dialeto quimbundo<sup>28</sup>. A sua linguagem tem caráter metafórico cifrado. Os pontos são improvisados de maneira rápida e são exigidas muita criatividade, agilidade mental e poesia. No seguinte verso “*Canoa de arariba remo de arariba, a canoa de jongueiro tem boca e sabe falá*” (Darcy Monteiro). Mestre Darcy faz uma referência aos pontos entoados sobre o som dos tambores, mostrando que esse é o recurso utilizado pelos jongueiros quando quer se dizer algo. Para ele, o jongueiro não se expressa falando, e sim entoando um ponto na roda. Dessa forma, os pontos recebem classificações distintas como as que seguem:

- . **Abertura ou licença:** Para chamar os sujeitos, iniciar a roda.
- . **Louvação:** Para saudar o local, o dono da Casa, os santos ou ancestrais.
- . **Visaria:** Tem a intenção de alegrar a roda, com cantigas divertidas e bem humoradas.
- . **Demanda ou Gurumenta:** Cantigas que propõem um desafio para disputar sabedoria, briga, são os pontos enigmáticos.
- . **Encante:** Era cantado com a intenção de enfeitiçar outro jongueiro, esses pontos são pouco presentes nas rodas de hoje em dia.
- . **Encerramento ou Despedida:** Cantado ao amanhecer para fechar a roda e encerrar o festejo.

<sup>28</sup> Dialeto falado pelos Negros Bantos.

Para ilustrar segue o trecho a seguir: “*Vou para a Serra mãe, peço a sua benção eu vou embora eu vou jogar...*” (Ponto de jongo, domínio público).

A comunidade da Serrinha está situada em Madureira, no subúrbio da cidade. Território que é considerado por ser um vasto celeiro cultural, a sua população é predominantemente negra; assim, mantém vivas tradições e práticas cultivadas por esses sujeitos. O bairro é bastante reconhecido no cenário nacional, pelo título de ser um dos berços do samba carioca, com três escolas de samba, e por lançar diversas personalidades desse meio.

A Serrinha atualmente é a única comunidade jogueira dentro do município do Rio de Janeiro. O jongo chega à comunidade, com o fim do período escravista; uma parte dos sujeitos que viviam nas fazendas de café da região do Vale do Paraíba, migraram para a capital com a pretensão de melhores condições de vida. Com a chegada à nova cidade, os ex-escravos tiveram de subir os morros, pois nesse momento existiam políticas como as de “embelezamento” e “sanitarização”, que expulsavam a população desfavorecida do grande centro.

Mesmo com a mudança para a cidade, essas famílias continuaram mantendo o hábito de antes. A Serrinha por ser considerada uma comunidade pequena e com características físicas bem específicas, colaborou para que o ritmo de vida desses indivíduos se aproximasse ao máximo do que eles levavam anteriormente, assim facilitando a preservação do jongo e de outras práticas.

## O JONGO E A SUA RELIGIOSIDADE

O jongo mata, o jongo não é de brincadeira, o jongo é das almas...  
Deve-se acender uma vela, do lado desta vela um copo de água (Aniceto do Império).

O jongo é tido como uma prática ancestral dos preto-velhos escravos, do povo do cativo. Com essas características é pertencente a “linha das almas”. Histórias contam que o sujeito que está mais envolvido com a prática, que tem “vista forte” é capaz de perceber a presença dos ancestrais na roda.

Antigamente as rodas aconteciam apenas nos dias de alguns festejos de santos católicos, aqueles que estabelecem uma relação com as práticas afro-descendentes, por conta do sincretismo religioso. Existia um grande controle sobre a disseminação dos ensinamentos do jongo. Este controle se dava pelos jogueiros mais velhos, detentores dos conhecimentos das “mirongas”<sup>29</sup>, por não considerarem os mais novos, aptos a se apropriarem desses ensinamentos.

No início do século XX, o jongo chegou a se extinguir em outras comunidades pelo fato dos jogueiros mais velhos morrerem e não passarem os ensinamentos adiante. Na comunidade da Serrinha, a intervenção de uma das principais figuras, Vovó Maria Joana, fez com que essa tradição fosse alterada. Vovó Maria Joana era mãe de

---

<sup>29</sup> Mironga: Espécie de Feitiçaria

santo e umas das jongueiras mais velhas da comunidade. Ela intercedeu sobre o jongo, alegando ser instruída por entidades espirituais, uma vez que a partir daquele momento, os segredos e ensinamentos deviam ser passados aos mais novos, para que esses sujeitos perpetuassem a prática.

Alguns pontos refletem todo o caráter espiritual da manifestação. São eles os de Louvação e demanda; os tambores do jongo também têm uma forte representação na roda. É comum que os jongueiros antes de entrarem na roda peçam licença ao tambor e se benzam aos seus pés. Um dos jongueiros da comunidade de Pinheral, no interior do estado do Rio de Janeiro, dá a seguinte definição para a representação dos tambores na roda de jongo:

Eu aprendi com os mais velhos que com o tambor tem que se ter muito respeito, demorei muito para botar a mão em um e tocar, pois sempre tive isso na cabeça. Quando você bate no tambor você chama os mais velhos, o som do tambor é a voz ancestral. Para mim ainda é mais, é a batida do coração, por isso menino, que no tambor só pode se pôr as mãos, não se bota o cotovelo não! Pois assim você estará calando a voz ancestral (Mestre Pedrão Jongo de Pinheral).

A relação do jongo com a espiritualidade de seus praticantes é construída a todo o momento. Esses sujeitos estabelecem um diálogo contínuo de suas práticas na roda de jongo, com a sua religiosidade, se apropriando dos ensinamentos passados e entoados, para referencial em suas vidas, e levam para o jongo, fatos e acontecimentos de seu cotidiano, em busca de conforto espiritual.

## **O CONTEXTO DO JONGO COMO UM IMPORTANTE ESPAÇO-TEMPO DE FORMAÇÃO**

*É evidente que todas as práticas sociais envolvem conhecimentos, e nesse sentido, são também prática de saber (SANTOS, 2002, p.265).*

Para ampliarmos o nosso olhar e alicerçarmos nossas reflexões em torno da prática do jongo é necessário despirmos o pensamento presente no imaginário social que é relativo a este grupo. Muitas vezes uma conceitualização e caracterização preconceituosa, que fortalece a reprodução de um estigma que menciona os aspectos culturais e seus praticantes como não detentores de saber e possuidores de uma cultura menor, quase sempre caracterizada sobre o status de exótica. É comum escutarmos falas, embasadas nesse pensamento, que mencionam que a prática e participação nesse movimento seriam o mesmo que gastar o seu tempo em um vazio, contribuindo assim para atribuição de um status marginal ao grupo e seus praticantes, já que esse tempo poderia ser investido e destinado a um lugar de produção de conhecimento formal, considerando que na sociedade em que vivemos esses aspectos possuem mais valor.



Pensar na diluição desses estereótipos que o jongo e seus praticantes carregam e valorizar esse espaço como um lugar de produção de conhecimento e cultura, nos faz pensar a forma equivocada que são lembrados os grupos da cultura popular. Pouco é mencionado sobre os múltiplos saberes que são tecidos no cotidiano de seus praticantes, saberes que não são ensinados em espaços de ensino formal ou de maneira teórica, mas têm seu aprendizado constituído no fazer, no seu uso cotidiano.

Considerando o contexto do jongo como *espaços-tempos* de formação, refletimos sobre a perspectiva reducionista relativa ao conceito de conhecimento e cultura. Os espaços não formais de ensino na maioria das vezes marginalizados têm sua produção de conhecimento e cultura invisibilizada, pois os mesmos navegam e constroem sua história na contramão da “normatividade social”, que tem por prática legitimar espaços formais. Esse processo se dá e se perpetua embasado no pensamento dicotômico, separando e deslocando o conhecimento e a cultura em duas esferas, uma mais valorizada que a outra. Como nos lembra Santos (2002):

Não se trata de ampliar a totalidade proposta pela razão metonímica, mas de fazê-la coexistir com outras totalidades. O segundo consiste em mostrar que qualquer totalidade é feita de heterogeneidade e que as partes que a compõem têm uma vida própria fora dela (p. 245-246).

Também influenciados por essa forma de pensar, acreditamos que a formação de um indivíduo se dá em múltiplos *espaçostempos*, não se limitando apenas a sala de aula. Pensar nestes é pensar em lugares *dentrofora* da escola e reconhecer que neles também são tecidos conhecimentos, e que estes não são inferiores aos tecidos dentro do espaço escolar sendo apenas diferentes. Mas são todos esses conhecimentos e saberes que compõem os currículos<sup>30</sup> de cada indivíduo. A seguinte citação de Oliveira (2001) confirma essa idéia:

Aprendemos, portanto, através das práticas sociais que desenvolvemos e com as quais convivemos, sejam elas ligadas aos discursos e saberes formais com os quais entramos em contato, sejam elas ligadas ao que vivemos na rua, na escola, em casa, nas conversas com os amigos, nas leituras que fazemos, na TV a que assistimos. Todos esses saberes estão sempre e permanentemente articulados, sendo, portanto, impossível, destacar este ou aquele tipo de experiência como mais ou menos relevante na nossa formação (p. 38).

Tecemos conhecimentos em lugares não formais de ensino, como nas conversas de bares com amigos, em filas de banco. Tecemos também em lugares

---

<sup>30</sup> Entende-se por currículo a idéia de Alves, Macedo, Oliveira e Manhães (2002). Nesse sentido, podemos dizer, desde já, que a concepção de currículo como guia curricular é redutora, na medida em que privilegia a dimensão produto do currículo, deixando de fora o processo de produção sociocultural que se estabelece no cotidiano (p.39).

ligados ao espaço escolar, que muitas das vezes são marginalizados, como os recreios, as conversas paralelas. É neste contexto que incluímos a prática cultural do jongo. Nessa perspectiva acreditamos que são nos lugares que foram ocultados histórico e culturalmente, e que expressam seu potencial de mobilização e organização, que emergirão novas possibilidades que irão de encontro ao modelo hegemônico. Santos (2002) nos leva a pensar que *“a realidade não se reduz ao que existe. A realidade é um campo de possibilidades em que têm cabimento alternativas que foram marginalizadas ou que nem sequer foram tentadas”* (p.244). Para nós contexto do jongo é uma dessas possibilidades, não só o jongo como os outros espaços que têm por costumes não serem considerados. Desta forma não reconhecer os outros espaços de formação, não é apenas dificultar os indivíduos de terem essa experiência. Mas sim, impedir que os conhecimentos tecidos nesses lugares sejam socializados como saberes valorizados.

## REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

ALVES, Nilda. **Memórias Imagéticas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro algumas questões curriculares sobre um acervo fotográfico da UERJ**. Rio de Janeiro, 2008.

AGIER, Michel. Distúrbios identitários em tempos de globalização. In: **Mana estudos de antropologia social**. Volume 7 nº. 2. Rio de Janeiro: Programa de Pós-graduação em Antropologia Social/Contra-capas, outubro de 2001.

BRADÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.

HALL, Stuart (2003) - Stuart Hall por Stuart Hall: **A formação de um intelectual diaspórico- em Da Diáspora: Identidades e mediações culturais-** Liv Sovik(org) Belo Horizonte- Editora UFMG

HOBBSAWN, Eric & RANGER, Terence. **A invenção das tradições**. 2ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: Um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

MACEDO, Elizabeth; ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa e MANHÃES, Luiz Carlos. **Criar currículo no cotidiano**. São Paulo: Cortez, 2002.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude, usos e sentidos**. São Paulo: Editora Ática S.A., 1986.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Espaços educativos cotidianos e imagens. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; SGARBI, Paulo (orgs.). **Fora da escola também se aprende**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

SANTOS, Boaventura de Sousa (2002), Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 63, 237-280.

## **AFRICANIDADE E BRASILIDADE**

### **a possível compreensão de histórias e culturas africanas e afro-brasileiras bordadas em tapetes contadores de histórias, pela prática de leituras de literaturas na sala de aula**

*Sonia Regina dos Santos*<sup>31</sup>

O presente capítulo faz parte da pesquisa em andamento cujo objetivo é compreender os conceitos de cultura, história, identidades, memórias, socialização infantil e, de certa forma, contribuir para com estudantes e professores da área educativa que têm intenção de abordar a temática das populações afro-brasileiras na sala de aula, tendo como suporte o compartilhamento de literaturas africanas, afro-brasileiras e o incentivo a produção de tapetes bordados que contam histórias.

Para tanto, nos apropriamos de alguns conceitos cunhados por teóricos a partir da concepção pós-moderna. Entre eles Stuart Hall, Roque Laraia, Raymond Williams, e Munanga que nos ensinam sobre racismo e teoria do embranquecimento. Albert Memmi nos orienta sobre as tensões que sempre se estabelecerão entre colonizador e colonizado; Michael de Certeau chama atenção para um olhar crítico sobre as práticas cotidianas. Neste contexto de Certeau, referimo-nos ao cotidiano escolar dos alunos afro-brasileiros.

Em determinadas situações concordamos com o enfoque da escritora Eliane Cavalleiro no que se refere a interface do racismo e educação, nos oferecendo a possibilidade de colocar sobre o mesmo palco as duas temáticas seguintes: função social da escola e diversidade cultural. Outra autora que consideramos de grande importância é Nilma Lino com ensinamentos sobre a corporeidade (cabelo, corpo) dos sujeitos negros como símbolos identitários.

A partir da compreensão de tais conceitos procuramos dialogar com as teorias desses autores, sem abandonarmos as escrituras literárias produzidas por escritores africanos, afroamericanos e afro-brasileiros que norteiam todo o estudo para o desenvolvimento desta pesquisa-ação, no que se refere à temática das populações negras. São escrituras produzidas por autores africanos como Agostinho Neto, Arnaldo Moreira dos Santos, José Eduardo Agualusa, Sylviane Diouf; escrituras de Alice Walker e Toni Morrison e as escrituras dos autores afro-brasileiros: Aroldo de Macedo, Esmeralda Ribeiro, Gercilca de Almeida, Geni Mariano Guimarães, Maria da Conceição Evaristo e Sonia Rosa. Todos esses autores se debruçam sobre a temática das populações negras para comporem suas obras escrituras que, em sua maioria, são do gênero infanto-juvenil, de forma que em muito estão contribuindo, principalmente para com a pesquisa-ação, em andamento desde 2008, para coleta de dados e desenvolvimento da dissertação de Mestrado em Educação. Semanalmente em forma de oficinas têm se dado o compartilhamento de textos literários infanto-juvenis e

---

<sup>31</sup> Graduada em Letras pela UNESA, professora voluntária de Literatura e artesanato no CIEP Santos Dumont Petrópolis/RJ. Atualmente mestranda vinculada ao Projeto de Pesquisa Narrativas, Memórias e Atualização Identitária em Contextos Educativos, coordenado pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Mailsa Carla Pinto Passos, profissional do Programa de Pós-Graduação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

incentivo a produção de tapetes bordados que contam histórias.

As oficinas estão acontecendo em determinada escola da rede pública de ensino da Região Serrana do Estado do Rio de Janeiro, junto a uma turma de crianças que compõem um coral de vozes. Além dessa pesquisa-ação, outras oficinas (quando solicitadas), com a mesma metodologia, são oferecidas para alunos de graduação dos cursos de Pedagogia e Letras; ou seja, professores das redes pública e particular de ensino, que tenham interesse em trabalhar o tema nas salas de aula junto com seus alunos.

A pesquisa-ação com as crianças do *Coral Vozes do Amanhã* do CIEP Alberto Santos Dumont teve início, primeiramente, junto ao Grupo de Pesquisas Narrativas, Memórias e Atualizações Identitárias em Contextos Educativos, integrado ao Laboratório de Educação e Imagem da Faculdade de Educação da UERJ, coordenado pela Professora Mailsa Carla Passos. Após, foi estendida para o desenvolvimento da minha dissertação de Mestrado em Educação, Programa de Pós-Graduação dessa mesma universidade.

O objetivo desse compartilhamento de leitura de textos literários com os alunos do coral, alunos do curso de graduação, professores ou simpatizantes com o tema das populações negras, é provocá-los para que novas narrativas emirjam de formas orais ou escritas e que em forma de bordados possam registrar o que entenderam dos textos que lhes são apresentados. Igualmente que suas narrativas sejam transformadas em tapetes contadores de histórias. Devido à complexidade secular que envolve o tema, infelizmente ainda restrito às salas de aulas, sabemos que os negros permanecem reduzidos ao contexto da escravidão ou aos estereótipos que os marginalizam dentro da nossa sociedade. Assim sendo, acreditamos poder contribuir para que os professores, no exercício de suas práticas pedagógicas, tenham maior criatividade.

Nessa busca por um diálogo com os conceitos dos teóricos mencionados no início deste texto, temos procurado refletir sobre a relação com a educação numa narrativa contemporânea, onde os sujeitos, enquanto se dá o processo de compartilhamento de leituras e produção de artesanato, são observados por nós, coletando-se dados para o desenvolvimento da dissertação.

Nessa interação entre leituras de textos e produção de tapetes, observamos nas narrativas das crianças, especificamente as que compõem o coral, suas experiências cotidianas, denúncias de exclusão, discriminação, conflitos sofridos dentro e fora da escola. Tais narrativas não são muito diferentes daquelas de outros sujeitos que compõem as populações afro-descendentes no Brasil e no mundo.

Com a prática de leituras de literatura africana e afro-brasileiras, as crianças do coral são provocadas a narrarem suas experiências cotidianas, desse modo, elas também nos permite analisar, a realidade das relações raciais na escola. Neste ínterim, constatamos o que Memmi (1977) menciona em uma de suas obras, quando analisa a caracterização do retrato mítico e degradante do colonizado, construído a partir das acusações do colonizador, ao classificá-lo como incapaz de progredir e de contar sua própria história ao mundo.

Então, vem a seguinte indagação: como e quando as populações negras conseguirão mais visibilidade dentro da sociedade em que estão inseridas? Com mobilizações e conscientizações há esperança de termos a resposta para a questão aventada.



**Oficina com alunos do  
Coral Vozes do Amanhã - 2009.**

Eliane Cavalleiro (1998), em suas observações chama atenção para o processo de socialização de crianças afro-brasileiras em fase pré-escolar. A autora registrou em sua obra<sup>32</sup> questões que nos levam à reflexão: até que ponto a escola está sendo coerente com a sua função social, quando se propõe a ser espaço que preserve a diversidade cultural e responsável pela promoção da equidade?

Cavalleiro (2008) nos traz alguns diálogos (transcritos) proferidos na escola durante seu trabalho de campo. Diálogos muito semelhantes aos que as crianças do *Coral Vozes do Amanhã* vêm narrando durante as oficinas que com elas compartilhamos (leituras de literatura afro-brasileira).

Vejam os três diálogos transcritos por Cavalleiro: o primeiro é de um profissional da educação; o segundo, de um aluno discriminado na escola; o terceiro é de um familiar de aluno daquela escola:

Entre as crianças, eu não vejo dificuldade na socialização, no relacionamento entre os vários estágios. Como agora, os pequenininhos começam e dali a dois dias já estão completamente à vontade. Tem também muita coisa que trazem de fora, de casa. Trazem muita coisa do que apreendem na televisão, muitas atitudes que a gente vê, que eles reproduzem com os outros colegas, imitando o que eles veem na televisão. Mas eles são muito mais faceis de se relacionar que os adultos (p.59).

(...) quando eu trago brinquedo. Porque eu sou preta. A Catarina branca um dia falou: 'Eu não vou ser tia dela (da própria criança que está narrando). A gente estava brincando de mamãe. A Camila que é branca não tem nojo de mim.' (E as outras crianças têm nojo de você?) Têm. (p.60).

<sup>32</sup> Dissertação de Mestrado em Educação pela USP e publicada posteriormente: *Do Silêncio do Lar ao Silêncio Escolar*.

Esse negócio de preconceito sempre vai existir. Isso aí não adianta querer, porque isso aí não dá. Isso está dentro do (indivíduo) Não sei explicar para você. Não é só com raça, é com rico, com pobre. Não é só na parte de raça, de posição (social) também (p. 114).

Essas transcrições, entre outras coletadas por Cavalleiro (1998), levaram a autora à conclusão, e também nos orientam no sentido de que: *A escola é o ambiente onde os grupos sociais estão em constantes diálogos e conflitos, sob o desafio do respeito à diversidade*. O ambiente escolar para a criança negra pode ser o espaço para a sedimentação da sua identidade, cuja construção se inicia no seio familiar; ou ainda, pode vir a ser o palco onde a construção da identidade nega suas raízes étnicas, caso se confronte com relações de exclusão.

Não se concebe um desenvolvimento proporcionado exclusivamente pela educação formal, como também não se entende esse desenvolvimento sendo realizado unicamente pelo grupo familiar. Afinal, juntas, escola e família são responsáveis pela formação do indivíduo. Não se pode valorizar a escola em oposição à educação familiar e vice-versa. Ambas desempenham funções de profunda importância (CALLEIRO, 1998, p. 5).

Refletindo sobre a afirmativa de Cavalleiro (1998) e no que se refere às narrativas que estão emergindo durante a pesquisa com os alunos do CIEP Santos Dumont, pensamos que há uma busca incessante desses alunos por melhores condições sociais. Porém, ainda como crianças, apenas narram seus sonhos, suas fantasias.

As narrativas dos componentes do *Coral Vozes do Amanhã*, nos levam a reflexão sobre o que o crítico cultural Raymond Williams (2003), nos aponta em seus estudos sobre cultura, tomando como referência a classe trabalhadora concreta, cooptada pelo consumo fácil de mercadorias para as “massas”. Williams tentou entender o capitalismo em movimento traçando uma reflexão pautada em um marxismo também em movimento.

O crítico cultural tenta refazer o caminho da teoria marxista, colocando no centro do debate uma crítica da cultura. Deste modo, o autor ensina o que para ele é cultura e afirma: *“é comum a todos os seres humanos, pelo fato de haver uma estrutura comum de modos de pensar, agir e perceber o mundo, que leva à constituição de organizações sociais diferentes, devido às diversas interpretações construídas por esses grupos históricos”*.

Definir cultura não é fácil, e poderíamos levantar uma série de proposições de autores consagrados na historiografia e nas Ciências Sociais. Mas acreditamos que Raymond Williams propicia compreensão precisa do conceito porque *“não há uma dicotomia ou exclusão entre culturas específicas de um determinado tempo, e a cultura de um grupo social específico”*. Dentre estes motivos, seguimos o autor que nos convida a pensar cultura em seus:

*(...) dois sentidos, para designar um modo de vida - os significados comuns - e para designar as artes e o aprendizado - os processos especiais de descoberta e esforço criativos. (...) As perguntas que faço a respeito de nossa cultura são perguntas a respeito de nossos propósitos comuns e gerais mas também perguntas sobre significados pessoais profundos. A cultura é de todos, em toda sociedade e em todo os modos de pensar (WILLIAMS apud CEVASCO, 2001, p.118).*

Sabemos que as classes dominadas existem em relação de poder com as classes dominantes, de tal modo que ambas partilham um processo social comum; portanto, de uma experiência histórica comum, produto dessa história coletiva. No entanto, os benefícios produzidos por esta sociedade e seu controle se repartem desigualmente.

Dentro do contexto acima e refletindo sobre as crianças do *Coral Vozes do Amanhã*, mais uma vez citamos o autor em questão:

*O que temos de ver não é apenas “uma tradição”, mas uma tradição seletiva: uma versão intencionalmente seletiva de um passado modelador e de um presente pré-modelado, que se torna poderosamente operativa no processo de definição e identificação social e cultural. (...) a maioria das versões de “tradição” são radicalmente seletivas. De toda uma possível área de passado e presente, numa cultura particular, certos significados e práticas são escolhidos para ênfase e certos outros significados e práticas são postos de lado, ou negligenciados (WILLIAMS, 1979, p.118-119).*

Para o nosso diálogo nos apropriamos de alguns conceitos do antropólogo Kabengele Munanga (1986) que nos orienta, mencionando que a memória inculcada nas cabeças das crianças negras não é a de seu povo, visto que seus heróis são brancos.

A primeira chama a si, em função da descoberta do passado africano anterior à colonização, a perenidade de estruturas de pensamento e uma explicação do mundo, almejando um retorno às origens para revitalizar a realidade africana, perturbada pela intervenção ocidental. A segunda propõe esquemas de ação, um modo de ser negro, impondo uma negritude agressiva ao branco, resposta a situações históricas, psicológicas e outras, comuns a todos os negros colonizados (MUNANGA, 1986, p.50).

Mas, paralelamente, essas crianças com quem compartilhamos oficinas de literatura insistem, ainda que, sem grande conhecimento do que seus atos provocam, estão numa constante tentativa de romper com o paradigma dominante.



Essas crianças referenciadas várias vezes neste texto buscam re/configuração como sujeitos de suas próprias histórias dentro da nossa sociedade. No momento em que o coral se apresenta, cantando nas escolas ou em outros locais, as crianças fazem emergir as suas verdades através do canto. Na maioria das vezes se voltam para a valorização das identidades das populações negras. Também registram de alguma forma suas histórias, artes, memórias, suas denúncias, nos momentos em que compartilham conosco as leituras dos textos literários e confeccionam tapetes contadores de histórias.

O conceito de cultura cunhado por Michel de Certeau (2008) é bastante interessante: *“cultura como processo coletivo e incessante de produção de significados que molda a experiência social e configura as relações sociais”*. Diante das práticas de exclusão denunciadas pelos componentes do coral, eles têm suas táticas e re/configuram suas identidades, re/significam suas culturas.

Além de analisar as narrativas dessas crianças e seus fazeres cotidianos, também observamos como estão se dando as relações raciais na escola, com o objetivo de contribuir, de alguma forma, com o contexto educativo que se propõe a agregar crianças e jovens nas discussões de conscientização política e aprendizagem da história das culturas afro-brasileira e africana.

Desse modo, dialogamos com Alves e Oliveira (2001), quando nos falam sobre contribuições dos estudos do cotidiano escolar ao campo de currículo:

(...) nos estudos do cotidiano, imperativo será considerar os processos de formação de nossas subjetividades em seus múltiplos espaços/tempos, tanto no potencial que essas incluem, como na articulação entre as circunstâncias das situações e nossas possibilidades de ação. Portanto, para compreender as lógicas que presidem a vida cotidiana, precisamos nela 'mergulhar' (p.89).

O conceito de cultura ainda hoje é motivo de discussões entre estudiosos da área. Em sentido mais amplo, cultura é o conjunto de crenças e comportamentos que diferencia os povos. Laraia (2004) defende o conceito de cultura como *“uma lente através da qual o homem vê o mundo”*. Acreditamos que a cultura não é só uma lente pela qual o homem enxerga o mundo, mas que condiciona sua visão de mundo. É a cultura que nos permite explicar as diferenças entre os grupos.

Hall (2003) nos ensina que é preciso compreender que não existem formas culturais puras, elas sempre são híbridas, visto que as produções culturais no novo mundo são adaptações conformadas a espaços híbridos e contraditórios. O autor olha a questão das identidades negras na diáspora. Para Hall preservar uma identidade é praticamente impossível, pois as identidades na diáspora se tornam múltiplas. Acrescenta que toda recriação tem referências locais, ainda que as culturas de origem permaneçam fortes, ela não é mais a única fonte de identificação. Assim, os sujeitos da diáspora se veem obrigados a negociar suas identidades, porque não se pode mais retornar ao local onde tudo se originou.

Sabemos da impossibilidade de um retorno redentor, mas a esperança de restauração do momento originário e a cura para as dores do que foi a escravidão, é um

sentimento utópico pois, enquanto sujeitos negros, pensamos nesse retorno.

A diáspora permite as trocas que movimentam novas produções culturais, negociadas entre a metrópole e a terra. De modo que, numa constante, tentamos recuperar as memórias e tradições presentes nas escrituras literárias de escritores africanos e afro-brasileiros contemporâneos para entendê-las como negociação de uma nova africanidade na diáspora e de alguma forma repassar e compartilhar com nossas crianças, quando estamos em pleno exercício de nossas práticas pedagógicas na escola.

Alunos da Graduação da  
Universidade do Estado do  
Rio de Janeiro (2009)  
Apresentação do Tapete que narra  
o conto “Maria” da escritora  
Conceição Evaristo.



Nesse processo de compartilhar oficinas de leituras de literatura e produção de artesanato com os alunos, também dividimos questões referentes à temática das populações afro-brasileiras e o retorno tem sido a oportunidade de analisar suas narrativas e compreender como estão se dando as relações raciais nas escolas. Que talvez, possa vir a ser uma troca, negociação ou suporte para o cumprimento das Leis 10.639/03 e 11.645/08, que obrigam as escolas das redes pública e particular de ensino, a incluírem em seus currículos o ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígenas.

### **AS TEORIAS RACISTAS DIFUNDIDAS NA EUROPA E A QUESTÃO DA CORPOREIDADE DOS SUJEITOS NEGROS**

As teorias racistas se propagaram na Europa. Tinham como objetivo justificar e valorizar cada vez mais a “*cultura padrão*” e diminuir cada vez mais o ser negro. Tais teorias nos levam a refletir sobre o que algumas meninas negras do coral em questão narram a respeito de suas insatisfações, provocadas pela cor da pele, cabelo, corpo.

Munanga (1986) nos diz que ser branco, na época colonialista, era uma qualidade normativa de humanidade; porém ser negro necessitava de uma explicação. As teorias racistas visavam justificar e fortalecer a inferioridade do negro forjada pelos europeus. Neste sentido, para justificar o escravismo, tudo o que pertencia aos povos de origem africana era inferiorizado. Estávamos, então, diante de uma nova invenção: o racismo científico que se fundamenta em relacionar os aspectos físicos com os culturais, intelectuais e morais para que o negro seja deixado no degrau mais baixo da pirâmide social.

O negro, para ter algum reconhecimento assimila os valores culturais do branco, visto que quanto maior o afastamento de sua cultura maior a sua branquidão, e ser branco significa ser humano. Entretanto no quadro social não deixa de ser negro e, portanto, excluído. Tal situação leva o negro a recusar a assimilação se envolvendo em movimento de volta às origens que ficou conhecido como negritude, que quer dizer a personalidade negra, a consciência negra.

A cultura negra assim como todas as culturas é uma criação. Pensar a situação do negro frente à colonização é poder perceber que muito além de privação de liberdade, o negro perdeu seu direito à humanidade. Assim sendo, a negritude enquanto movimento de oposição à assimilação cultural, não é só um protesto contra a ordem colonial, e sim, o reencontro com um passado africano ancestral.

A educadora Nilma Lino Gomes, nesse processo de se pensar e refletir sobre histórias, identidades, memórias e principalmente culturas, nos chama atenção para questões ligadas às populações afro-brasileiras, e ressalta que a relação entre gênero, corpo e identidade negra podem contribuir para melhoria das relações raciais nas escolas, levando nossos alunos a outras interpretações, principalmente quando a principal causa dos conflitos entre os alunos brancos e negros é a questão da corporeidade (corpo, cabelo, traços físicos dos negros), que trazem a tona estereótipos e xingamentos que, na maioria das vezes, fazem com que os negros se vejam como são vistos pelos outros.

No processo de classificação dos grupos étnico-raciais, a materialidade do corpo recebe uma leitura cultural e, no caso dos negros brasileiros, essa leitura é atravessada pela forma como as relações raciais se construíram no Brasil, ou seja, num contexto marcado pela escravidão, pelo racismo ambíguo, pelo mito da democracia racial e pela desigualdade social e racial. Ao mesmo tempo, o corpo e o cabelo são marcados também por uma história de luta, de transgressão, de busca de expressão e de construção da identidade advinda dos próprios negros. Esses fatores todos estão presentes na sociedade quando lidamos, classificamos, interagimos e vivenciamos o “ser negro” na sociedade brasileira. Por isso a dupla cabelo e cor da pele pode ser entendida como um dos fatores primordiais para se compreender a maneira como o negro se vê e é visto pelo outro. Não se pode pensar a corporeidade negra dissociada desses fatores.

Este texto inclui as teorias racistas explicadas por Munanga (1986) e a questão da corporeidade abordada por Gomes (2008), tendo em vista que, no decorrer da pesquisa, por várias vezes, fatores como a negação da negritude, a teoria do embranquecimento, a busca e desejo de padrões de beleza europeus, a busca de práticas burguesas surgiram. Uma constante nas narrativas das meninas negras que participam das oficinas, demonstrando insatisfação com o corpo, com o cabelo. Todos esses fatores têm implicações diferentes na vida dos sujeitos quando articulamos gênero, raça, idade e classe. Nilma Lino acrescenta ainda que “*o simbolismo do corpo assume uma tal importância na cultura que, através do estudo dos corpos, podemos compreender vários aspectos da vida social e da individualidade das pessoas*”.

Segundo a educadora (já salientada), o cabelo ganha importância na constituição da corporeidade nas diversas culturas por ser um veículo capaz de transmitir diferentes mensagens. Por isso possibilita as mais diferentes leituras e interpretações. “*Desse modo, para muitos, o cabelo é a moldura do rosto e um dos*

*primeiros sinais a serem observados no corpo humano*”. Nilma acrescenta que, para se compreender o sentido social do cabelo e do corpo nas diversas culturas, precisamos aprofundar um pouco mais o estudo sobre as técnicas corporais e sua relação com os fatores fisio-psico-sociológicos que as acompanham. Isso nos ajudará a entender os conflitos em torno da corporeidade.

Atualmente, há tentativas de inserir esse processo educativo desde a educação básica. Temos, hoje, a lei 10.639/03 e as diretrizes curriculares nacionais dela advindas. Por meio destas, o estudo da história da África e da cultura afro-brasileira tornou-se obrigatório nas escolas de educação básica públicas e privadas. Há um longo processo a ser realizado para que a Lei se transforme, efetivamente, em práticas pedagógicas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

**ARAÚJO**, Sônia Maria da Silva UFPA. **Cultura e Educação**: uma reflexão com base em Raymond Williams. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt03/t0315.pdf>. Consultado em: 15/02/2010.

CAVALLEIRO, E. **Educação anti-racista**: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: Cavalleiro (org) *Racismo e anti-racismo na educação*. São Paulo: Summus, 2001.

\_\_\_\_\_. **Do Silêncio do Lar ao Silêncio Escolar**: Racismo, Preconceito e Discriminação na Educação Infantil. São Paulo: Contexto, 2000.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**; 14ª Ed. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GOMES, N. L. **Sem perder a Raiz** - Corpo e cabelo como símbolos da identidade negra. 2ª Ed. Belo Horizonte, MG: Autentica 2008.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomás Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 6. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. 103 p. Título original: *The question of cultural identity*.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: Um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

LOPES, Alice Casimiro & MACEDO Elizabeth. **Currículo: debates contemporâneos**. 2ª Ed. São Paulo, SP: Cortes, 2005.

MEMMI, Albert. **Retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude, usos e sentidos**. São Paulo: Editora Ática S.A., 1986.

WILLIAMS, Raymond (1992). **Cultura**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

\_\_\_\_\_. **Cultura e sociedade**: 1780-1950. São Paulo, Editora Nacional, 1969.

\_\_\_\_\_. **Marxismo e literatura**. Rio de Janeiro: Zahar.

\_\_\_\_\_. Apud: CEVASCO, Maria Elisa. **Para Ler Raymond Williams**. São Paulo: Paz e Terra, 2001, p.118.

**Site da Internet:**

<http://estudosdemidia.ning.com/group/autores/forum/topics/raymond-williams>. Consultado em: 15/02/2010.

# IMAGENS E BRINCADEIRAS NOS PROCESSOS IDENTITÁRIOS AFRO-BRASILEIROS EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Cláudia Queiroz<sup>33</sup>

## INTRODUÇÃO

Este capítulo integra a oficina “*Imagens afro-brasileiras e africanas e o lúdico*” realizada na Universidade Rural do Rio de Janeiro durante o Evento Cultura e Formação ocorrido entre os dias 09 e 13 de novembro de 2009.

A oficina de imagens afro-brasileiras e africanas e o lúdico teve como intenção trazer aos profissionais em formação. Algumas sugestões práticas sobre a temática das relações étnico-raciais no cotidiano escolar, utilizando a imagem e a brincadeira.

Para além de acatar a implementação da Lei nº 10.639/03 que, nas diretrizes da educação nacional prevê a inclusão no currículo oficial da rede de ensino da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”, podemos considerar que esta proposta de lei, já tem algumas experiências nas escolas. Práticas pedagógicas que não só abriram espaço para discussão, mas também fizeram movimentar uma série de cursos, formação continuada de professores (as), atividades e leituras de livros com a temática africana e afro-brasileira. Essas experiências e práticas foram por muito relegadas, objetivando o fomento para as mudanças das mentalidades dos sujeitos em busca da diminuição das discriminações, dos enganos e de práticas racistas.

Particularmente, as imagens e brincadeiras apresentadas nesta oficina fazem parte de uma pesquisa de mestrado em educação. Histórias/Imagens e Identidades de Sujeitos Afro-brasileiros de um Cotidiano Escolar dentro do eixo cultura e cotidiano escolar.

São experiências de produções de vídeos, fotografias, linguagens artísticas, leituras das histórias africanas e afro-brasileiras da contemporaneidade, cujo enfoque é adaptá-los a uma linguagem áudio-visual.

Desta narrativa visual, não só emanou uma brecha para discussão sobre a visibilidade estética de heroínas e heróis negros(as) na educação infantil, como também fez surgir protagonistas que circulam nas ruas do bairro e da escola.

Na medida em que a pesquisa foi se desenrolando abriu-se um leque de práxis no qual desenhou um conjunto de artefatos, em uma mistura de fazeres, de saberes e também de apropriação de linguagens tecnológicas pelos professores e alunos (as) dessa escola. Isso resultou em algumas reflexões teórico/práticas no cotidiano escolar que têm como princípio ver o cotidiano como lugar de criação.

Portanto, esta oficina se interessou em disseminar e legitimar experiências de atividades com imagens e o lúdico.

<sup>31</sup> Mestranda Proped/UERJ Grupo de Pesquisa: Narrativas, memórias e atualização identitária em contextos educativos sob orientação da Professora Doutora Mailsa Carla Passos. Professora da rede pública municipal do Rio de Janeiro.

## A LITERATURA INFANTIL AFRO-BRASILEIRA E A LINGUAGEM ÁUDIO-VISUAL

A intenção é apresentar a emergência destas práticas que acontecem no interior da escola e, ao fazê-lo, discutir os padrões de beleza historicamente hegemônicos no cotidiano de uma escola de educação infantil.

No campo pesquisado existem 3.200 livros que estão disponíveis na sala de leitura dessa escola. Desses, selecionamos juntamente com a professora de sala de leitura, 37 livros que nós considerávamos para o projeto como narrativa compreendida dentro dos aspectos de raça e etnia. Muitos desses livros não tinham uma história propriamente dita, mas apenas ilustrações mostrando as atividades do dia-a-dia, as multiplicidades étnicas existentes no mundo. Outros, classificamos como pertencentes à temática do folclore brasileiro. Alguns eram da categoria infanto-juvenil, para jovens acima dos 16 anos. Sete livros paradidáticos eram para professores. Existiam livros que focavam a escravidão e outros projetavam a importância da integração das etnias (negros, índios e brancos).

Selecionamos, então, somente os livros com características de histórias e imagens que retratassem o herói ou a heroína na sua cotidianidade e que configurassem outros modos de conhecer o continente africano. Por último foram escolhidos aqueles publicados em 2009, para serem lidos e adaptados, segundo o objetivo do projeto, para uma linguagem áudio-visual/vídeos:

- Livro: *Cabelo de Lelé* de Valéria Belém - produziu o **vídeo - funk de Lelé e o CD áudio de Funk de Lelé**
- Livro: *Os Reizinhos de Congo* de Edimilson Pereira produziu o **vídeo o reizinho coroadado**
- Livro de imagens de Pierre Verge, *Olhar a África e ver o Brasil* e do livro *Capoeira* de Sonia Rosa - produziu o **vídeo - capoeira na escola**
- Livro: *Chuva de Manga* de James Rumford. Produziu o **vídeo: todas as cores da manga.**

### A PROPOSTA DE ATIVIDADE COM O LIVRO CABELO DE LELÊ

A seguir apresentaremos uma proposta de atividade com as imagens e o lúdico que foi produzida com as professoras e com os alunos da educação infantil.

Na escola onde atuo existe um painel na entrada com a personagem *Branca de Neve*; as portas, armários e outros mobiliários são pintados com figuras dos filmes da Disney. Há também um grande painel no centro com ilustrações dos 101 Dálmatas, representando a aristocracia inglesa. Todo ano são retocados e a cada retoque são legitimados os valores e padrões que derivam destas figuras.

Este modelo que foi e é disseminado, tem de alguma forma invisibilizado todas as outras belezas e as diversas estéticas características do Brasil. Gomes (2008, p. 186) considera que *na maioria das vezes, a questão racial existe na escola através da sua ausência e do seu silenciamento*. Tenho claro que falar de cabelo na escola

brasileira é falar de seleção de imagens na escola, de currículo, de processos identitários e de racismo. Dessa forma é preciso que a escola revise, por exemplo, as organizações dos processos de seleções dos materiais didático-pedagógicos, pois estes artefatos e outros elementos, são produções de sujeitos que ocupam espaços de poder na sociedade e, em sua maioria, carregados de representações de um tipo de classe, de uma etnia, de uma identidade, agregando a isso modelos e padrões corporais. Ou seja, as produções de sentidos que algumas escolas elegem para privilegiar determinados modos de conhecer o mundo, estão muito longe de serem ingênuas e impossíveis de serem pensadas como neutras. Segundo a autora Dagmar Meyer (2006, p.52).

Todos (as) nós, que temos algum envolvimento com instituições e/ou docência em educação infantil e séries iniciais, sabemos o peso das imagens e da linguagem visual nessas etapas de ensino: cartazes, desenhos, pinturas e colagens multicoloridos afixados em abundância pelas paredes das salas de aula e dos corredores tanto constituem os “conteúdos de ensino” quanto “refletem os resultados da aprendizagem” e indicam, assim, os pressupostos político-pedagógicos que norteiam os currículos implementados nessa etapa de escolarização.

Na intenção de redefinir nesse espaço os padrões de beleza e discutir com as crianças da educação infantil e suas professoras, uma presença estética afro-brasileira positiva, resolvemos trabalhar com o livro infantil “O cabelo de Lele”, no qual uma criança negra vive a dificuldade de aceitar o seu cabelo crespo até encontrar um livro com penteados afros.

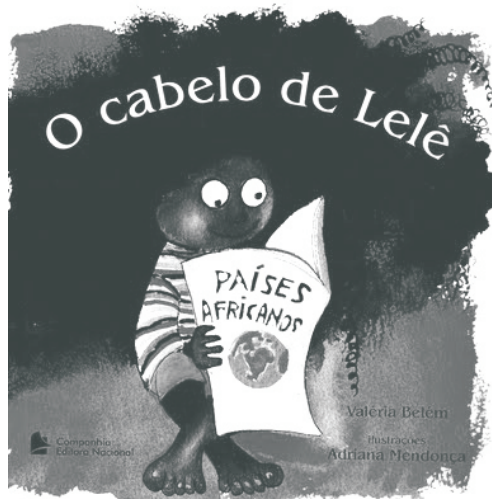


Imagem 1. Capa do livro Cabelo de Lele



A leitura e a dramatização da história deu origem a um *vídeoclipe* e um *Cd áudio* elaborado com as crianças com o objetivo de fazer circular as histórias e narrativas de heróis e protagonistas negros (as).

A imagem apresentada na figura abaixo (2) mostra aluna em uma das etapas do trabalho. Vemos Rafaela lendo o livro *Cabelo de Lelê*. A imagem é bastante significativa porque podemos observar que os cachinhos da menina misturam-se, embaraçam-se, chegam a tocar a ponta dos fios dos cachinhos da figura de Lelê no livro.

**Imagem 2.**  
Aluna Rafaela (nome fictício)  
lendo o Livro *Cabelo de Lelê*,  
os seus cachinhos se embaraçam  
com o da figura de Lelê



## A COMPOSIÇÃO DO CD ÁUDIO *FUNK DE LELÊ*

Para o *cd áudio* chamado "*Funk de Lelê*" uma mixagem feita a partir das frases do livro com as ideias e as vozes das crianças, criou-se um *Hit* de batida do estilo *Funk*:

*Música e letra: Funk de Lelê*  
*"De onde vêm tantos cachinhos?*  
*Vento, vento, vento.*  
*Refrão 3x*  
*Os cachinhos, os cachinhos*  
*Refrão 3 x*  
*Descubra a beleza de ser como é!*  
*Vento, vento, vento*  
*Refrão 3x*  
*Essa aqui agita!*  
*Os cachinhos, os cachinhos*  
*Refrão 3x*  
*Vento, vento, vento*  
*Descubra a beleza de ser como é*  
*Essa aqui agita!*

Atualmente o *funk* foi aprovado pela Assembléia Legislativa do Rio de Janeiro como movimento cultural e musical. Lá em Acari, como há tempos atrás, continua sendo o estilo musical mais dançado e tocado. Geralmente, as melodias atendem o

apelo do dia-a-dia, falam da violência que convivem as comunidades e ultimamente suas letras têm conotação erótica pela utilização de palavras vulgares.

Embora o *funk* traga em suas melodias códigos de traficantes, palavras obscenas e apologia as drogas, este estilo musical serve de ponto para compreensão da linguagem das massas. Barbero (2003) diz que nem sempre a cultura hegemônica é dominar e a subalterna é resistir e que não se pode cair nos alternativismos. O autor continua a refletir com Canclini sobre o conceito de trama:

Que nem toda assimilação do hegemônico pelo subalterno é signo de submissão, assim como a mera recusa não é de resistência, e que nem tudo que vem “de cima” são valores da classe dominante, pois há coisas que vindo de lá respondem a outras lógicas que não são as de dominação (apud BARBERO, 2003, p. 119)

Neste momento o *funk* no contexto educativo serviu de meio para se chegar a um fim. Com a batida do funk e com a letra falando das dificuldades dos cabelos crespos, o ritmo contagiou a *garotada*, que passou a cantar no pátio da escola.



Imagem 3. Cena do vídeo quando a personagem Lele dança funk e como fundo a imagem da exposição de os gêmeos

A *alteridade*, conceito tão investigado por Bakhtin, (2004) não é apenas estar na presença do outro, mas também refletir que lugar ele ocupa. A relação com o outro não se faz através da negação da cultura do outro, com a visão da cultura dominante, uma visão de cima para baixo, como se o modo de ser ou gostos de uma classe ou de um indivíduo fossem vistos como desqualificados.

Ao aplicar diversos efeitos de áudio e nas vozes das crianças produzimos então, a trilha sonora para o vídeo com o programa de mixagem e gravação de voz, e música o Audacity.

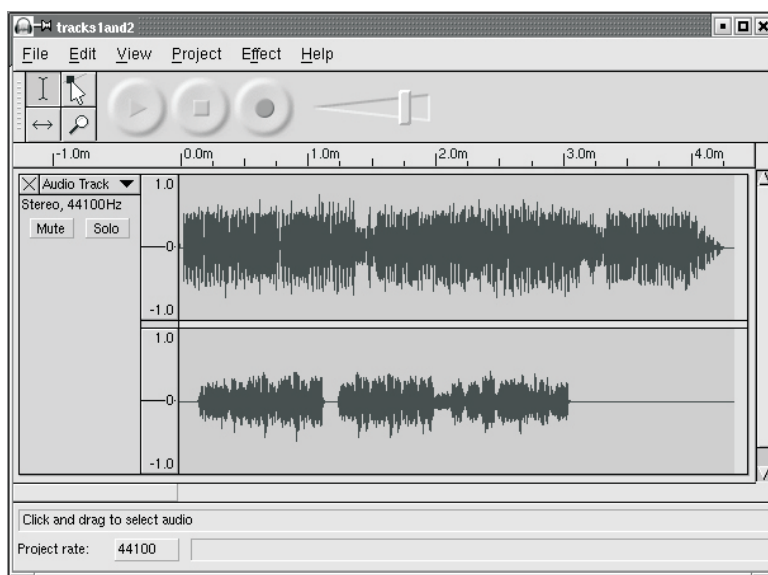


Imagem 4. Programa de mixagem de audios o Audacity

## PRODUÇÃO DO VÍDEO/CLÍPE - FUNK DE LELÊ

Para o *videoclipe* foi pensada uma montagem artística de valorização estética do cotidiano das crianças. Ao serem fotografados os alunos e alunas exibiam os seus vários estilos de cabelo e de penteados. Fizeram poses, se enfeitaram. Ou seja, sabiam que seriam protagonistas desse *clipe*. Isto na verdade implicou em uma produção de imagens que perpassa a recepção estética pelos sujeitos e por outros olhares e do olhar sobre si mesma.

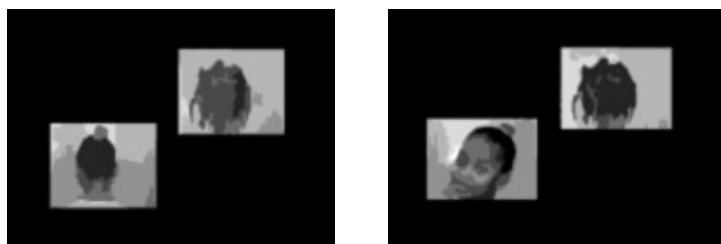


Imagem 5. As crianças fotografadas

Sirvo-me de Barthes que no livro *Câmara Clara* faz dele seu próprio estudo, através de uma experiência de olhar algumas imagens e fotografias que dizem somente a ele, suas lembranças e suas subjetividades. O autor então comenta:

Ora a partir do momento que me sinto olhado pela objetiva, tudo muda: ponho-me a posar, fabrico-me instantaneamente um outro corpo, metamorfoseio-me antecipadamente em imagem, essa transformação é ativa. Sinto que a fotografia cria meu corpo ou o mortífero, a seu bel prazer (...) (BARTHES, 1984.p 22).

As crianças participaram de todo o processo de criação do vídeo, do Cd audio. A edição de vídeo foi realizada usando não só *Windows Movie Maker* como o **Adobe Premiere Pro 2.0**. **Tanto um quanto o outro são recursos para edição e captura do material filmado para os vídeos.**

Enfim, lá em Acari, subúrbio do Rio de Janeiro, um grupo de professoras da escola pública de educação infantil têm realizado junto às crianças vídeos de animação a partir de textos literários com significados importantes para os que circulam neste cotidiano escolar. Provocando debates com esses estudantes sobre seus processos identitários, suas memórias, suas práticas e histórias afro-brasileiras.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMORIM, Marilha. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas**. São Paulo: Musa Editora . 2004.

BARTHES, Roland. **A câmara clara: notas sobre a fotografia**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

BARBERO, Jesus Martins. **Dos Meios às Mediações: Comunicação, cultura e hegemonia**. 2º edição, Rio de Janeiro: editora UFRJ, 2003.

BELÉM, Valéria. **Cabelo de Lelê**. Ilustração Adriana Mendonça. Companhia Editora Nacional, 2007.

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

GILROY, Paul. **O Atlântico negro: modernidade e dupla consciência**. São Paulo: Ed 34; Rio de Janeiro: Universidade Candido Mendes, centro de estudos afro-asiáticos, 2001.

GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

Meyer, Dagmar. “Das (Im)possibilidades de se ver como anjo” In: (org.) Petronilha, Beatriz Gonçalves Silva e Nilma Lino Gomes. **Experiências étnicas-culturais para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autentica, 2006.

# **PRÁTICAS EDUCATIVAS**

**NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA:  
DIFERENTES DIMENSÕES**



# CIRCO NA ESCOLA DURANTE AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

*Amanda Fontes de Melo*<sup>34</sup>

*Laís Cristina de Freitas Miranda Parentes Aló*<sup>35</sup>

*Leonardo dos Santos Rocha*<sup>36</sup>

*Amparo Villa Cupolillo*<sup>37</sup>

## INTRODUÇÃO

Este trabalho busca discutir a possibilidade de utilização dos elementos do circo como conteúdos da disciplina Educação Física nas escolas de Educação Básica. Para isso tentamos fazer uma ligação desta atividade com algumas abordagens, que entendemos servirem de influência e ajuda na construção da atividade circense na escola. Optamos em trabalhar com quatro abordagens - a desenvolvimentista, a construtivista, a emancipatória e a psicomotricidade, pois pensamos que estas, principalmente, são de fundamental importância para o desenvolvimento do circo nas escolas.

A motivação principal para este trabalho foi a realização de uma oficina, a partir da disciplina Didática da Educação Física, que se realizou em evento promovido pelo Projeto Prodocência desenvolvido na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Tivemos como principal objetivo ensinar os alunos a trabalhar os fundamentos do circo dentro do ambiente escolar, considerando que aqui no Brasil essa é uma prática muito pouco difundida, seja por falta de informação ou por falta de estrutura nas escolas. Por isso a oficina trouxe atividades simples, mas que englobaram grande diversidade de movimentos, percepções e raciocínios, sempre atentando para a ludicidade, não sendo necessário um grande espaço para utilizá-la.

Nesse trabalho discutiremos os resultados da oficina, nos quesitos seguintes: a) ser uma prática realmente possível; b) ser uma prática que traz algum tipo de benefício; c) quais os benefícios específicos. Baseados nesta abordagem, vamos tentar analisar o foco principal de cada uma delas e ver se o circo tem esses fundamentos. De maneira objetiva, tentaremos passar as nossas vivências dentro da oficina e citar quais seriam as possibilidades na escola.

## DESENVOLVIMENTO

A abordagem desenvolvimentista tem uma grande ligação com o circo, pois prioriza o desenvolvimento motor que está sempre presente nas atividades relacionadas à arte circense.

---

<sup>34</sup> Graduando em Educação Física da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

<sup>35</sup> Graduando em Educação Física da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

<sup>36</sup> Graduando em Educação Física da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

<sup>37</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Professora Adjunta da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.



De acordo com Tani, entre 2 e 7 anos de idade, a criança deve trabalhar movimentos fundamentais para obter melhor performance motora em sua vida adulta. Conforme o autor, os movimentos fundamentais são principalmente: correr, saltar, arremessar, bater, lançar, chutar, trepar, rebater, os quais podem ser bem trabalhados com as atividades desenvolvidas no circo.

Como exemplos de atividades circenses que podem ser de grande valia no desenvolvimento motor de crianças, temos a pirâmide. Os movimentos executados por essa rica atividade envolvem brincadeiras em camas elásticas; iniciação ao malabares; trabalho com bolas de diferentes tamanhos, como bola de tênis, bola de ping-pong, de handebol, vôlei, corrida com a colher e a bola de tênis na mão, visando equilíbrio e coordenação; corrida sobre uma linha; corrida pisando dentro de bambolês; lançamento de bambolês em garrafas pets; lançamento de bolas dentro de cestas. Estas atividades têm o intuito de iniciar as crianças em práticas que ajudarão a executar movimentos mais complexas dentro do circo e, também, auxiliarão na vida adulta.

## PSICOMOTRICIDADE

A Psicomotricidade pode ser entendida como a ciência que tem por objetivo o estudo do homem, através do seu corpo em movimento, nas relações com o seu mundo interno e externo ( Sociedade Brasileira de Psicomotricidade, 1992).

Para Ajuriaguerra, a Psicomotricidade é a realização do pensamento através do seu ato motor preciso, econômico e harmonioso.

Para a Educação Física, esta área pode estar mais voltada para a terapêutica do que para a educação, tentando aproximar a motricidade humana e as valências psicológicas superiores. É um estudo voltado para todas as etapas do desenvolvimento infantil em situações de ensino-aprendizagem do movimento. Por estas razões tem forte ligação com as atividades circenses que valorizam muitos desses aspectos, já relatados aqui.

O importante é ter em mente que a prática das atividades circenses pode ser ensinada para crianças em idades tenras, ainda em creches na educação infantil. Para os estudos psicomotores, essas crianças de 0 a 2 anos, ainda são muito dependentes de reflexos primários, podendo a iniciação à prática desta atividade ser um bom caminho para melhor desenvolvimento do reflexo, além de trabalhar com o universo lúdico. Outro ponto relevante é o fato de não priorizar um programa estruturado de exercícios, algo excelente para as crianças. Nesta fase, devemos atirá-las para brincadeiras exploratórias, e não para a busca de performance de movimento.

Dos 4 aos 5 anos nota-se perda de equilíbrio da criança. Ela passa a tropeçar com certa frequência. Entre os 3 e os 5 anos começa a integrar dados proprioreceptivos e vestibulares, deixando de se basear apenas em informações visuais. Muitas vezes causa na criança certa insegurança temporária quanto ao equilíbrio e postura. Por esta razão, a criança acaba fixando sua atenção nesses quesitos, já que no momento são os que apresentam maior dificuldade, deixando de lado o desenvolvimento de outras habilidades de variações ambientais significativas, algo que deve ser notado entre os professores, para que não foquem a atenção apenas no equilíbrio.

O circo tem trabalhos específicos para o equilíbrio. Do mais simples ao mais complexo, como brincadeiras de andar sobre estruturas espessas, em cima de linhas

imaginárias, sabendo-se da importância de trabalhar com o lúdico, pois assim a criança estará aprendendo e se divertindo sem tomar real conhecimento do bem que aquela atividade está causando. A atividade para a criança se torna prazerosa, fazendo diferença na sua vida. Tornando-se adulto, apresentará aspecto motor bem desenvolvido. Para atividades que priorizem as variações ambientais, o circo, por si só, é um componente que já possui essas características, uma vez que possibilita que saiam do lugar comum, trabalhando sempre com muitos elementos, suprimindo as carências que a criança pode vir a ter no seu desenvolvimento.

Na faixa dos 6 aos 7 anos deve-se ter enorme atenção, pois a criança encontra-se em uma fase onde sua capacidade de concentração é baixa e suscetível ao prazer momentâneo. Isto desencadeia comportamentos de desvalorização de tudo que é igual, que é repetido, valorizando a novidade. Para o aprendizado ser favorecido e não deixar lacunas durante sua vida escolar, nesta idade, as crianças precisam ser estimuladas com o visual e com a parte sonora, a fim de fixarem a aprendizagem de forma eficiente. As atividades circenses trabalhadas conscientemente pelo professor podem ser uma boa forma para a concretização do aprendizado nessa idade. Outra questão a ser considerada é o fator da competição. As crianças não lidam bem com esse tipo de prática, podendo interferir negativamente no aprendizado. O circo valoriza sempre o coletivo, ajudando no desenvolvimento de habilidades fundamentais, importantes para toda a vida.

Dos 6 aos 9 anos, a criança já tem o desenvolvimento das habilidades motoras fundamentais em constante progresso, podendo, para enfatizar sua coordenação, realizar atividades mais específicas em relação ao circo. Atividades como malabares e saltos em trampolim podem ser muito proveitosas, uma vez que a criança começa a tomar real conhecimento de seu corpo, podendo realizar atividades mais complexas.

Dos 10 aos 12 anos, a criança já tem seu desenvolvimento de habilidades específicas praticamente em plena maturidade. Assim sendo, é uma idade em que se tem melhor eficácia na aprendizagem, sendo possível ensinar ao aluno atividades que ele já teve conhecimento no decorrer de sua vida escolar, porém, de forma mais complexa. Por isso, ao invés do aluno se equilibrar em um banco, o equilíbrio será em uma corda. Lembrando sempre que o universo lúdico para o aprendizado das atividades circenses sempre deve estar presente, nessa idade, trabalhos que envolvam concentração, coordenação e fixação serão mais facilmente trabalhados.

### CRÍTICO-EMANCIPATÓRIA

É uma abordagem conhecida pela tentativa de superar a visão da Educação Física como uma disciplina que não ultrapassa a perspectiva do esporte ou da aptidão física. Suas críticas estão focadas no modelo da aptidão física, que vigorava até a década de 80, passando a questionar o caráter alienante da disciplina, buscando a transformação social, econômica e política através da educação.

Outro fator importante desta teoria é o fato de questionar a expressão, muito utilizada por outras abordagens, **cultura corporal**, por considerar que ela reforça a idéia do dualismo corpo/mente e não busca a sua superação.

As atividades circenses podem oferecer ricos elementos para essa abordagem, porque o circo, através de seu aprendizado, busca unir o corpo e a mente para o

aperfeiçoamento da técnica; isso deve estar bem claro para quem pratica. A partir da compreensão de que o corpo não é separado da mente e, vice-versa, o aprendizado se torna mais eficaz. A criança que desde pequena é estimulada com essa prática tem maior facilidade quanto à percepção de corpo e mente. Tal processo ocorre de forma natural, contribuindo para uma melhor formação na vida adulta.

As atividades circenses ajudam os alunos a ter uma visão mais crítica do mundo, a partir da iniciação das atividades como o teatro, a mímica, o palhaço. São atividades diferentes das que já foram citadas até aqui, mas que mostram a outra face do circo. Atividades que usam o cotidiano, a expressão corporal, a cultura, o raciocínio, o senso crítico, como outra forma de linguagem, podem ser atividades levadas para dentro da escola, para que os alunos aprendam inúmeras maneiras de se expressar, de se mostrar, de se socializar, trabalhando no universo lúdico, confrontando-o com a realidade que as crianças encontram.

### CONSTRUTIVISTA-INTERACIONALISTA

A abordagem Construtivista tem como colaborador o professor João Batista Freire, o qual se baseia na teoria de Piaget - Desenvolvimento Cognitivo. Difere-se da abordagem desenvolvimentista, quando se diz não partidário de linhas da Educação Física que se identificam com a aprendizagem motora e também não acredita na existência dos padrões de movimento. Diferenças sociais, étnicas e culturais das diversas populações do mundo tornariam impossível qualquer padronização. Prefere a utilização da expressão "esquemas motores", de origem piagetiana, que seriam, segundo o autor:

*[...] organizações de movimentos construídos pelos sujeitos, em cada situação, construções essas que dependem, tanto dos recursos biológicos e psicológicos de cada pessoa, quanto das condições do meio ambiente em que ela vive [FREIRE, 1989, p. 22].*

Freire considera que o conteúdo escolar é conhecimento e que nas aulas de Educação Física pode-se trabalhar o corpo e a mente de forma conjunta. A imaginação pode ser muito utilizada durante as aulas de atividades circenses e os conteúdos escolares podem ser trabalhados dessa forma.

O palhaço, por exemplo, é uma figura que sempre traz à tona uma problemática que pode ter um valor conjunto a outras matérias escolares. Assim, um texto lido durante a aula de Português pode ser dramatizado. Esse personagem do circo tem como característica ser engraçado e também pode ser exigido do aluno trabalhar de forma muda, onde apenas sua linguagem corporal é responsável por passar a idéia da situação. Nesse caso o aluno irá associar o conteúdo da sala de aula de Português com a prática da aula de Educação Física. Isso nos comprova que a interdisciplinaridade pode ocorrer de forma positiva.

Um ponto interessante dessa abordagem é a relação que Freire faz entre habilidade e conhecimento. Embora considere que habilidade não é necessariamente conhecimento, o autor alerta para o fato curioso de que ao observar alunos com

habilidades motoras, observam-se também atuações mais aprimoradas, que denotam facilidade maior em associar a atividade de dentro com a de fora de sala. Não necessariamente esses alunos são os que se destacam dentro de sala de aula como bons alunos.

A problemática às vezes pode ser melhor compreendida quando é transferida para o espaço tridimensional. Alunos com dificuldade de compreensão de texto ou tímidos em relação à leitura, podem melhorar com a prática dessa situação durante as aulas de Educação Física.

## A OFICINA

Como foi dito anteriormente, a oficina teve como objetivo demonstrar aos alunos, outras possibilidades para aula de Educação Física. Uma aula dinâmica, prazerosa, fácil de trabalhar. Além de agradável, trabalha a psicomotricidade e a ludicidade, seja com exercícios de desequilíbrio ou mesmo estáticos, exercitando as valências da psicomotricidade. Tendo em vista a realidade de nosso ensino, ou melhor, do investimento feito no ensino brasileiro, tentamos utilizar materiais de baixo custo, usados no cotidiano e, também, materiais reutilizáveis, como:

- Skate
- Barbante
- Meia
- Colchonete
- Banco de madeira

Dentro dessa perspectiva, e tendo em vista a progressão pedagógica, fomos gradativamente aumentando o grau de dificuldade dos exercícios e ao mesmo tempo ensinando as técnicas de preservação da integridade física e mental da criança. Segue abaixo a ordem dos exercícios:

- Cambalhota
- Rolinho para trás
- Parada de mãos
- Estrelinha
- Equilíbrio no banco
- Equilíbrio no skate
- Malabares Swing Poi de meias e barbante

Com esses exercícios demonstramos técnicas de prevenção de acidentes e de educativos. Abaixo descreveremos com mais detalhes alguns exercícios e suas variáveis:

### **CAMBALHOTA**

Movimento básico do circo onde a grande maioria não tem dificuldades na execução. Enfatizamos sempre a questão da segurança do nosso aluno. Logo, a grande preocupação nesse movimento é o aluno não prejudicar a coluna cervical. A preocupação em questão, é resolvida com a observação de que o queixo deve ser colocado no peito.

Exercício com maior grau de dificuldade em relação à cambalhota, exigindo alguns educativos para ser realizado. Em comum com a cambalhota, o rolinho para trás também tem preocupação com a coluna cervical. Resolve-se, igualmente, com o queixo no pescoço.

### **ROLINHO PARA TRÁS**

### **PARADA DE MÃOS**

Exercício com grau bem mais avançado em relação aos dois primeiros, mas que apresenta uma vantagem: pode ser trabalhado em dupla. Em curto espaço de tempo já se pode ver a socialização entre as crianças, com ajuda mútua. Esse exercício deve ser observado de perto pelo professor, porque apesar de ser realizado com colchonete, sempre apresenta risco de a criança virar e cair de costas no chão. Nesse trabalho, apesar do professor, a prevenção ideal é a presença do companheiro do aluno, que não o deixa cair, segurando suas pernas no ar.

### **ESTRELINHA**

Por mais que a maioria das crianças saiba fazer esse movimento, ele tende a ser um passo adiante à parada de mãos, pois a criança deve ter uma noção espaço-temporal boa para a sua plena realização. Nesse aprendizado de movimento, colocamos as crianças para elevarem as pernas aos poucos, a fim de perderem o medo e aprenderem a técnica

### **EQUILIBRIO NO BANCO**

Nesse exercício viramos o banco ao contrário. Há uma madeira fina de 4 cm de espessura e 5 m de comprimento. Dentro desse contexto, pedimos para os alunos passarem por ela. O risco está na possibilidade do aluno desequilibrar e cair do banco. Nada que não seja resolvido com o professor acompanhando de perto o aluno para evitar esse trauma.

### **EQUILÍBRIO NO SKATE**

Além do desequilíbrio, agora colocamos o aluno em movimento, o que aumenta a dificuldade. O aluno se posiciona em cima do skate e o amigo o puxa. Mais um exercício que ajuda na socialização, já que é feito em dupla. Após alguns treinos, ao invés de ser puxado, ele mesmo faz o movimento de remada, que nada mais é do que com o pé, empurrar o chão para frente.

### **MALABARES SWING POI DE MEIAS E BARBANTE**

Esse exercício se inicia com as mãos. As crianças arrolam a meia e em seguida amarram com o barbante para transformá-la em malabares Swing Poi. Tem como objetivo o trabalho de coordenação fina das crianças. Elas fazem movimentos com as mãos para que haja coordenação entre um lado e outro. Em relação a acidentes, estes já são evitados com a utilização de meias, confeccionadas com material macio.

Quanto à comparação entre alunos, observamos diversidade entre meninos e meninas. Constatamos também diferença entre alunos de educação física e de outras matérias. O grupo entrou em discussão por conta das causas dessas diferenças. Baseados em nossa realidade, podemos dizer que a diferença entre os sexos pode ocorrer através dos tipos de brincadeiras na infância. Aos meninos é comum a prática de atividades destinadas ao corpo e atividades pré-desportivas; às meninas, brincadeiras de bonecas, de cozinha, geralmente dentro de casa imitando a mãe. Até por questões culturais, outras brincadeiras não são estimuladas para as meninas. Constatamos que as meninas que apresentaram bom desempenho nas atividades, durante a infância, praticaram dança, ballet, e algum tipo de luta, ou então, brincaram com os meninos, realizando brincadeiras normalmente associadas ao sexo masculino.

No tocante à diferença entre os cursos podemos analisar a relação errônea da educação física com o esporte ou o culto ao corpo. Afirmamos isso, porque os alunos que gostam de esporte, tendem a escolher a educação física como profissão, assim como aqueles que cultuam o corpo. Também podemos dizer que os alunos de educação física, normalmente, praticam atividade física; esta leva ao fortalecimento muscular. Essa prática os leva a maior aptidão, tendendo a um melhor desempenho nos movimentos e nos exercícios.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Em se tratando da temática circo na escola, podemos notar que ela abrange todas as abordagens citadas, olhando-se sob qualquer ângulo. Um dos pontos que

podemos destacar é a importância da ludicidade na vida da criança. A ludicidade é qualquer atividade que nos dá prazer em executar; através dela a criança aprende a conviver, a ganhar e perder, a esperar sua vez, lidar com as frustrações, conhecer e explorar o mundo. Ela facilita a convivência entre a criança e o professor. Processa-se em torno do grupo e das necessidades individuais. Recrear é educar, pois permite criar e satisfazer o espírito estático do ser humano, oferecendo ricas possibilidades culturais.

As atividades lúdicas têm um papel fundamental na estruturação do psiquismo da criança, porque é no ato de brincar que ela utiliza elementos da fantasia e da realidade, e começa a distinguir o real do imaginário. É através da ludicidade que desenvolve não só a imaginação, mas também fundamenta afetos, elabora conflitos e ansiedades, explora habilidades e, à medida que assume múltiplos papéis, fecunda competências cognitivas e interativas.

O circo por ter grande variedade de movimentos, por ser algo que por si só desperta a fantasia das crianças, traz uma grande carga de ludicidade. Em relação aos movimentos, ele oferece benefícios na psicomotricidade e na questão espaço-temporal. Por existir uma rica lista de movimentos que podemos utilizar no circo, atingimos nossos objetivos visando diferentes faixas etárias, com grande qualidade e facilidade.

A questão da socialização nas aulas de educação física é notória. Contudo, nem sempre o tipo de aula favorece. Muitas vezes são aulas ligadas apenas à prática de esporte, o que sabemos, acaba favorecendo a competição de um contra o outro. O que podemos ver na prática do circo, é que, em nenhum momento, existe competição. Ao invés de um contra o outro ficamos com o um com o outro; com participação do “amiguinho” na ajuda da execução do movimento do outro. Essa interação é extremamente importante para a criança. O entendimento das diferenças dela em relação ao outro.

Em relação às outras disciplinas, o circo é positivo quanto à melhora da atenção das crianças, já que para realizar os movimentos, trabalha-se a concentração e a relação espaço-temporal. Dizemos isso, pois sabemos que muitas crianças têm problemas de escrita pelo déficit dessa característica. A atividade circense na escola, também aprimora a socialização dos alunos, fazendo com que sejam mais fáceis as práticas em grupo.

No geral, a ideia da utilização do circo na escola, mesmo sendo pública, é muito viável, pela utilização de materiais de fácil aquisição e de baixo valor. Sendo assim, aplicável na realidade das escolas públicas, a prática do circo abrange uma ampla área de conhecimentos, podendo ser trabalhada de várias formas. Existe um ponto a ser pensado na utilização do circo com as crianças: a segurança. Como em todas as atividades, o risco de quedas e acidentes é real. Como em qualquer modalidade, o professor deve ter essa noção e tomar as devidas precauções, a fim de evitar qualquer acidente. Mas, por existir a progressão pedagógica, a cada passo que a criança der, o professor deve também colocar mais uma pequena dificuldade. Assim, a atividade se torna segura e estimulante para a criança.

Por fim foi de grande proveito a oficina. Conseguimos colocar nossas ideias de forma consciente, clara e objetiva. Vimos que é possível a prática dessa modalidade nas escolas, e que em relação a algumas valências, ela se apresentou superior aos desportos.

**REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA**

***FREIRE, J. B. S. Educação Física de corpo inteiro. Teoria e prática da Educação Física. Campinas: Scipione. 1992.***

***SOCIEDADE BRASILEIRA DE PSICOMOTRICIDADE, 1992.***



# GINÁSTICA ARTÍSTICA NA ESCOLA DURANTE AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

**Luiz Eduardo de Sousa Faleiro**<sup>38</sup>

**Marlon Soares Ribeiro**<sup>39</sup>

**Rafael Alves Arcanjo**<sup>40</sup>

**Amparo Villa Cupolillo**<sup>41</sup>

## INTRODUÇÃO

Embora a ginástica seja uma atividade bastante difundida nas várias formas que pode assumir, ainda existe muita confusão em relação a duas delas. São elas, a ginástica educacional e a ginástica olímpica. Em um primeiro instante, elas podem parecer iguais ou semelhantes, causando dúvida na hora de sua aplicação. Não é, no entanto, nenhuma crítica a uma ou outra forma, mas sim uma proposta de tornar um pouco mais clara a diferenciação que marca cada uma delas. Pode-se elucidar o que cada uma tem como objetivo e conteúdo. Podemos considerar que a ginástica educacional (GE) está voltada para o processo, enquanto a ginástica olímpica (GO) para o produto.

A GE e a GO, como mostradas acima, parecem completamente opostas. Para melhor visualizar esta diferença, temos o exemplo do rolamento. Na GO é esperado que o aluno execute um rolamento para trás e para frente, com uma posição de saída e chegada padronizadas. O produto final é uma performance. O processo de aprendizagem envolve geralmente o aperfeiçoamento da habilidade até que ela seja executada exatamente da mesma forma todas às vezes. Em contraste, na GE, os alunos exploram diferentes caminhos de tornar seus corpos arredondados, de modo a oferecer uma superfície para o rolamento.

### GINÁSTICA EDUCACIONAL (GE)

- fundamento -
- movimento generalizado -
- o equipamento apóia o movimento -
- diversidade e objetividade -
- exploração e criatividade -
- Laban enfatizado diretamente -
- movimento versátil -
- estabelece os próprios padrões -
- individualizado, centralizado no aluno -
- orientada para o processo -
- executado sozinho ou em grupos -

### GINÁSTICA OLÍMPICA (GO)

- avançado
- movimento muito específico
- o equipamento dita o movimento
- aprendizagem de habilidades fixas
- movimentos precisos e fixos
- Laban, se utilizado, indiretamente.
- encontra exigências rígidas
- encontra padrões estabelecidos
- centralizada na sociedade, imposta pelo adulto.
- orientada para o produto
- executado individualmente

**Fonte: Ginástica Educacional ou Ginástica Olímpica - Myrian Nunomura (1998).**

<sup>38</sup> Graduando em Educação Física da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

<sup>39</sup> Graduando em Educação Física da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

<sup>40</sup> Graduando em Educação Física da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

<sup>41</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Professora Adjunta da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

Wiseman (1978) define como ginástica, a forma sistematizada de exercícios, planejados para produzir efeitos particulares no corpo, adicionando alguns benefícios de natureza pessoal ou desenvolvimentista para o praticante. A GE deveria resultar em aquisição do potencial individual humano, de maneira que as outras formas de ginástica não o fazem. A preocupação do professor está mais no processo do que no produto da aprendizagem. Isso não implica que ela não resulte em alto nível de habilidade.

Para Capel (1986), a GE e a GO são similares em conteúdo, mas diferem em sua filosofia, objetivos, metas e métodos de ensino. As semelhanças incluem as ações mecânicas e anatômicas dos movimentos básicos ginásticos de locomoção, equilíbrio, aterrissagem e voo. A diferença é que a GO é essencialmente competitiva e julgada por certos critérios. O objetivo é vencer, e está relacionada às sequências que incluem habilidades e ações esportivas específicas. Já os objetivos da GE incluem o desenvolvimento da eficiência e utilização habilidosa do corpo em situações práticas quando trabalhado sozinho e com outros, no solo, sobre aparelhos, estimulando a compreensão e apreciação de movimentos objetivos, acoplados com uma capacidade para criar e selecionar ações apropriadas.

De acordo com Siedentop, Herkowitz & Rink (1984), a GE está relacionada ao controle e domínio do corpo em si mesmo. Difere dos programas de GO no objetivo e no processo. O objetivo da GO é a perfeição e a precisão nas habilidades definidas e especializadas; o objetivo da GE é o domínio do corpo, a capacidade de controlar seu próprio corpo num movimento objetivo, sob condições cada vez mais difíceis.

## CONCEITO DE GINÁSTICA

“A arte de exercitar o corpo nu”, para o mundo grego, ampliou-se para o “conjunto de exercícios corporais com o objetivo de aprimorar ou corrigir as capacidades físicas” (NASCENTE, 1988), como também, “arte ou ato de exercitar o corpo para fortificá-lo ou dar-lhe agilidade; o conjunto dos exercícios corporais sistematizados para esse fim, realizados no solo ou com auxílio de aparelhos e aplicados com objetivos educacionais, competitivos, artísticos, terapêuticos, etc” (HOLANDA, 1986).

Assim, podemos entender a ginástica, como forma de trabalho corporal, realizado em espaços fechados, ao ar livre, na água, com ou sem aparelhos e materiais, com ou sem utilização de música, proporcionando experiências corporais que visam à conscientização do próprio corpo, suas possibilidades de movimentos e a busca de um estilo individual de executá-lo, através de movimentos ritmados, alegres, expressivos, com variações dinâmicas, geral e localizado.

## O ENSINO DA GINÁSTICA ARTÍSTICA NO BRASIL

Segundo Diano (1988), apesar da ginástica artística ter chegado ao país no início do século XIX, esse período foi insuficiente para que o Brasil acompanhasse o desenvolvimento internacional da modalidade. Tal situação se deve a problemas que geram a necessidade desse esporte passar por mudanças, tanto técnicas como administrativas. Para o autor, as principais dificuldades são a infra-estrutura e material humano; isso inclui os próprios ginastas. Ele discute a qualidade da formação dos profissionais responsáveis pelo treinamento, como um fator que contribui para o não desenvolvimento expressivo do esporte em nosso país.

Muitos estudiosos veem o esporte como uma área promissora (TUBINO, 1994), vislumbrando que, em futuro próximo, a demanda por serviços crescerá, passando o

mercado a exigir profissionais com melhor preparo. Apesar de existir essa expectativa, não se percebe muita mobilização, principalmente por parte das instituições privadas, em acompanhar esta tendência. Portanto, são poucas as alternativas, no que diz respeito aos cursos de graduação, para quem quer atuar no esporte e se especializar.

## A PRÁTICA CORPORAL NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM

O corpo possui a propriedade da comunicação. Isso se dá através dos gestos, inerentes a todos nós. Nossas práticas corporais nada mais são que uma linguagem muda daquilo que queremos dizer ou até mesmo esconder; que se estampa em nossos corpos. Sabemos quando o outro está triste, nervoso, tenso ou amargurado. Nada escapa à linguagem corporal; linguagem carregada de valores culturais moldados por nossa sociedade. É fácil descobrir, por exemplo, uma pessoa que não pertence ao nosso país apenas pelo modo como se comporta: o corpo fala, grita, murmura. São imensas as capacidades de comunicação que o corpo oferece, e assim como é necessário verbalizar, também é necessário agir corporalmente, aumentando esse verdadeiro vocabulário motor.

Nesta perspectiva, se faz importante a prática corporal na vida humana. Assim, pensamos na Ginástica Artística, como instrumento que possa estabelecer um acréscimo motor na vida das pessoas. Também como outros temas - capoeira, dança, e jogos -, acreditamos que o movimento deve sempre estar presente em nosso cotidiano, de forma articulada com certas práticas, onde se pode pensar, discutir e problematizar o gesto. Estas formas de articulação passam pela educação formal escolar, principal detentora dos conhecimentos a serem transmitidos.

## APONTAMENTOS SOBRE A OFICINA

De acordo com o material teórico que possuíamos e certa habilidade prática na GA, tivemos a oportunidade de ministrar oficina para alunos (discentes da UFRRJ) e professores denominada ginástica artística na escola, no evento “cultura e formação”, que aconteceu nos espaços da UFRRJ, durante cinco dias, em Novembro de 2009.

Iniciamos a oficina falando sobre a história da GA, como ela surgiu e se disseminou pelo mundo; esclarecemos dúvidas que existiam entre Ginástica Artística e Olímpica (visto que se trata da mesma modalidade, apenas adotado o nome GO no Brasil). Após a parte teórica partimos para o aquecimento, optando pelo aquecimento lúdico (já que nosso foco eram as crianças). Assim, seguimos para apresentar alguns fundamentos da GA.

### EXERCÍCIOS DE SOLO APRESENTADOS

- Avião
- Rolamento para frente (estendido x Afastado)
- Rolamento para trás (estendido x Afastado)
  - Vela
  - Estrela

### EXERCÍCIOS DE TRAMPOLIM APRESENTADOS

- Salto estendido
- Salto grupado
- Salto carpado
- Salto afastado
- Salto com meia volta.

Foi muito importante para nós, a experiência de ministrar oficina para a comunidade da UFRRJ. Este evento nos proporcionou a visão de como conduzir uma aula de GA, quais os cuidados que devem ser tomados e, principalmente, o que ainda pode ser melhorado em nossa didática.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

É notório que a ginástica artística é um desporto ainda muito pouco utilizado dentro das instituições educacionais. Isso é decorrente, muitas vezes, da insegurança do profissional de educação física de ensinar o desporto, já que há precariedade de materiais nas instituições públicas, e, nas instituições privadas, falta de interesse dos alunos em aprender essa modalidade esportiva. A ginástica artística poderia ser utilizada pelos profissionais de educação física como estratégia educacional, ou seja, visando uma forma de integração entre os alunos e também a melhoria do rendimento em outras disciplinas (interdisciplinaridade), dentro da sala de aula, já que um dos principais objetivos da ginástica artística dentro das escolas, não é a formação de atletas para servir as seleções nacionais, e sim fazer com que o aluno conheça um pouco mais o seu corpo, a fim de conseguir fazer com que a relação corpo/mente esteja em total harmonia. Além disso, a ginástica artística com caráter educacional, promove a cooperação entre os alunos, uma vez que o profissional que ministra a aula pode utilizar um aluno que possua facilidade maior em realizar os movimentos, para auxiliar os demais alunos com dificuldades.

Os movimentos realizados nas aulas de ginástica dentro das escolas podem trazer benefícios no dia-a-dia dos próprios alunos, pois esse desporto é rico em movimentos que necessitam de certa habilidade. Assim, realizando esses movimentos, o aluno desenvolve uma habilidade motora enorme, mesmo que o movimento não saia perfeito (pois esse não é o objetivo da ginástica educacional). O aluno perceberá sua evolução e assim aumentará sua auto-estima, passando a confiar um pouco mais no seu potencial, não apenas ali durante a aula de educação física, mas também fora da aula, e até mesmo fora da instituição de ensino.

Tendo em vista tudo isso, realizamos essa oficina para cultivar o interesse dos profissionais de educação física em utilizar a ginástica artística dentro das escolas, pois ela pode ser benéfica para o aluno em diversos pontos, desde que seja transmitida de maneira leve e divertida. Isso trará o aluno para as aulas, mesmo que esse não seja o desporto de sua preferência. Contudo, deve ter algum caráter pedagógico e não apenas recreativo. Cabe ao profissional saber combinar ensino e diversão.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

NUNOMURA, Myrian / NISTA-PICCOLO, Vilma Leni. *A Ginástica Artística no Brasil: Reflexões sobre a formação profissional*. **Rev.Bras.Cienc.Esporte**, Campinas, v.24, n. 3, p.175-194, maio2003.

NUNOMURA, M. *Ginástica Educacional ou Ginástica Olímpica*. **Motriz**, Rio Claro, v.4, n.1, p.65-68, jun. 1998.

MARCASSA, Luciana. Metodologia do ensino da ginástica: novos olhares, novas perspectivas. **Revista Pensar a Prática** - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, v. 7, n. 2, p.171-186, jul./dez., 2004.

# JOGOS POPULARES NA EDUCAÇÃO E NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E SUAS ADAPTAÇÕES

*Dheborá Sancho*<sup>42</sup>

*Izabela Carvalho*<sup>43</sup>

*Rodrigo Medeiros*<sup>44</sup>

*Amparo Villa Cupolillo*<sup>45</sup>

## CORPOREIDADE E OS BENEFÍCIOS DOS JOGOS POPULARES À CRIANÇA

Cabe neste momento do trabalho serem feitas algumas considerações sob o ponto de vista da corporeidade, que afeta a maneira de se relacionar com a criança nos jogos populares, ou em um desporto qualquer. A atividade não deve ser vista como repetição de movimentos somente. Segundo Freitas:

O corpo deixa de ser análise para se tornar síntese: o conceito de corporeidade situa o homem como um corpo no mundo, uma totalidade que age movida por intenções. É só por meio do corpo que a manifestação se dá, e esse corpo, aliado a essa manifestação no mundo, é o significado da corporeidade (2004, p 53).

Assim, deve-se entender os benefícios que os jogos proporcionam à criança, porém em caráter global, e não somente como movimentos mecanizados. O paradigma da corporeidade rompe com o modelo cartesiano, pois não há mais distinção entre a essência e a existência, ou a razão e o sentimento (FREITAS, 2004).

Desta maneira, pensar nos benefícios dos jogos populares para a criança é antes de qualquer coisa perceber a contribuição que o esporte propicia ao indivíduo como um referencial, como um coletivo de benefícios (saúde ao indivíduo, oportunidade de se praticar um esporte, entretenimento). Esses são alguns benefícios com um único referencial: o indivíduo.

Dentre estes benefícios podem ser destacados: aumento do potencial de coordenação motora, melhoria das noções de espaço e tempo, aumento do apetite, estimulação da resistência cárdio-respiratória e muscular, acalmar o sono e ser capaz de prevenir doenças de caráter respiratório (DAMASCENO, 1992). Também por meio dos jogos populares, durante as aulas, ocorre a possibilidade de maior autonomia e maior facilidade de movimentos.

A proposta torna-se mais atrativa, proporcionando aos professores alternativas de aproveitamento geral da aula, levando a um melhor aprendizado de movimentos pelas crianças.

Um fator importante dos benefícios angariados pela criança no âmbito dos jogos populares é o exercício maciço que se realiza com os pais e responsáveis, porque

<sup>42</sup> Graduando em Educação Física da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

<sup>43</sup> Graduando em Educação Física da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

<sup>44</sup> Graduando em Educação Física da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

<sup>45</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Professora Adjunta da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

através destes, é proporcionada a aproximação entre a criança, amigos e o professor, além do que já se estabelece no ambiente doméstico (GONÇALVES, 1997).

Ainda dialogando sobre os benefícios dos jogos populares, percebe-se que as crianças começam a identificar os seus limites em relação aos direitos do próximo (socialização), atravessando desafios de superação, inclusive, e descobrindo-se em situações novas. Para Gonçalves:

O poder agir, o poder sobre o próprio corpo, e a descoberta deste poder agir associado ao poder sentir é o que traz uma nova dimensão ao prazer de ação, de vivenciar as coisas simples e complexas. O qual o prazer de viver o próprio corpo é experimentar o prazer do movimento em si mesmo (1997, p.92).

Essas descobertas são consideradas muito significativas para o desenvolvimento afetivo da criança, tendo conhecimento que o controle emocional é constituído aos dois anos de idade (VELLASCO, 1994).

### O CONTEXTO DA CRIANÇA NA ESCOLA

Freire (1989) destaca que a criança, a partir do surgimento da linguagem, já faz uso do símbolo, representações mentais, sendo função da escola promover o fazer juntamente com o compreender. Fundamentando-se em Piaget, Freire (1989) afirma que a atividade corporal é o elemento de ligação entre as representações mentais e o mundo concreto, real, com o qual se relaciona o sujeito .

Da mesma maneira, buscando a superação do dualismo corpo e mente presente na escola, Freire(1989) expõe a sua maneira de compreender o que seja uma criança e evidencia sua opinião com relação ao sistema escolar, educação institucionalizada, traduzindo-a em duas críticas:

A escola submete a criança à uma imobilidade excessiva, que desrespeita sua 'marca característica', qual seja, a intensidade da atividade motora; a escola não deve apenas mobilizar a mente, mas também o corpo, pois corpo e mente devem ser entendidos como componentes que integram um único organismo. Ambos devem ter assento na escola (1989, p.13).

Nessa perspectiva, coloca-se que a criança precisa, primeiramente, encontrar na escola um espaço para agir com liberdade, podendo viver concretamente e corporalmente todas as relações e interações de seu corpo com outros corpos e objetos no espaço e no tempo. Entende-se também que as experiências corporais que a criança necessita vivenciar para compreender o mundo, precisam estar presentes na escola e serem significativas para ela, ou seja, devem ser experiências que façam parte da sua realidade. É possível transformar o mundo da escola em um mundo concreto de coisas que têm significado para a criança, resgatando a "cultura infantil", brincadeiras e jogos destas, e introduzindo esses elementos na escola como conteúdo, com o devido tratamento pedagógico. Para Freire:

Uma vez que o significado das coisas, nessa primeira fase da vida da criança, depende, acima de tudo, da ação corporal, o jogo e a atividade física tornam-se um importante recurso pedagógico para ser utilizado pela escola (1989,p.35).

É a partir daí que elege-se a Educação Física como a disciplina do currículo escolar que tem a responsabilidade de trabalhar pedagogicamente a cultura infantil, aproximando a realidade da escola com a realidade da criança (NANNI, 1998).

Segundo Freire (1989), o fazer pedagógico, que leva em consideração o conhecimento que a criança já possui, garante o seu interesse e a sua motivação para aprender. Observa-se ainda em Freire (1989) que também são discutidos e apresentadas sugestões de diversas atividades para serem trabalhadas com as crianças, seguidas de uma discussão sobre como elas podem contribuir para o desenvolvimento infantil.

## **A EDUCAÇÃO FÍSICA E OS JOGOS POPULARES NO CONTEXTO ESCOLAR**

Considera-se pertinente a preocupação de Freire (1989) com a educação nas séries iniciais e as perspectivas de um trabalho com a Educação Física. Também é relevante a sua observação quanto à distância que existe entre a realidade da criança e a realidade da escola, a qual, em sua maioria, não tem considerado o conhecimento que a criança já possui quando da elaboração do seu projeto educacional.

A partir desse diagnóstico, pode-se relatar que é possível aproximar esses dois contextos, fazendo com que a aprendizagem da criança seja significativa. A alternativa apresentada, em síntese, é a introdução da "cultura infantil", de jogos populares e brincadeiras, que têm exercido ao longo da história importante papel no desenvolvimento da criança. Em princípio, afirmamos que não cabe somente à Educação Física realizar essa necessária aproximação, sendo essa função referente à todas as áreas do conhecimento que serão promovidas na escola. Da mesma forma que não entendemos ser de responsabilidade exclusiva da Educação Física o trabalho com a cultura infantil.

Além disso, entende-se que à educação institucionalizada e à escola, compete transmitir um conteúdo sistematizado, ao qual a criança não poderá ter acesso fora dela. Isso ocorre no âmbito de todas as disciplinas, assim, a Educação Física, detém um saber específico, além daquele que a criança já apresenta, para transmitir na escola.

A Educação Física Escolar não deve se apresentar como uma proposta pedagógica sem uma perspectiva política claramente definida, pois uma postura assim revela-se subjetiva, desprovida de conhecimento mais aprofundado da dimensão política e do fazer pedagógico.

## **A INFLUÊNCIA DA LUDICIDADE E JOGOS POPULARES NA CONSTRUÇÃO DO APRENDIZADO**

O vocábulo "lúdico" vem do latim ludus, que se reporta tanto ao jogar quanto ao brincar (OLIVEIRA, 1992). Quando se pensa em atividades lúdicas e nos jogos populares na construção do aprendizado, se deve compreender estes como ferramentas e possibilidades utilizadas para o processo de aprendizado, de maneira que a criança sente prazer e alegria ao vivenciar esta realidade dentro da educação.

Os jogos populares e as propostas lúdicas permitem à criança se desenvolver integralmente, pois também é através destes que a criança progride afetivo, social e mentalmente, dentro de uma ótica prazerosa, além de aprimorar por meio dessas propostas o seu aspecto motor. Segundo Mattos (1999) a proposta dos jogos e da ludicidade "se configura na integração ao grupo social, mas também constitui valioso recurso para fins educativos em todos os momentos da construção do aprendizado". A inclusão dos jogos populares e da ludicidade nas aulas tem como objetivo a manutenção e renovação destas, por vezes consagradas ao tecnicismo, tipicamente



rígidas e repetitivas. A ludicidade nas aulas propicia momentos prazerosos, o que não significa ausência de seriedade porque, inclusive, a ludicidade fundamenta muitas propostas pedagógicas da atual conjuntura.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente capítulo elaborado a partir da oficina de jogos populares ministrada na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro no dia nove de novembro, conseguiu retratar estes jogos como valioso instrumento para o desenvolvimento da criança no contexto escolar para as licenciaturas, com funções ludoeducativas e como ferramenta de aprendizado. Destaca-se também a importância dos jogos populares na sua função social de perpetuação da cultura de um povo, sua implicação no desenvolvimento da criança e sua contribuição para a práxis do professor de educação física no processo de ensino e aprendizagem na educação.

Ao explorar os jogos populares e suas diversas possibilidades, o grupo dinamizador desta oficina considerou de imediato as vivências pertencentes ao universo da brincadeira, ou seja, na relação íntima entre as crianças, para então poder explorar e fundamentar as idéias com uma gama de alternativas pedagógicas sobre o assunto, focando o contexto escolar.

Ao brincar nos jogos populares, a criança extrapola o seu cotidiano e descobre através das ações realizadas o poder de sua criatividade, muitas vezes esquecido ao penetrar no mundo escolar. Para Gallahue e Ozmun:

O desenvolvimento motor sofre grande influência, do meio social e biológico, podendo sofrer alterações durante seu processo. Sabe-se que a escola é um dos locais de oferta de espaço adequado para o desenvolvimento motor da criança, visto que o brincar significa o meio mais importante para as aprendizagens dos pequenos (2002,p.114).

É no universo dos jogos populares que as crianças vivem simulações repletas de simbolismos. Enganam-se aqueles que pensam que elas estão somente se divertindo neste momento, especialmente porque o professor, ao elaborar e planejar sua proposta de aula sabe onde estes jogos vão auxiliá-lo.

Acredita-se que esta oficina alcançou seus objetivos, assim como as demais oficinas que foram realizadas. Contou-se com a grandiosa colaboração e apoio da professora Amparo Villa Cupolillo, responsável pela disciplina didática da educação física, à qual a atividade ficou vinculada, e de toda a equipe administrativa e acadêmica do evento Prodôncia. Este evento apresentou-se como oportunidade singular na formação de futuros professores.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- DAMASCENO, L. G. **Natação, psicomotricidade e desenvolvimento**. Brasília: secretaria dos Desportos, 1992.
- FREIRE, J.B. **Educação de corpo inteiro teoria e prática da educação física**. São Paulo: Scipione, 1989.
- FREITAS, G.G.; O esquema corporal, a imagem corporal, a consciência corporal e a corporeidade, Porto Alegre, **Estudo interdisciplinar e envelhecimento** Unijuí, v. 6, p. 21-39, abril 2004.
- GALLAHUE, D.L.; OZMUN, J.C. **Compreendendo o Desenvolvimento Motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos**. São Paulo: Phorte, 2002.
- GONÇALVES, A. **Saúde coletiva e urgência em Educação Física e esportes**. Campinas: Papyrus, 1997
- MATTOS, M.G. et al. **Educação Física Infantil: construindo o movimento na escola**. 2.ed. São Paulo: Phorte, 1999.
- NANNI, D. *Dança Educação: Pré escola à Universidade*. 2.ed. Rio de Janeiro: Sprint, 1998.
- OLIVEIRA, G.C. **Psicomotricidade: Educação e Reeducação num enfoque Psicopedagógico**. 5.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.
- VELASCO, C.G. **Brincar o despertar psicomotor**. Rio de Janeiro: Sprint, 1996.

# RECREAÇÃO COM MATERIAIS ALTERNATIVOS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

**Karina Soares da Cunha**<sup>46</sup>  
**Lyanna Oliveira de Carvalho**<sup>47</sup>  
**Priscila Garcia Barbosa**<sup>48</sup>  
**Amparo Villa Cupolillo**<sup>49</sup>

## INTRODUÇÃO

O estudo apresentado baseia-se no cotidiano vivido por nós, docentes e discentes, que temos que estar sempre “improvisando” e realizando ajustes para podermos manobrar o sistema educacional que está posto, com suas deficiências e desafios.

Sendo assim, nos deparamos quase sempre com a falta de recursos e motivação, fazendo da escola um lugar muitas vezes monótono, técnico e automático. Encontramos através da recreação uma forma de integrar e socializar as comunidades. Com base neste contexto de nossa atual sociedade nos propomos a inverter o que já está posto e trazer para nossas crianças e adolescentes valores esquecidos.

Como licenciandos em educação física e preocupados com a realidade, começamos a atentar para esses valores que estão pouco a pouco sendo esquecidos, pois os mesmos também fazem parte de nossa cultura e identidade. Nosso objetivo é mostrar que existe um outro mundo além da internet, televisão, vídeo-game, celular e computador. Explorando habilidades e ao mesmo tempo dando autonomia para a criatividade e a liberdade, as crianças são capazes de se expressar enquanto brincam. Entendemos que a infância é uma etapa fundamental no desenvolvimento do ser humano, criando possibilidades para a construção dos aspectos físicos, psíquicos e intelectuais.

Podemos citar a reciclagem como atividade desencadeadora de ações criativas e criadoras. Uma garrafa PET, por exemplo, pode levar uma criança a construir inúmeros outros objetos que vão desde a confecção de um carrinho até uma poltrona, somente para exemplificar. Assim, entendemos com Freire (1983) que “*a criança faz a história do lixo da história*”.

Por conseguinte, por meio de trabalho com materiais alternativos podemos conscientizar as futuras gerações, pais e educadores sobre a importância do uso desses materiais, não somente na área educacional, mas também como meio de preservação do ambiente, já que são materiais, outrora desperdiçados, que agora se tornam matéria-prima.

---

<sup>46</sup> Graduanda em Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.  
E-mail: karinasdc@yahoo.com.br .

<sup>47</sup> Graduanda em Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.  
E-mail: E-mail: lypurple\_woman@hotmail.com

<sup>48</sup> Graduanda em Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.  
Email: Priscilagb\_@hotmail.com .

<sup>49</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Professora Adjunta da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

## DESENVOLVIMENTO

No desenvolvimento de nosso trabalho vimos o quão importante é o mesmo e a sua abrangência que não se encontra apenas dentro da escola, mas também fora dela. Reciclar pode soar estranho aos nossos ouvidos, porém esta técnica nos leva a um outro mundo onde aprendemos a dar valor às coisas simples e principalmente à nossa criatividade, que muitas vezes é esquecida e sufocada no mundo capitalista e consumista.

Com isso desenvolvemos a recreação com materiais alternativos. A palavra recreação vem do latim, recreare, cujo significado é recrear. Portanto, as atividades recreativas “devem ser espontâneas, criativas e nos proporcionar prazer.

A recreação trabalha a criatividade da criança, desenvolve as capacidades motoras, lúdicas e coletivas, além de promover melhores resultados na aprendizagem. Quando a criança participa do processo de criação do brinquedo agrega a ele mais valor por que foi feito por ela.

Os brinquedos de materiais reciclados e a construção destes pelas crianças devem ser estimulados, pois articulam o lúdico e a relação diferenciada com materiais recicláveis e com o ambiente, de forma que venha a contribuir para o desenvolvimento da consciência ambiental. Reaproveitando materiais possibilitamos que todos os alunos tenham acesso ao brinquedo. Contudo, não podemos deixar de alertar que os materiais alternativos não podem ser substituídos por recursos que a escola obrigatoriamente deve disponibilizar para o professor como material essencial ao seu trabalho. Eles devem ser vistos como um complemento importante para o trabalho do professor e não como única fonte de recursos. Ao longo do tempo presenciamos a falta de investimentos nas escolas públicas por parte do governo. O Brasil está entre as 10 maiores **economias do mundo e mesmo assim** não tem investido suficientemente na qualificação dos professores, na infraestrutura da escola e também nos recursos didáticos.

Na lista mundial do desempenho escolar preparada pela Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura) aparecemos em 80º lugar. A pesquisa inclui 121 países. O índice é obtido pela soma de dados da alfabetização, matrícula na escola primária, qualidade na educação e paridade de gênero na escola. O Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos 2009, mostra que o principal entrave ao desenvolvimento brasileiro é a taxa de repetência que diminuiu de 24% para 19% entre 1999 e 2005, mas ainda é uma das mais altas do mundo e a segunda maior da América Latina. Apenas Suriname, Nepal e 12 países africanos têm índice de repetência maior (VEJA.COM). Sendo assim, a educação pública só será pública de fato, e só terá ensino de qualidade, quando os investimentos, através de verbas e políticas públicas, forem direcionadas às escolas públicas, para que a população tenha acesso a uma escola de qualidade com ensino adequado e profissionais bem preparados.

### DESENVOLVIMENTO DA OFICINA: RECREAÇÃO COM MATERIAIS ALTERNATIVOS

A apresentação do trabalho foi realizada no ginásio poliesportivo da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e teve duração de 2h, divididas em duas partes: a primeira com duração de 20min teve como meta fazer uma apresentação oral dos objetivos e da importância da recreação, bem como demonstrar algumas formas de trabalho com materiais alternativos. A segunda parte foi totalmente prática. O ginásio foi dividido em estações; em cada estação havia uma brincadeira para que os participantes

pudessem conhecer na prática como ela é feita, sua importância e seus objetivos para os alunos.

### PRIMEIRA ESTAÇÃO

#### Túnel da memória

- Material utilizado: papelão, durex, papel crepom e revista.
- Formação: individual.
- Objetivo: memorização.
- O túnel foi montado com várias figuras diferentes e o participante tinha que entrar e memorizá-las na ordem. Quanto mais figuras ele conseguisse memorizar, mais pontos fazia.

### SEGUNDA ESTAÇÃO

#### Circuito

- Material: 10 garrafas plásticas, 10 metros de barbante, bambolê e giz.
- Formação: individual ou em grupo.
- Objetivo: agilidade, velocidade e coordenação.

Foram montados dois circuitos iguais um ao lado do outro.

Os participantes foram divididos em dois grupos com a mesma quantidade de pessoas cada. Eles tinham que passar por todo o circuito e voltar correndo para que o próximo participante pudesse ir. O grupo que terminasse primeiro ganhava.

### TERCEIRA ESTAÇÃO

#### Boliche

- Material: 10 garrafas plásticas, 1 rolo de fita adesiva, jornal, 1 folha de cartolina, canetas coloridas.
- Formação: individual ou em grupo.
- Objetivo: ludicidade.

As garrafas foram numeradas de um a quatro e dispostas como pinos de boliche, a uma distância de pelo menos 5 metros. Os participantes tinham que jogar a bola feita de jornal em direção as garrafas para tentar derrubá-las. A pontuação era calculada de acordo com os números correspondentes às garrafas que fossem derrubadas.

## QUARTA ESTAÇÃO

### Confecção da bola de jornal

- Material: jornal, tesoura, bexiga nº 9 (redonda), fita adesiva.
- Recortado o jornal em tiras de aproximadamente 60x5 cm, foi colocado no chão formando um asterisco. Pegando a bexiga cheia, colocando-a no centro e envolvendo-a com as tiras do jornal, prendia-se com fita adesiva envolvendo toda a bexiga, até que a bola formada ficasse resistente.

## QUINTA ESTAÇÃO

### Futesopro

- Material: 01 moldura de papelão, 01 bola de desodorante roll-on ou de pingue-pongue, estilete, papel crepom.
- Formação: dupla.
- Objetivo: capacidade respiratória.
- O grupo foi dividido em duplas. A moldura de jornal foi feita como se fosse um campo de futebol. As redes do campo feitas de papel crepom. De cada lado da rede havia uma pessoa que soprava a bolinha de desodorante roll-on; uma soprando na direção da outra com o objetivo de fazer o “gol”.

## SEXTA ESTAÇÃO

### Conebol

- Material: cartolina, durex, bolinha de pingue-pongue ou de desodorante roll-on e giz.
- Formação: duplas.
- Objetivo: habilidade manual e coordenação motora
- O grupo foi dividido em duplas. Puderam brincar livremente, de acordo com a imaginação de cada um.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho teve por objetivo discutir as potencialidades da recreação com materiais alternativos. Podemos afirmar que o mesmo trouxe para nós a discussão do porquê e para quê mantemos nossa acomodação quanto a falta de recursos, desde o nosso meio escolar até o acadêmico.

O uso do material alternativo nos remete à coletividade, conscientização da atual e futura geração, criatividade, ludicidade, enfim, colocamos nossa personalidade em sucatas e fazemos trabalhos manuais com o fito experimental. Com tamanha falta de recursos, desgaste e impasse que encontramos, muitas vezes ficamos atados para exigirmos materiais de qualidade e apelamos para o uso de materiais alternativos, sendo esta uma atitude muitas vezes acomodada e errônea de nossa parte. No entanto acreditamos que a solução seria uma boa qualificação de docentes, a não acomodação, a não exclusão de nenhum discente, a motivação de discentes e docentes e o rompimento com o atual sistema educacional brasileiro.

Por conseguinte, nós como futuros docentes devemos utilizar materiais alternativos como forma de incrementar nosso trabalho, contribuindo assim nas questões sociais, ambientais e intelectuais, trazendo um diferencial para a área da Educação Física e fugindo da crítica de João Batista Freire, a qual considera que a educação física poderia servir de base para outras disciplinas perdendo sua identidade própria e que os conteúdos abordados podem não ter relação com a prática do movimento em si.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

SOUZA, Cícero Rodrigues. **Brincando com sucatas**. 1.ed.Rio de Janeiro, Sprint, 2004,72 p.

SANT'ANNA, D.B. As infinitas descobertas do corpo. **Cadernos Pagu**, Campinas, n.14, p.235-249, 2000.

AYOUB, Eliana. Reflexões sobre a Educação Física na educação infantil. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, n. 4, 2001, p. 53-60.

OLIVEIRA, Paulo de S. **Brinquedo e indústria cultural**. **Petrópolis**: Vozes, 1986.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano**. (1. Artes de fazer).Petrópolis:Vozes

\_\_\_\_\_. **Brinquedos e companhia**; Trad. Maria Alice A. Sampaio Dória. São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. **Espaço e lugar: a perspectiva da experiência**. TRAD. Livia de Oliveira. São Paulo: Difel, 1983.

SANTOS, M.A **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Hucitec, 1996.

ERIKSON, Erik. **Infância e sociedade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física**. 4. Ed. São Paulo: Scipione, 1999.

CORTEZ, R. do N. C. **Sonhando com a magia dos jogos cooperativos**.Dissertação(Mestrado) Instituto de Biociências, Unesp, Rio Claro,1999.



# CAPOEIRA NA ESCOLA

*Amanda Schütte*<sup>50</sup>  
*Susana Targino dos S. Moreira*<sup>51</sup>  
*Amparo Villa Cupolillo*<sup>52</sup>

## INTRODUÇÃO

Levando-se em conta que a capoeira surgiu associada às lutas dos negros escravizados pela liberdade e que hoje vem se disseminando pelos mais diversos espaços institucionais, de forma controvertida, ou seja, majoritariamente vinculada à lógica do sistema do capital, surge a necessidade de um debate que possa demonstrar a importância da interlocução dos espaços formais e não formais de educação na construção de possibilidades autônomas, solidárias, auto-determinadas coletivamente no processo de construção do trabalho pedagógico e no trato com o conhecimento de manifestações oriundas das chamadas “camadas populares”. Tivemos por objetivo propor elementos capazes de construir uma educação voltada para a transformação social e não como mera reprodutora do sistema vigente e das formas como o capitalismo se apropria da nossa cultura. Este trabalho trata da capoeira e sua inserção no contexto escolar no âmbito da cultura corporal.

## HISTÓRICO DA CAPOEIRA ATÉ O CONTEXTO ATUAL

A história do negro no Brasil começa no Séc. XVI quando o Brasil ainda era colônia de Portugal e foi desenvolvido o tráfico de escravos como forma de incrementar o novo rumo do comércio mundial da época. A captura dos negros em pleno território africano era feita pelas expedições portuguesas, que se especializavam em prender tribos inteiras e posteriormente vendê-las nos mercados litorâneos. Há registros também, de que conflitos entre as próprias tribos africanas rivais, levaram os vencedores a escravizar os vencidos, trocados por mercadorias como aguardente e tabaco. Da segunda metade do século XVI até o ano de 1850 (data de promulgação da lei Euzébio de Queiroz que proibia o tráfico negreiro), estima-se que mais de três milhões e meio de negros africanos foram trazidos para o Brasil. Os escravos eram trazidos de forma cruel. Pouca alimentação, com destino incerto, desprovidos de respeito, integridade, dignidade, tendo assim a perda de sua identidade. Vinham apinhados dentro dos porões dos navios negreiros que sugestivamente eram chamados de tumbeiros, pois, ali os negros que morriam de doenças, maus tratos e banzo, assim eram trazidos até o final da viagem. Castro Alves<sup>53</sup> cita em fragmento IV da

<sup>50</sup> Graduanda em Educação Física Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

<sup>51</sup> Graduanda em Educação Física Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

<sup>52</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Professora Adjunta da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

<sup>53</sup> Castro Alves: poeta brasileiro. Suas poesias mais conhecidas são marcadas pelo combate à escravidão, motivo pelo qual é conhecido como "Poeta dos Escravos".

poesia “Navio Negroiro” a situação de calamidade e maus tratos em que os negros eram transportados:

*“No entanto o capitão manda a manobra,  
E após fitando o céu que se desdobra,  
Tão puro sobre o mar,  
Diz do fumo entre os densos nevoeiros:  
"Vibrai rijo o chicote, marinheiros!  
Fazei-os mais dançar\*!...”*

*E ri-se\*\* a orquestra irônica, estridente. . .  
E da ronda fantástica a serpente\*\*\*  
Faz doudas espirais...  
Qual um sonho dantesco\*\*\*\* as sombras voam!...  
Gritos, ais, maldições, preces ressoam! “  
E ri-se Satanás!...”*

Aqueles que foram considerados ouros negros pelos seus grandes valores de venda, quando chegavam ao seu destino, começavam uma nova vida, não muito melhor do que a anterior. A fuga dos escravos para o interior do território colonial era frequente. O sonho de liberdade e o desejo de desvincular-se da condição de escravo, levava os negros a abandonar os latifúndios, em grupo ou individualmente. Muitos que conseguiam esse feito juntavam-se em comunidades distantes da zona canavieira, em locais estrategicamente seguros, onde iniciavam uma nova vida. Dessa forma nasceram os quilombos, conhecidos como a maior e mais expressiva forma de resistência dos africanos. O quilombo de Palmares foi um dos principais. Isso ocorria porque o trabalho dos escravos acontecia em condições desumanas. Obrigados a trabalhar de forma incessante, por longas horas, aqueles que resistiam eram castigados, presos ao tronco e chicoteados. Os relatos que se passam entre os pesquisadores desta arte e entre os próprios capoeiristas é que os escravos se uniram e criaram uma nova forma de luta na qual se utilizavam de pés, mãos e cabeça. A capoeira apresenta essas características devido à incorporação de elementos da cultura africana, rica em folguedos, jogos, rituais e também devido à necessidade de dissimular a verdadeira intenção que havia por trás daquela dança, daquela brincadeira. De tanto dizer que iam pegar o negro na capoeira (mato ralo, que foi cortado) com o tempo, aquela forma de ataque, passou a se chamar capoeira. Vários autores atribuem ao período Quilombista, iniciado no final do século XVI, o surgimento da capoeira. De fato, a organização militar, o culto das tradições e a multiplicidade étnica que existiam nessas comunidades são fatores que podem ter contribuído para a criação da capoeira. Vieira (1997, p.11) afirma "que dificilmente terá existido, em toda história do Brasil, um ambiente mais propício para o surgimento de uma modalidade de luta como a capoeira".

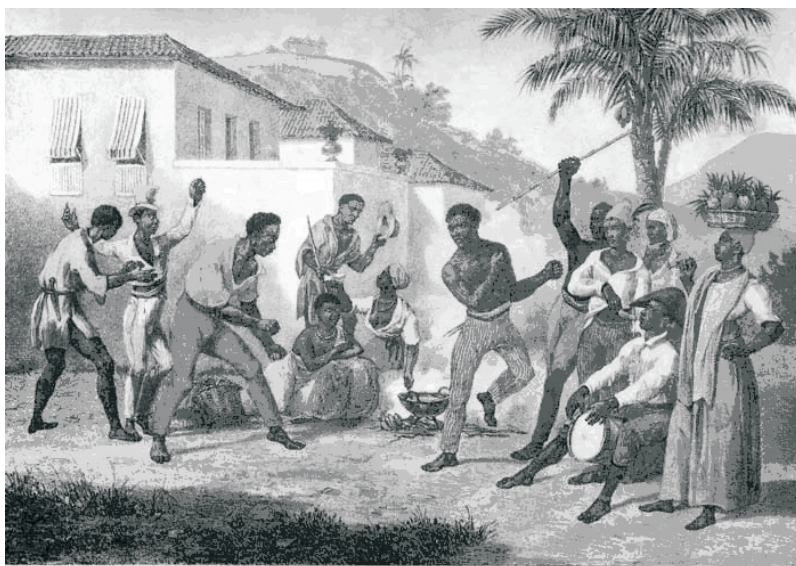
\*dançar = movimentos corporais que os escravos faziam enquanto eram chicoteados;

\*\*ri-se = expressão facial de “mostrar os dentes” de dor;

\*\*\*serpente = relacionado ao movimento do chicote;

\*\*\*\* dantesco = relacionado aos horrores do “ inferno de Dante”.).

Porém, vários historiadores contemporâneos vêm apresentando em suas pesquisas, que a capoeira não se restringiu a uma prática exclusiva dos negros escravizados ou forros. Inegavelmente, trata-se de manifestação que se afirmou como bem cultural, com nítidos traços culturais africanos, mas jamais se constituiu numa manifestação homogênea. A dificuldade em precisar os fatos e datas relativos à origem da capoeira é decorrente de atitudes como a do então ministro das finanças da república Rui Barbosa. Ele ordenou a incineração de vasta documentação sobre a escravidão, pautado no argumento de apagar a história negra deste período. O quadro de John Moritz Rugendas intitulado “Jogar Capoeira” ou “Danse de La Guerre” de 1835 é um dos primeiros registros sobre a capoeira:



Fonte: <http://www.centroreferenciacapoeiracarioca.net/fotos.php>

A capoeira segue seu destino durante a escravidão e na luta abolicionista. A partir do Século XIX toma o espaço urbano principalmente nas cidades portuárias de Salvador e Rio de Janeiro. Várias manifestações afro-brasileiras, carregadas por um discurso higienista que julgava a superioridade da raça branca, foram perseguidas, como o samba e o candomblé. Desta época há muitos registros policiais sobre capoeiras causadoras de badernas e desordens, além do uso de violência. Data-se também do surgimento das maltas de capoeira, onde passaram a incorporar e organizar aqueles que se identificavam enquanto explorados. Provocavam a desordem pelos mais diversos motivos, desde disputa territorial até serviços com fins políticos. Nas eleições tumultuavam comícios e facções rivais, protegiam figurões da política e fraudavam. De acordo com Falcão (2004) as maltas expressavam através da capoeira uma clara resistência às ordens da burguesia.

Essa complexa rede, formada por africanos, crioulos e europeus, que viviam à margem da sociedade, tinha na capoeira o elo fundamental de afirmação identitária, construída a partir de uma tensa simbiose que destruía e reconstruía valores para além de componentes linguísticos, étnicos, de território e de nação, demonstrando o quanto a cultura poderia ser transformada pelos seus praticantes 'menos ilustres', que, mesmo provenientes de diferentes origens, arregimentavam poder e reconhecimento e redesenhavam a geografia urbana da já cosmopolita cidade do Rio de Janeiro, atropelando a vontade e os projetos da sua elite empenhada em transformá-la numa 'Paris dos Trópicos'.

Por essas e outras a capoeira entra no Código Penal.

O Código Penal da República dos Estados Unidos do Brasil, instituído pelo Decreto nº 487, de outubro de 1890, oficializou a criminalização da capoeira em todo o território nacional, ao estabelecer, em seu Capítulo XIII, o seguinte:

Art. 402. Fazer nas ruas e praças públicas, exercício de agilidade e destreza corporal conhecida pela denominação capoeiragem (...) Pena: de prisão celular por dois a seis meses. & único: É considerada circunstância agravante pertencer o capoeira a alguma banda ou malta.

Art. 404. Se nesses exercícios de capoeiragem perpetrar homicídio, praticar alguma lesão corporal, ultrajar o pudor público e particular, perturbar a ordem, a tranquilidade ou segurança pública ou for encontrado com armas incorrerá cumulativamente nas penas cominadas para tais crimes (REGO, 1968, p. 292).

Apesar da proibição a capoeira não desapareceu, embora combatidas as maltas e a violência promovida por elas, a prática da capoeira continuava na clandestinidade. Os apelidos dos capoeiras e o toque de Cavalaria (toque específico para anunciar a chegada da cavalaria militar) advêm desta época.

Durante a década de 30, Manoel dos Reis Machado (o famoso mestre Bimba) dá uma nova roupagem à capoeira até então praticada, criando sequências sistematizadas como forma de treinamento. O fato de mestre Bimba ser um exímio lutador, que contava com um grande carisma popular, credenciou-o a impulsionar tais mudanças. Ele promoveu transformações nos aspectos físicos e simbólicos da capoeira, incorporando técnicas de outras lutas. Criando rituais, como por exemplo, o da formatura, incorporando à capoeira uma linguagem acadêmica, que a aproximou, assim, da cultura da classe burguesa. Outro fato importante promovido por mestre Bimba foi a sistematização do ensino da capoeira, tirando-a da rua e levando-a para as

academias. Bimba foi o criador da “capoeira regional baiana” ou simplesmente, “capoeira regional”.

Para conseguir esse feito podemos destacar duas características referentes ao contexto histórico da época: 1) conjuntura política que estimulava ideais nacionalistas pela forte influência do “Estado Novo” de Vargas na defesa de um modelo de ginástica que pudesse ser genuinamente brasileiro. Este discurso a favor da mestiçagem foi ganhando força, na medida em que as autoridades notaram a inviabilidade de negar o grande contingente negro que o Brasil possuía; e 2) a institucionalização apresentava-se como uma possível tentativa de cooptação e controle de uma arte que insurgiu de forma subversiva em alguns pontos do território nacional. Algumas cantigas de capoeira relatam o relacionamento da capoeira com o poder, com as instituições sociais. Exemplos:

*“Para rodar capoeira, para vai ter que parar  
para roda de capoeira que a cavalaria acabou de  
chegar...”*

*“É tava na minha casa, sem pensá nem imaginá  
Governo mandô chamá, para ajudá a vencê  
a Guerra do Paraguá, ah, ah...”*

*“A marinha é de guerra, o exército é de campanha  
o bombeiro apaga o fogo, a polícia é que apanha...”*

*(músicas de domínio Público)*

A descriminalização da capoeira ocorreu através da sua esportivização. Era necessário colocá-la dentro dos valores da classe branca para ampliar sua aceitação. Portanto, vale ressaltar que para se adequar as normas sociais, a capoeira foi perdendo algumas características que representavam sua resistência. Foi através desta nova modalidade que surgiu a capoeira como forma de treinamento físico, inclusive em áreas militares. Até hoje é fácil encontrar alguns mestres que ministram suas aulas autoritariamente com discurso em favor da disciplina. A homogeneização e perfeição biomecânica dos movimentos também são originadas dessa época. Com a criação da capoeira regional, a capoeira se dividiu em duas vertentes e a antiga (capoeira mãe) ficou conhecida como capoeira angola, tendo como mantenedor, o Mestre Pastinha (Vicente Ferreira Pastinha). A capoeira regional se diferencia da angola principalmente pela sistematização do ensino da capoeira. De acordo com Mestre Pastinha a capoeira de angola é: “mandinga de escravo em ânsia de liberdade, seu princípio não tem método e seu fim é inconcebível ao mais sábio capoeirista”.

De acordo com Mello (2000)

Na verdade a capoeira é uma só. Devemos compreender essas diferenças entre Angola e Regional como consequência de um período histórico em que o contexto e as influências sociais foram determinantes para que elas ocorressem, uma vertente não anula a outra nem tampouco a ela se sobrepõe, ambas se complementam, formando o universo simbólico e motor da capoeira (21).

A ação institucional que efetivou a desportivização da capoeira foi o seu reconhecimento pela Confederação Brasileira de Pugilismo, em 01/01 /1973, como modalidade esportiva. Em 23 de outubro de 1992 é fundada a Confederação Brasileira de Capoeira que a partir daí, incrementa a prática da capoeira pelo viés desportivo. O tratamento desportivo dispensado à capoeira foi fomentado por algumas ações institucionais como, por exemplo, os campeonatos organizados pela Confederação Brasileira de Pugilismo, pela Confederação Brasileira de Capoeira, nos Jogos Escolares Brasileiros e no Programa Nacional de Capoeira.

Hoje existem aqueles que denominam a capoeira mais “moderna” de capoeira contemporânea. Mas como é que se dá esta “nova capoeira”? Quais são seus fundamentos? Em que moldes está inserida?

Uma capoeira baseada na derrota do oponente; competição inclusive nos ringues e tatames. Isto é o que nos preocupa. Hoje podemos encontrar a capoeira em várias instituições, vários países, na mídia, só para citar alguns. Porém nem todas as formas que vêm sendo praticadas carregam em si a “essência da capoeira”. A luta de resistência perde cada vez mais espaço para a alienação. Os corpos ágeis e mandingueiros perdem para os corpos fortes e “sarados” que a sociedade valoriza. O som de uma bateria de capoeira de raiz completa (berimbau, atabaque, pandeiros, agogô e reco-reco) é substituído por um aparelho de som, onde nem sempre é possível identificar as letras que são reproduzidas. Os mestres sábios são desvalorizados e os camaradas de jogo tornaram-se adversários.

A capoeira está voltada para o mercado globalizado. Vendem a capoeira a qualquer preço, mesmo que para isso seja necessário esconder os traços de luta e resistência que a capoeira fez surgir e que em muitos lugares ainda luta e resiste.

## **CAPOEIRA NA ESCOLA NO ÂMBITO DA CULTURA CORPORAL**

Não é essa capoeira que gostaríamos de ver ocupando um papel transformador social. Portanto, ao pensar a capoeira na escola, pensamos também no professor crítico-social, para que valores da classe dominante não se perpetuem através das aulas de capoeira. Podemos ver que a capoeira traz uma bagagem histórica de muita resistência e que possui um papel fundamental na educação. A capoeira através de seus fundamentos e tradições, e de professores críticos pode mudar valores que estão impostos na sociedade atual. Não é a escola sozinha que mudará os rumos da sociedade nem a capoeira, mas estas podem fornecer, através dos seus conteúdos, subsídios para a formação crítica dos nossos alunos. Assim, podemos citar Libâneo (2002) que sugere:

A educação não é “salvadora”, não é “redentora” e nem tampouco poderá restringir-se à mera reprodução, mas deve buscar numa síntese superadora de tendências pedagógicas liberais e progressistas, o papel transformador da escola, mas a partir de condições existentes (...) a atuação da escola consiste na preparação do aluno para o mundo adulto e suas contradições,

fornecendo-lhe um instrumental, por meio da aquisição de conteúdos e da socialização, para uma participação organizada e ativa na democratização da sociedade (p. ).

Para se adequar a modernidade, a capoeira vem sendo discutida em várias instâncias: como luta, como terapia, como desporto, como cultura (principalmente depois que se tornou patrimônio nacional) e até mesmo na educação. São várias instituições que oferecem a capoeira, seja como disciplina ou como atividade extra curricular. Portanto é importante pensarmos qual formato dessa prática cabe à educação. Devemos valorizar a capoeira enquanto movimento cultural e político que a gerou e não somente a arte de “jogar as pernas para o ar”. Consideramos que o trato com esse conhecimento deve contemplar o seu “acervo histórico-cultural” e não apenas se reduzir a “sequências de treinamento físico”. Nesse sentido, torna-se premente “não desencarná-la do movimento cultural e político que a gerou” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 76).

Em discurso proferido em Genebra no dia 18 de agosto de 2004, o Ministro da Cultura do Brasil, acenou para a capoeira, entre outras medidas, com a criação de programa a ser implementado pelo Ministério da Educação em escolas de todo o país, que tratará a capoeira como prática cultural e artística, e não apenas como prática esportiva. Essa possibilidade carece de fontes, dados e conhecimentos sistematizados cientificamente de modo a não ficarmos apenas no campo das idéias e das oportunidades perdidas. Embora haja um discurso pró-inclusão da capoeira nas escolas e um número representativo de publicações, as inovações, ao que parece, estão vinculadas, na grande maioria das vezes, a questões ideológicas de “interesses particulares”, atreladas a conjunturas que precisam ser desveladas de forma crítica.

## A OFICINA

A oficina com o tema “capoeira na escola” foi ministrada pelas alunas do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - Amanda Schütte e Susana Targino -, sob orientação da Professora Dra. Amparo Villa Cupolillo pelo projeto Prodocência na UFRRJ, campus Seropédica, para professores da rede estadual e municipal da Baixada Fluminense e alunos dos cursos de formação de professores (licenciaturas). Esta oficina procurou discutir acerca de como vem sendo praticada a capoeira nas instituições de ensino sem esquecer o contexto mercadológico da nossa cultura, proporcionando a troca de conhecimentos e a construção de alternativas da capoeira nas escolas no âmbito da cultura corporal.

Primeiramente foram apresentadas as alunas Amanda e Susana. Feita uma breve apresentação dos participantes, puderam relatar se possuíam algum envolvimento com a capoeira, assim como puderam falar sobre suas pretensões em relação à oficina. Após, foi explicitada a metodologia de trabalho para ver se todos estavam de acordo e/ou se havia alguma proposta de mudança.

## METODOLOGIA DA OFICINA

Foram apresentadas figuras retiradas da mídia atual, para que se iniciasse a discussão sobre a capoeira na contemporaneidade. As figuras propositalmente selecionadas representavam a capoeira como forma de alienação, sem sua essência histórica percebida nestas imagens. Após isso, foi realizada discussão sobre a capoeira na escola, no âmbito da cultura corporal. Como também participavam alunos de vários cursos, pôde-se perceber a presença de conteúdos da capoeira como resistência também no curso de história, pedagogia e até mesmo biologia. Após, foram feitas brincadeiras populares como forma de aquecimento. Depois de aquecidos os participantes praticaram movimentos da capoeira e seus fundamentos. Terminados os exercícios foi feita uma roda tradicional de capoeira com todos os participantes da oficina. As ministrantes falaram sobre a composição da roda, da bateria e seus fundamentos. Ao final foi aberta a oficina para perguntas e comentários.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A capoeira vem sendo praticada em muitas escolas e instituições, mas é preciso repensar os objetivos que estão por trás do ato de “ensinar capoeira”. A escola é uma instituição historicamente construída para ser veículo de alienação frente ao sistema capitalista; portanto, não pensar a capoeira no âmbito da cultura corporal para ser inserida na escola, é desconsiderar toda a bagagem histórica em que se construiu e em muitos lugares resiste até hoje. O processo de industrialização da cultura, bem como a esportivização da capoeira, não podem tomar o espaço da rica representação sócio-política que a capoeira possui. É necessário pensar uma educação superadora, como sugere Giacanterino:

Com base nas idéias de Marx pode-se inferir que educar é um desafio social. Assim sendo, esta prática pode tornar-se um instrumento mobilizador para com a situação atual em que vive a população. É preciso superar uma sociedade voltada à produção aos bens de consumo, que despreza a natureza humana e histórica. O ser humano precisa ser respeitado em sua totalidade, em suas potencialidades, modo de expressão e de pensar, ter o direito a uma educação igualitária baseada em princípios democráticos e não de escravidão.

Propomos espaços como oficinas, debates, mesas que proporcionem discussões acerca do contexto “capoeira na escola”, pois a capoeira serve ao ato de educar, como aponta Falcão (2004): “os capoeiras, apesar de não explicitarem uma clara finalidade objetiva de se educarem, educam e se educam” (p. ).



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COLETIVO DE AUTORES. **Metologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo, Cortez, 1992.

FALCÃO, José Luiz Cerqueira. **A escolarização da vadiagem; a capoeira na Fundação Educacional do Distrito Federal**. Rio de Janeiro, Dissertação de Mestrado em Educação Física UFRJ, 1994.

FALCÃO, José Luiz Cirqueira. **O jogo da capoeira em jogo e a construção da práxis capoeirana**. Salvador, Dissertação de Doutorado em Educação UFBA, 2004.

GIANCATERINO, Roberto. **A influência de Marx na Educação**.

LIBÂNIO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública - A Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos**. São Paulo: Edições Loyola, 2002 - 18º ed.

MELLO, André da Silva. **A história da capoeira: pressuposto para uma abordagem na perspectiva da cultura corporal**. Centro Universitário Vila Velha (UVV)

REGO, W. **Capoeira Angola: um ensaio sócio-etnográfico**. Salvador: Itapuã, 1968.

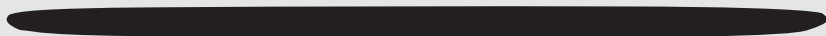
VIEIRA, Luiz Renato. **O jogo da capoeira: cultura popular no Brasil**. Rio de Janeiro, Sprint, 1995.

### Sites consultados:

[http://pt.wikipedia.org/wiki/Mestre\\_Pastinha](http://pt.wikipedia.org/wiki/Mestre_Pastinha)

[http://pt.wikipedia.org/wiki/Castro\\_Alves](http://pt.wikipedia.org/wiki/Castro_Alves)

**LINGUISTICA  
E  
PRÁTICAS  
EDUCATIVAS**





# ENSINO DE LÍNGUA MATERNA: perspectiva dialógico-interacional

Maria do Rosario Roxo<sup>54</sup>

## INTRODUÇÃO

Reconhecendo que o objetivo do ensino-aprendizagem da língua materna não se fundamenta em definições ou em classificações, parte-se da hipótese de que o estudo da gramática deve realizar-se numa perspectiva interativo-dialógica, adequada a diversos fatores pragmáticos, considerando-se os eventos e os estados de coisas do mundo.

Em qualquer nível de descrição e análise da atividade linguística, devem-se incluir os seguintes paradigmas: o falante e o ouvinte na sala de aula, seus papéis em diferenciadas situações comunicativas e as condições sócio-históricas relacionadas às formações ideológicas dos sujeitos. A língua não está pronta nem dada ao falante como um sistema de regras acabado e armazenado na mente. A língua é sim manipulada pelo “sujeito que nunca constrói o sentido-em-si, mas sempre para alguém” (SALOMÃO, 1999, p.71) ou para si mesmo.

Em termos gerais, o ensino da língua instaura-se em cada instância do *fazer comunicar* já que faz parte de sua natureza a intersubjetividade nas relações sociais e individuais; considera-se a “aula de português” enquanto instâncias de discursividade. Especificamente, propõe-se o ensino da gramática da língua portuguesa em seu contexto de uso, de acordo, especificamente, com os fatores funcionais e pragmáticos.

O objetivo deste artigo é discutir questões relevantes a respeito do ensino da gramática, tendo como ponto de partida o paradigma teórico de que a língua deve ser objeto de ensino-aprendizagem em seu contexto de uso, seja na modalidade escrita seja na modalidade oral, em diferentes tipos de variedades linguísticas (GERALDI, 1993 e PCNs).

## LÍNGUA MATERNA: PERSPECTIVA DIALÓGICO-INTERACIONAL

Nos estudos da língua materna, reconhece-se que a questão do ensino-aprendizagem pode ser analisada em dois aspectos: (a) a língua como um modo de interação e de identidades culturais na relação escola/mundo e (b) a língua como uma forma de ação sobre o outro e sobre o mundo no contexto de uso.

A propósito dos aspectos citados, o ensino da língua é, por excelência, uma aprendizagem de linguagem, é um momento, um ato de reflexão, de interação de ações: é o aluno com o seu discurso, é o professor com a sua fala; e assim vão-se todos, comprometidos, na busca dos sentidos, da compreensão de estar num aqui-agora historicamente delimitado pela posição sócio-ideológica de cada sujeito.

No contexto da escola, a sala de aula deve transformar-se num espaço de interação entre os sujeitos que, numa relação intersubjetiva, compartilham o que

<sup>54</sup> Doutorado em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2006). Atualmente é professora adjunta em Linguística da área de Letras, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Tem experiência nas áreas de Linguística Aplicada (Ensino de Língua Portuguesa), Pragmática e Linguística Cognitiva (teoria dos espaços mentais e gramática de construções). É coordenadora da área de Letras da UFRRJ e do LIS (Grupo de Pesquisa em linguagem, interação e sociedade), no qual se desenvolvem pesquisas sobre construções gramaticais, atos de fala e representações sociais.

acreditam ou não, se revelam através da maneira como entendem e vêem a realidade.

Se a linguagem é concebida como “atividade, como forma de ação, ação interindividual finalisticamente orientada; como lugar de interação que possibilita aos membros de uma sociedade a prática dos mais diversos tipos de atos” (INGEDORE, 1995, p. 9), vivencia-se, na sala de aula, um jogo de linguagem complexo, considerando-se não só as relações estabelecidas entre aluno e professor, mas também os propósitos comunicativos, decorrentes das necessidades individuais e das demandas de uma sociedade que prestigia o letramento da língua-padrão como domínio de prestígio. O ensino é, por excelência, uma aprendizagem de linguagem, é um momento, um ato de reflexão, de interação e de ações: é o aluno com o seu discurso, é o professor com outro discurso. E assim a língua como atividade discursiva passa a ser usada pelos falantes para agir no mundo.

Numa perspectiva interacional, a língua é identidade social que se realiza discursivamente em determinadas situações de comunicação. É por isso que a língua não está pronta nem dada ao falante. Dessa abordagem, temos de repensar como esse modo de interação é construído uma vez que, pela língua e na língua, instauram-se atitudes pragmáticas responsivas e ativas. “De fato, a linguagem se realiza sempre dentro de uma língua, de uma estrutura linguística definida e particular, inseparável de uma sociedade definida e particular. Língua e sociedade não se concebem uma sem a outra” (BENVENISTE, 1976, p. 31).

### **ENSINO DA GRAMÁTICA: QUESTÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS EM FOCO**

Na sala de aula, vivencia-se o jogo de linguagem pelas relações que são estabelecidas entre professor e alunos, pelos efeitos discursivos usados para impressionar, mudar comportamentos, causar impactos, enfim para atuar sobre o outro, visando sempre a uma intenção.

Por isso, é indiscutível relacionar língua com ação social; diria que é pela alteridade que o sujeito compreende e estabelece suas relações com o outro (de persuadir, de modificar, de criticar) em certas situações e intenções de comunicação concretas.

No tocante ao estudo da gramática, que perspectiva adotar? Por ser a gramática concebida pelos professores, primeiro, como um manual que abarca o conjunto de regras, normas da variedade dita culta ou padrão a serem seguidas (atitude prescritiva) e, segundo, como uma maneira de adquirir a *boa linguagem*, ou seja, falar bem e escrever bem (atitude purista), vê-se, pelas opiniões dos professores, uma tendência a ensinar a gramática com objetivo de levar aluno a substituir seus próprios padrões linguísticos, considerados errados e inaceitáveis, por outros considerados corretos e aceitáveis: a cada “faça isto” corresponde um “não faça isto” (Ensino prescritivo na visão de HALLIDAY *et alii*, 1974). Segundo PRETI (mimeo), a “escola continua preservando o mito da boa linguagem, fundamentado na língua escrita, em geral literária, investindo pouco na discussão da diversidade linguística, no contraste e aproximação entre a língua escrita e a oral”.

A propósito da opinião de Preti (*Op cit*), o ensino de gramática deve pautar-se numa atitude produtiva em que os padrões linguísticos do aluno não são alterados, mas sim ampliados. Com o intuito de aumentar a produção linguística dos alunos, o professor deve criar estratégias para o conhecimento dos estudos sintáticos e semântico-pragmáticos das construções gramaticais em diferentes gêneros e tipologias textuais (TRAVAGLIA, 1996) como, por exemplo, propaganda, poesia, crônica, notícia, relato de experiência pessoal, narrativa fantástica, receita.

Vinculada ao texto, a gramática deve ser estudada tendo como referência as abordagens funcionalistas e cognitivistas cuja descrição se fundamenta na inclusão dos fatores sociais e comunicativos. Esses fatores são discriminados por Mateus (1993) da seguinte maneira:

- (a) Estruturar, nomeando e pondo em relação, objetos e propriedades do mundo real: atividades classificatórias;
- (b) Agir sobre o(s) Alocutário(s) e, através deste(s), sobre o mundo real: são as ordens, conselhos, pedidos, advertências, sugestões, proibições;
- (c) Tornar público estados interiores e compromissos: exprimindo estados psicológicos, fazendo promessas, juramentos, acusações, críticas, elogios, dando apoio;
- (d) Criar universos de referência, pondo em relação objetos e propriedades desses universos: comunicando acerca do que se vê, pensa, sonha;
- (e) Utilizar a produção verbal (consciente e inconsciente) como insígnia de poder: convencer o alocutário, persuadir e desenvolver estratégias de controle da interação verbal;
- (f) Produzir textos: discursos coerentes a nível sintático a partir do uso da sequência lingüística que constitui o texto; a nível semântico que diz respeito à capacidade de o texto agir como unidade de sentido global e a nível pragmático que correlaciona o sentido a uma intenção comunicativa.

Considera-se, de antemão, que os falantes não só codificam e decodificam os discursos, mas também usam e interpretam esses discursos interacionalmente. Uma descrição, em qualquer nível da língua (morfológico, sintático, semântico e pragmático), deve incluir as seguintes referências: o falante e o ouvinte, seus papéis dentro da situação comunicativa socialmente determinada. É o componente estrutural-semântico interligado à função pragmática da atividade lingüística.

Nesse caso, a gramática é vista como um instrumento de interação social e suas estruturas portanto não estão autônomas, estão, sim, inseridas num uso efetivo, por intenções de sentido apropriadas ao enunciado que o falante deseja construir para suas finalidades comunicativas. Deve-se resgatar o ensino de gramática em nossas aulas de língua portuguesa. E resgatar, sobretudo, através de um ensino de *conhecimento* e *produção* em que o professor, livre de quaisquer preconceitos sobre a linguagem, possa correlacionar os variados recursos da língua ao uso para que o aluno produza e leia textos em situações de interação comunicativa. Parece inegável dizer que a língua é ação social, ação esta que, para VOGT (1989: 136), “une, separa, influi, persuade, modifica e fundamenta comportamentos para os indivíduos”, a língua constrói portanto uma imagem da realidade exterior e interior de cada falante.

Todos os sujeitos falantes a partir de um conhecimento intuitivo da língua, a gramática natural, a todo momento, revelam sua competência comunicativa por meio desses fatores comunicativos, usando estruturas lingüísticas às condições de comunicação que regulam o seu uso no discurso. Só assim o estudo da gramática na sala de aula será entendido como “não como um instrumento de reflexão mas como um modo de ação” (BENVENISTE, 1989, p. 90).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral I**. Campinas: Pontes/Ed. da Unicamp, 1988.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

HALLIDAY, M. A. K. et alii. **As ciências linguísticas e o ensino de línguas**. Petrópolis, Vozes, 1974.

KOCH, Ingedore Villaça. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 1995.

NEVES, Maria Helena de Moura. "Uma visão geral da gramática funcional". In: **ALFA: Revista de Linguística**. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, v.38, 1994.

PRETI, Dino. **O ensino de língua portuguesa: na encruzilhada entre a escrita e a oralidade**. (mimeo).

ROXO, Maria do Rosario. **O estudo do texto em sala de aula: leitura e produção**. Dissertação de Mestrado. Niterói, UFF, 1990.

SALOMÃO, Maria Margarida Martins. "A questão da construção do sentido e a revisão da agenda dos estudos da linguagem". **Veredas: Revista de Estudos Linguísticos**. Juiz de Fora: EDUFJF, vol. 3, n. 1, jan./jun., 1999.

SILVA, Rosa Mattos e. **Tradição gramatical e gramática tradicional**. São Paulo: Contexto, 1989.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. São Paulo: Cortez, 1996.

VOGT, Carlos. **Linguagem, pragmática e ideologia**. São Paulo: Editora Hucitec, 1989.

# DISCURSO PUBLICITÁRIO E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE GÊNERO

Maria das Graças de Santana Salgado<sup>55</sup>

## INTRODUÇÃO

A publicidade apresenta um estilo coloquial de linguagem dirigida a grandes massas constituindo-se num dos tipos de discurso mais influente da sociedade contemporânea. Enquanto uma linguagem que utiliza variados recursos para alcançar o interlocutor, os textos publicitários de língua inglesa constituem um rico material tanto para análise do sistema linguístico como para o estudo de representações sócio-culturais ali veiculadas.

Considerando que nenhuma manifestação linguística é neutra, assume-se que as formas interrogativas encontradas em anúncios também não o sejam. Interrogar não é um ato linguístico usado apenas para obter uma informação referencial estrito senso. Quando contextualizadas, as interrogativas apresentam várias outras funções que podem tornar visível a existência, por exemplo, de ironia e preconceitos manifestados na linguagem. Portanto, subjacentes à forma das interrogativas, escondem-se maneiras de endereçamento e posturas que expressam uma representação sobre aquele a quem se interroga.

Este trabalho pretende analisar a representação social feminina no discurso publicitário inglês contemporâneo a partir das interrogativas nos textos publicitários aqui analisados, mais particularmente, o par adjacente pergunta/resposta à luz do modelo sugerido por Frank (1989). Devido à complexidade do tema, será necessário uma abordagem interdisciplinar. A análise crítica do discurso (FAIRCLOUGH 1989), a análise da conversação (TANNEN 1989) e alguns conceitos sobre gênero (LAKOFF 1975) servirão de base para o exame das representações de gênero subjacentes ao diálogo que se estabelece entre o produtor do texto publicitário e a sua leitora-alvo. Em função da limitação de espaço não foi possível anexar os anúncios analisados, mas todos foram retirados da revista *SHE*, cuja referência encontra-se na bibliografia consultada. Optou-se por não traduzir as interrogativas do *corpus* para se garantir a integridade dos dados. Todas as traduções das obras citadas em inglês são de inteira responsabilidade da autora.

## FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DISCURSO, PUBLICIDADE E GÊNERO

Não era comum aos primeiros estudos sobre linguística descritiva associar o conceito de discurso à noção de linguagem em uso. A linguística saussureana separava o indivíduo do ser social e tratava a linguagem como objeto impessoal onde o significado se distanciava dele (COOK, 1996). No entanto, Bakhtin (1975) já afirmava que os

<sup>55</sup> É Professora Adjunta de Inglês do Departamento de Letras e Ciências Sociais da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Tem especialização em Inglês (PUC-Rio), mestrado em Linguística Aplicada (UFRJ) e Doutorado em Letras-Estudos da Linguagem (PUC-Rio). Atua nas áreas de tradução, revisão e editoração de trabalhos técnicos e acadêmicos do inglês para o português. Tem publicado artigos na área da Análise do Discurso, destacando estudos sobre representações sociais de gênero, memória e emoção.



sujeitos não aparecem no cenário social primeiro, isolados dos outros, usando a linguagem para superar esse isolamento natural. Ao contrário, eles existem socialmente através da relação concreta criada entre eles pela linguagem.

Um dos representantes mais significativos da corrente de discurso como prática social é Foucault (1972), que apontou a 'teoria do discurso' acoplada à noção de poder. Para Foucault o termo discurso não deve ser pensado como uma coleção de sinais ou partes de um texto e sim como "práticas que sistematicamente formam os objetos dos quais elas falam" (1972: 49).

Inspirado pelo pensamento foucaultiano e preocupado com as relações de poder e a forma como elas influenciam a produção do texto, Fairclough (1989) considera o discurso como prática social. Para ele, a linguagem faz parte do processo social; a intimidade que existe entre a sociedade e a linguagem não permite que os fenômenos linguísticos dela se separem, fazendo com que os fenômenos linguísticos sejam sociais na mesma medida em que os sociais são, em parte, linguísticos.

A propaganda, como qualquer tipo de discurso, reflete ideologias, inclusive as de gênero dominante na sociedade. Cook (1996) nos ensina que, da mesma maneira que uma pintura renascentista propagava os valores e os limites estabelecidos por uma ideologia dominante na época, no caso, católica, hierárquica e desigual, também a publicidade propaga determinados valores e formas de organização econômica e social instruídas de acordo com uma ideologia dominante na sociedade.

Em sintonia com essa perspectiva e, entendendo que a economia influencia a vida das pessoas através do consumo, Fairclough (1989) sugere que a sociedade é constituída, entre outros elementos, de colonizações que ocorrem dentro de uma ordem societária do discurso. Para ele, nesta ordem, a propaganda ocupa lugar de destaque não apenas pelo seu alto nível de penetração na sociedade moderna, mas também por ser um tipo de discurso estratégico orientado para atingir objetivos e resultados. Examinando o discurso publicitário do ponto de vista da ideologia, afirma que a propaganda trabalha ideologicamente de três maneiras: construindo relações ao incorporar uma representação ideológica da relação entre o produtor do texto do anúncio e o produto anunciado; construindo imagens ao provocar no público uma ideologia capaz de fazê-lo associar uma imagem ao produto anunciado; e, principalmente, construindo o consumidor ao usar imagens que sugerem posições submissas do consumidor como membro de uma sociedade de consumo.

No que tange às teorias sobre a relação ente gênero e linguagem, o trabalho pioneiro de Lakoff (1975) tenta mostrar que existem diferenças entre a linguagem do homem e da mulher, e que o uso da língua evidencia a desigualdade social que existe entre os dois sexos. Sendo o estudo de Lakoff um marco inicial no sentido de caracterizar as diferenças entre a linguagem do homem e a da mulher, passou pela crítica de vários linguistas.

Aderindo explicitamente à hipótese do determinismo linguístico, segundo a qual a linguagem molda o pensamento e determina o comportamento dos indivíduos, Spender (1980) sugere uma dominação histórica masculina através da linguagem. Segundo a autora, o homem tem controlado o significado e é através desse controle que ele impõe a todos a sua própria visão de mundo e exclui a mulher da construção do significado. Dessa forma, o que resta à mulher é internalizar a realidade masculina porque ela não tem habilidade de expressar sua experiência na linguagem do homem, resultando em sua alienação, ou silêncio por incapacidade de falar.

Esse tipo de abordagem também tem sido alvo de crítica. Para Cameron (1985), esse modelo teórico não responde à pergunta de como é construído o significado e como ele é apreendido. Trata-se de compreender que tanto o homem quanto a mulher vivem uma experiência social e, se o significado tem origem nessa experiência, a mulher

também pode inferir significados. Ela apenas construiria significados diferentes dos construídos pelo homem.

Em contrapartida, Cameron (op. cit.) sugere uma abordagem integracional da linguagem. De acordo com esta perspectiva, a linguagem deve, antes de tudo, levar dois aspectos em consideração: primeiro, a linguagem não pode se isolar de outras formas de comportamento social nem abstrair o contexto (tempo e espaço) ao qual ela deve estar sujeita e, o segundo, que o uso da língua é um processo criativo onde as exigências de comunicação impostas aos indivíduos são infinitas devido às inúmeras situações novas em que eles se encontram, exigindo dos falantes e ouvintes uma constante renovação da linguagem.

Parece claro que a propaganda como tipo de discurso, portanto como prática, reflete as ideologias dominantes. Do ponto de vista das ideologias de gênero, há várias maneiras de observar-se uma atitude sexista na linguagem publicitária -- por exemplo, no papel social atribuído às mulheres que os anúncios veiculam. De acordo com Vestegaard & Schroder (1993), apesar do crescente número de mulheres no mercado de trabalho, os anúncios tentam perpetuar a imagem da mulher como mãe e esposa fortalecendo um ideal feminino doméstico. Para os autores, a forma de endereçamento de um anúncio é também uma importante estratégia linguística usada para a reprodução da imagem feminina com o ideal de domesticidade e beleza.

O diálogo construído entre o produtor do texto publicitário e seu indivíduo receptor (neste caso, a leitora da revista *She*) é uma estratégia linguística especialmente significativa porque pode, além de criar envolvimento, sinalizar a maneira como a leitora está sendo representada neste contexto específico da comunicação (GODDARD, 1998).

## PARES CONVERSACIONAIS

O termo par conversacional (também chamado par adjacente) foi introduzido por Schegloff & Sacks (1972) e se refere a uma sequência de dois turnos que ocorrem e servem para a organização local da conversa. O par adjacente pergunta/resposta (P/R), segundo Goffman (1982) representa a unidade mínima do diálogo. De acordo com Frank (op. cit), a maneira mais evidente de o escritor explicitar suas expectativas em relação ao envolvimento do leitor é provendo a pergunta e a resposta como se ele antecipasse as perguntas e respostas do leitor. A autora identifica aqui um *envolvimento explícito*. Já o *envolvimento implícito* se dá quando ou a pergunta ou a resposta está ausente. De todo modo, fica claro que, segundo esta perspectiva, a existência do par P/R, completo ou não, provoca envolvimento (explícito ou implícito).

Uma vez que a pergunta e resposta é fundamental para a troca conversacional, a autora sugere que a presença da pergunta no texto estimula o leitor a preencher lacunas onde há ausência dos elementos linguísticos que regulam este par P/R. Modelo analítico de Frank (op. cit.) usa como estratégia metodológica o binômio “quem pergunta/quem responde” para avaliar o envolvimento estabelecido entre os participantes. Neste trabalho, utilizar-se-á a mesma estratégia observando não apenas quem pergunta mais vezes como também o tipo de pergunta feita pelo escritor à leitora e as perguntas feitas pela leitora e por personagens. Assim, pode-se examinar não apenas o aspecto do envolvimento mas as expectativas do escritor em relação à leitora, levando-o a representá-la de determinada maneira.

## ANÁLISE - FUNÇÕES DISCURSIVAS DO TEXTO PUBLICITÁRIO

De acordo com os dados, apesar de no total haver um equilíbrio entre as interrogativas que buscam informação e as que cumprem outras funções, percebe-se que a função de buscar informação é realizada tipicamente por interrogativas abertas e que outras funções são preferencialmente expressas através das fechadas. Isso poderia levar a crer que as perguntas abertas oferecem mais possibilidade de participação por parte de quem responde porque simulam não conhecer a resposta. No entanto, elas limitam a possibilidade de resposta pelo fato de apresentarem um universo semântico restrito a áreas específicas como saúde e o mundo doméstico. Portanto, se por um lado elas permitem possibilidade de contribuição da leitora, por outro, elas podem induzi-la a responder dentro de um universo limitado.

A função das interrogativas que buscam uma informação é focalizar o tópico, trazê-lo à superfície evidenciando lacunas a serem preenchidas. É possível que buscar uma informação seja uma estratégia interessante para a propaganda porque isso possibilita o estabelecimento de determinados desconhecimentos que suscitam na leitora a necessidade de se informar, ou seja, preencher as brechas de conhecimento providas pelo escritor e, por extensão, a necessidade de adquirir o produto. Buscar informação, então, cria necessidades e explora lacunas antes não evidenciadas.

Como mencionado, as interrogativas abertas do *corpus* são na sua maioria relacionadas com um mesmo assunto, explorando, de forma preponderante, a área da saúde conforme sugere os exemplos: *Who can I turn to when I need the best advice?* Neste anúncio a leitora quer uma informação sobre a quem recorrer durante a gravidez. Outro exemplo claro onde a função da interrogativa é buscar informação sobre a saúde é encontrado no anúncio de xampu, cuja interrogativa é: *How does stress affect my hair?* Aqui a função é buscar uma informação sobre a possibilidade de o *stress* emocional ter relação com a saúde dos cabelos. Também as interrogativas *What is cystitis?*, *Where can I find out more information about having a healthy happy pregnancy?*, *How will I cope with the pain?* são exemplos que indicam busca de informação. Nestes casos, a interrogativa apresenta claramente a função de perguntar, mas restringe a resposta ao universo de um mesmo assunto. O campo de atuação do escritor é amplo porque todas essas perguntas teoricamente feitas pela leitora são respondidas por ele.

Já nas interrogativas feitas à leitora, a função pode ser buscar uma informação trazendo à superfície situações desagradáveis a ela, como por exemplo, *But do you suffer pain when you eat something cold or have a steaming-hot drink?, ...but is your skin allergic to it [the sun]?*, *Would you take more care of your heart if everyone could see it?*. No primeiro caso, busca-se sensibilizar a leitora chamando a atenção para problemas com os dentes. No segundo, tenta-se explorar a possibilidade de a leitora ser portadora de alergia sem saber e, no terceiro, explora-se a possibilidade de adquirir doenças do coração. A diferença aqui é que, em todas essas interrogativas igualmente genuínas, não é dada a oportunidade de a leitora responder. Em todas elas há uma continuidade imediata da interação verbal pelo escritor.

A teoria dos atos de fala faz uma distinção entre o ato ilocucionário e o ato perlocucionário onde o primeiro corresponde à produção de uma elocução com força comunicativa que expressa uma intenção do interlocutor ao falar. O ato perlocucionário, por sua vez, corresponde ao efeito ou resultado causado pelo que é falado. No discurso publicitário da revista *She*, o ato ilocucionário é desempenhado principalmente pelo escritor e o perlocucionário pela leitora.

De acordo com Myers (1994), por um lado, perguntas podem ser comparadas a uma chamada telefônica no sentido de que ambas requerem uma resposta. Por outro lado, elas também possuem um efeito mais sutil que é o fato de poderem conter

pressuposições. Na interrogativa *Got a life?*, por exemplo, dirigida à leitora, vê-se que o ato ilocucionário é uma provocação porque essa expressão idiomática traduz a intenção de afirmar que o ouvinte não tem vida.

Também a interrogativa *When was the last time you shared the same point of view?*, aparentemente, busca informação e tem força ilocucionária porque, formulada pelo escritor, provoca a leitora. Neste caso, o efeito perlocucionário, ou seja, o resultado causado pela pergunta na leitora é desconhecido. Sugere-se aqui que aquilo que traduz a voz do escritor é ato ilocucionário. Portanto, no exemplo ilustrado pela interrogativa acima é o escritor quem tenta levar a leitora a pensar em sua relação amorosa, sendo este um ato ilocucionário. Ele faz isso chamando a atenção para o fato de que a leitora não compartilha uma vida satisfatória com o parceiro e a promessa do produto é a recuperação de uma vida harmoniosa e compartilhada.

Apesar de haver nesta interrogativa um maior espaço de interpretação por parte da leitora pelo fato de ser do tipo aberta com uma provável intenção de fazê-la pensar ou refletir sobre a vida, ao observar o seu conteúdo semântico, nota-se que a reflexão que a mesma tenta provocar parte de pressuposições que a posicionam na condição de um ser insatisfeito com a vida pessoal.

Outros casos mostram que a interrogativa busca uma informação na superfície, mas o ato ilocucionário revela uma provocação por parte do escritor como, por exemplo, em *Isn't this the same roundabout you failed on last time?*; ou de um escritor que toca em pontos sensíveis para provocar a lembrança de momentos desagradáveis como na interrogativa *Tired of dragging your family around clothes shops?*

Do mesmo modo, no grupo das *tag questions*, todas parecem apresentar o ato ilocucionário de forçar a leitora a pensar sobre algo, como mostra o anúncio de vitaminas Efacex, cuja interrogativa é *Makes you think, doesn't it?* A própria escolha lexical do verbo *pensar* precedido de um verbo com mais força ilocucionária como *make* leva a esta percepção. O mesmo ocorre nas interrogativas *When you're busy in the throes of passion, spectacles don't stack up too well, do they?* e *There's nothing quite like the feeling you get when you watch them sleep peacefully is there?* Na primeira, mostra-se a inconveniência pelo uso dos óculos, como podem atrapalhar e, na segunda, mostra-se a sensação de alívio em ver os filhos dormindo. Todavia, como *tag questions* são sempre direcionadas para favorecer àquele que pergunta (Tsui, 1995b), este tipo de reflexão aqui tem o fim apenas de persuadi-la a comprar ou fazer com que a leitora adquira o produto e não fazê-la refletir ou reagir sobre uma experiência amorosa ou familiar.

Ainda no que concerne à oportunidade de a leitora fazer uma reflexão sobre si própria, nota-se que o escritor explora esta possibilidade relembrando-a de sua juventude. No presente *corpus*, uma das promessas da propaganda é a de que o produto manterá a juventude ou a trará de volta. No anúncio de creme para pele, o ato ilocucionário é tentar provocar uma lembrança de um passado ideal, cuja interrogativa fechada *You know that radiance your skin had when you were younger?* feita pelo escritor serve para provocar na leitora uma lembrança do passado. Aqui, a pergunta não apenas tenta trazer a lembrança de que a leitora tinha uma pele reluzente, como promete a recuperação dela pelo uso do produto uma vez que a resposta é *You can enjoy it once more with Daily Renewal Cream from Oil of Ulay*, traduzida como *Você pode usufruir dela novamente com Renewal Cream from Oil of Ulay*.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo se propôs analisar a maneira como a realização linguística das interrogativas reflete o modo como a mulher é socialmente representada em textos publicitários de uma revista feminina inglesa contemporânea. Entendeu-se representação social como um fenômeno da linguagem que, no discurso da propaganda, associa a mulher a determinados papéis sociais. Observou-se que o discurso publicitário recorre a estratégias linguísticas que o caracterizam como um discurso interativo social. Considerou-se o diálogo construído entre os participantes do evento comunicativo como a estratégia mais relevante para contribuir com uma análise da forma como a leitora é representada nos textos publicitários.

Analisou-se vários tipos de investigação das estruturas interrogativas com o intuito de se chegar à questão mais ampla que deu origem ao presente trabalho: a representação feminina nos textos publicitários da revista *She*. Este primeiro passo levou a descobertas de determinadas fórmulas sintáticas presentes nos anúncios que estariam ligadas a certas brechas de conhecimento por parte da leitora. Ou seja, detectou-se que a leitora idealizada pelo produtor do texto, de modo geral, desconhecia vários níveis de informação que variavam de um desconhecimento sobre o produto, sobre problemas com a consumidora que sugerem a necessidade de aquisição do produto até um desconhecimento sobre si mesma.

Em um segundo momento fez-se uma análise funcional das interrogativas concluindo-se que as mesmas podem apresentar diversas funções além da de buscar uma informação. Estas funções implicam certos atos subjacentes à pergunta que, por vezes, tem o propósito de representar a leitora usando formas discriminatórias da linguagem. Além disso, apontou-se para o fato de que as interrogativas podem conter pressuposições que podem vir a posicionar a leitora de maneira preconceituosa. De todo modo, a conclusão mais relevante diz respeito ao fato de que o discurso publicitário aqui analisado utiliza recursos linguísticos como as interrogativas para retratar a leitora-consumidora da revista *She* como uma mulher que tem baixo nível de informação e com preocupações predominantemente voltadas para a saúde, beleza e um bom desempenho no mundo doméstico, o que, aparentemente, contradiz a proposta moderna da revista que, no pós-guerra, quis se impor como um veículo de comunicação dirigido à mulher que inaugurava uma etapa revolucionária na mudança dos papéis sociais femininos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo, Hucitec, 1975 (primeira publicação 1927).

CAMERON, D. **Feminist & Linguistic Theory**. London, Macmillan, 1985.

COOK, G. **The Discourse of Advertising**. London and New York, Routledge, 1996.

FAIRCLOUGH, N. **Language and Power**. London, Longman, 1989.

\_\_\_\_\_. "Introduction" In: **Critical Language Awareness**, London, Longman, 1992.

FOUCAULT, M. **The order of discourse: an archeology of the Human Science**. London, Tavistock, 1972.

FRANK, J. "The study of questions in sales letters", **Text 2**, 231-259, 1989.

GOFFMAN, E. **Gender Advertisements**. New York, Harper & Row, 1976.

\_\_\_\_\_. **Forms of Talk**, Philadelphia, University of Pennsylvania Press, 1982.

LAKOFF, R. **Language and Woman's Place**. New York, San Francisco, London, Harper & Row, 1975.

MYERS, G. **Words in Ads**. London, Melbourne, Auckland, Edward Arnold, 1994.

SCHEGLOFF, E. & SACKS, H. "Opening up closings". **Semiotics**, vol. 8, 289-327, 1972.

SPENDER, D. **Man made Language**. London, Routledge & Kegan Paul, 1980.

TANNEN, D. **Talking Voices: repetition, dialogue and imagery in conversational discourse**. Cambridge, New York, Cambridge University Press, 1989.

VESTEGAARD, T. & SCHRODER, K. **The Language of Advertising**. Oxford, Blackwell, 1993 (primeira publicação 1985).

*SHE*, London, July-December 1997.



# PRÁTICAS EDUCATIVAS

ARTE, ESTÉTICA E IMAGENS DO COTIDIANO ESCOLAR







# NA CADÊNCIA BONITA DO SAMBA

## outras possibilidades de viver e de pensar o mundo

**Valter Filé**<sup>56</sup>

Partindo das possibilidades de uma conversa sobre samba tentarei, aqui, ampliar algumas questões que têm me acompanhado vida afora: como o samba se insere numa pesquisa que vai em busca de elementos para tentar compreender a formação de professores na sociedade do conhecimento? Como tenho pensado o samba e os sambistas - na sua relação com o Rio de Janeiro? E, finalmente, pretendo apresentar alguns compositores, sambistas e suas artes de dizer. Artes que estocam fazimentos cotidianos que se oferecem pela palavra en-cantada. Cantos, contos e causos que alteram as circunstâncias, negam-se a aceitar a vida como ela se apresenta, principalmente para os moradores das periferias (urbanas e simbólicas), para os negros e pobres, financeira e economicamente falando. Obras de sujeitos que inauguram, constantemente, circuitos onde a vida torna-se possível. Assim vão vivendo. Alterando a paisagem, rasurando os textos que supõem saber de suas vidas já decretadas desde outro lugar o da produção hegemônica dos discursos que inventa o mundo. Homens e mulheres, cronistas dessa gente que só interessa a muitos da elite brasileira como número, como voto ou como tema: os compositores!

### **SOBRE LINGUAGENS E PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS**

As minhas pesquisas sobre samba tem como referência o projeto Puxando conversa, que de 1990 até 2004, registrou em vídeo e lançou em espaços públicos da cidade do Rio de Janeiro e de Nova Iguaçu, programas sobre compositores importantes para a história do samba. Portanto, o projeto e seus desdobramentos<sup>57</sup> acolhem, dentro da lida com a memória e as possibilidades da criação narrativa para compartilhar essa memória, as interconexões entre linguagem verbal escrita e linguagem áudio-visual e suas consequências para a produção de conhecimentos. Portanto, nada mais justo do que começar propondo algumas considerações sobre as questões que nascem destes encontros de linguagens.

Tradicionalmente, a linguagem oficial da ciência é a escrita. Uma linguagem que subordina outras, mesmo que delas se aproprie para criar e relatar ou ilustrar conhecimentos. Exemplos mais ou menos típicos destas situações: em muitas ocasiões, quando se pesquisa sobre a linguagem do cinema, da televisão ou do vídeo, as questões levantadas sobre a imagem e o som, os exemplos que são manipulados, aquilo que somente pode ser observado pela imagem e som em movimento e sua gramática são transpostos para a escritura verbal, que vai não só comunicar os

<sup>56</sup> Professor Adjunto da UFRRJ/Instituto Multidisciplinar, campus Nova Iguaçu. valterfile@gmail.com . Membro do grupo de pesquisas educação, sociedade do conhecimento e conexões culturais <http://pesccc.ning.com>

<sup>57</sup> O projeto Puxando conversa acolheu, também, a minha pesquisa de doutoramento. Pesquisa que resultou na tese "O que espanta miséria é festa!", defendida em 2006, no PROPEd/UERJ, sob orientação da profa. Dra. Nilda Alves.

resultados dos estudos, mas, ainda, descrever as imagens e sons. Assim, a capacidade de operar as sensibilidades que tais mídias possuem são, tranquilamente, sem o menor escândalo, *explicadas* por palavras. Tudo o que estas mídias detonam e fazem explodir dentro de cada um, vira palavra escrita. Palavras que geram outras e outras mais, levando a uma proliferação tal dos discursos verbais escritos, que as imagens viram poeira, restos elimináveis das pesquisas, das teorias, dos saberes.

Aqui é preciso muito cuidado para não criar idéias de isolamentos e dicotomias entre linguagem áudio-visual e escritura verbal. Não é minha intenção enveredar pelos supostos embates - na ciência, na filosofia, nas artes, no cotidiano - entre escritura verbal e áudio-visual. Na verdade, eu gostaria de apontar os limites e experimentar uma busca pelas interpenetrações das diferentes linguagens. A questão que me interessa não é o antagonismo, mas a hierarquização que naturaliza e restringe as condições de possibilidades de usos complementares, de usos que assumam cada vez mais as implicações das diferentes linguagens

Acredito que imagens, sons e a escritura verbal proporcionam experiências distintas e complementares para a criação de conhecimentos. Como diz Foucault (2002),

Por mais que se diga o que se vê, o que se vê não se aloja jamais no que se diz, e por mais que se faça ver o que se está dizendo por imagens, metáforas, comparações, o lugar onde elas resplandecem não é aquele que os olhos descortinam, mas aqueles que as sucessões de sintaxe define (p.12).

Minha intenção não é promover um concurso no qual vamos escolher a “melhor” linguagem. A tentativa é assumir os limites, as complementariedades, cumplicidades e conexões entre linguagens oral, escrita e áudio-visual para narrar nossas experiências, para expressar nossos pensamentos e ampliar as condições de possibilidades de negociação de sentidos. Sendo assim, estas linguagens não estão, neste trabalho, como elementos isolados ou em conflito.

Estou considerando a escritura verbal e a áudio-visual (que vai acolher escritura verbal e oralidade) na riqueza que cada forma de expressão guarda, nas formas distintas de produção, de produzir-se produzindo, potencializando sensibilidades diferentes e complementares.

## O SAMBA COMO CIRCUITO COMUNICATIVO

Contam que no tráfico de escravos da África para “novo mundo”, antes de embarcarem, os prisioneiros deveriam dar sete voltas em torno de uma árvore. Essa árvore era chamada de *árvore do esquecimento*. Os traficantes acreditavam que seria muito ruim se os negros levassem para o novo mundo, referências materiais ou simbólicas que os mantivessem com um pé na África. Como os negros embarcavam seminus, a única coisa que poderiam levar era a memória. Para que isto não acontecesse, eles os transportadores os submetiam ao ritual que consistia em dar voltas nessa árvore para que fossem “zerados”, *sem memória (portanto, mais fácil de serem dominados)*, prontos para uma “nova” vida no outro lado do oceano.

Tenho pensado o samba como uma criação, uma arte como muitas outras que conectou as experiências dos negros em seus *destempos*. No caso do Rio de Janeiro, o samba atuou de forma decisiva no processo de socialização dos habitantes da cidade principalmente negros e não-negros pobres acolhendo e transformando as histórias cotidianas em respostas as complexas exigências das circunstâncias. O samba como lampejos, gretas por onde podemos vislumbrar movimentos das memórias. Memórias em que o corpo foi empenhado e sua ativação, sua narrativa é feita do deslocamento gerado no encontro desse corpo com/pela percussão. Percussão e corpo canto, música e dança que também são narrações e evocações, pelas conexões que faz dos múltiplos tempos, no/do ritmo, do/no corpo/memória e território da experiência, como sugere Exu. Narrações e evocações que, para uma determinada *comunidade narrativa* (Benjamin, 1994), falam de vários sentimentos, tratam de muitas dores, produzem muitos efeitos, convocando outras possibilidades estéticas, outras artes de viver.

O samba funciona como uma batida que convoca o corpo, seus tempos, seus movimentos e suas histórias próximas e ancestrais. Que toca em coisas muitas vezes sentidas, mas que nem sempre se pode precisar ou explicar. Sentimentos que são compreendidos pelos afetos, por outros sentidos. Para mim, é impossível colocar em palavras aquilo a que meu corpo responde quando Xangô da Mangueira canta. Um registro vocal que parece atravessar muitos tempos, muitos oceanos. Acontece o mesmo quando ouço Clementina de Jesus.

É muito bom pensar que, séculos depois, a mesma metáfora da árvore que por “estranhas coincidências” serve também à ciência moderna como modelo para pensar a organização do conhecimento, hoje serve de acolhimento e atualização das memórias. Memórias que são saberes de anos de presença, de observação, de entranhamento, de encontros, de conversas, de cabelos brancos pintados pelo orvalho e de vadiagens na sombra delas: mangueiras, jaqueiras, salgueiros e tamarineiras<sup>58</sup>. Estas árvores de agora são símbolos de voltas, no sentido contrário às que foram dadas na África. Para dizer dessas novas *árvores da memória - guardiãs de alguns segredos/memórias contrabandeados* - vou trazer para cá trechos da letra de alguns sambas:

Da Mangueira:

*Quando piso em folhas secas / caídas de uma mangueira / penso na minha escola /  
e nos poetas da minha 'Estação Primeira' / Não sei quantas vezes / subi o morro  
cantando / sempre o sol me queimando / e assim vou me acabando / Quando o  
tempo me avisar / que eu não puder mais cantar / as coisas do meu violão / da minha  
mocidade*

(Nelson Cavaquinho e Guilherme de Brito)

---

<sup>58</sup> A Mangueira é parte de uma já legendária tradição do samba carioca; a jaqueira é a árvore símbolo da Portela, escola de Madureira; o Salgueiro representa o samba do morro do mesmo nome, na Tijuca; a tamarineira é a árvore do Cacique de Ramos.

E sobre o Salgueiro:

*Eu venho trazer o meu abraço / nos versos do samba que faço / nos braços do meu cavaquinho / o samba não tem casa e nem padrinho / ele nasce de um carinho / que mora no coração / por isso eu vim cantar noutra terreiro / pra falar bem do Salgueiro em respeito a tradição / Salgueiro não é cravo e nem é rosa / é uma flor misteriosa de pureza e de paixão / que nasce lá num morro da Tijuca / a tanto tempo que nunca ninguém sabe quem plantou / E assim Salgueiro vai / vestido de vermelho e branco ele sai / parece que a cidade se enfeitou / na alegria colorida feito um manto na avenida / e que o carnaval bordou.*  
(Romildo e Toninho Nascimento)

E sobre a Tamarineira, diz assim, Bandeira Brasil e Zeca Pagodinho:

*Lá, onde nós madrugamos / é o Cacique de Ramos / onde o samba foi morar / procuro sombra que é pra do sol me abrigar / Tamarineira me dá / Tamarineira me dá / abrigo que é pro sereno não me molhar / Tamarineira me dá / Tamarineira me dá / o ecoar da poesia onde reina a magia / naquele lugar / o prateado das folhas pela lua cheia a se derramar / a primavera ao chegar / flores perfumam o ar / bate o tambor / ecoa o cantar / inspiração pra compor / sempre que vou procurar / Tamarineira me dá / Tamarineira me dá.*

Minha intenção é valer-me do samba, não apenas na sua dimensão de gênero musical ou produto do mercado de bens simbólicos, embora essas “condições” sejam importantes e estejam, de alguma forma, consideradas aqui. Não tenho condições de uma análise musical, tampouco de submeter as letras aos olhos da teoria literária, da semiótica ou outros saberes, embora, reitero que estas não são dimensões descartáveis e certamente, vez e outra, tentarão pôr a cabeça para fora, como insinuações, neste texto.

Estou considerando o samba como *prática cultural* que possibilitou outros discursos, para além do discurso hegemônico, *sobre a cidade* do Rio de Janeiro. Cidade que, no início do século XX que é quando se considera o aparecimento do samba na sua forma mais urbana, de sua entrada no mercado, materializava seu projeto de *europização*, de 'embranquecimento' e suas consequentes políticas de intervenção no espaço, no corpo tanto físico quanto simbólico -, na organização da cidade.

Neste sentido, o samba disponibiliza elementos para compreendermos melhor como se deu/dá esse encontro. Como fizeram/fazemos, nós, negros, para sobrevivermos no mundo preparado para os brancos, negociando sentidos tanto inter como intra grupos? E aproveitando o 'embalo' dos estudos destas práticas, talvez possamos conseguir outros elementos que nos ajudem a lidar com esse mal-estar civilizatório chamado “racismo” (Sodré, 2000), com as histórias e epistemologias que tentam forjar uma *memória ensinada* (RICOEUR, 1999). Talvez esta minha empreitada nos ajude a pôr ao sol a proliferação das histórias não contadas, não ouvidas ou ignoradas. Convocar para os espaços acadêmicos, com status de conhecimento, aquilo que durante muito tempo vem mofando na umidade da sombra e da sobra de determinados formas de fazer ciência e de determinadas práticas sociais. Recolocar

aquilo que os saberes acadêmicos hegemônicos têm definido como experiência social circunscrita à escravidão, desvinculada de qualquer debate científico. Uma condição epistêmica que forma-se pela deformação do problema e que vai abstendo-se do assunto, atribuindo-o como problema exclusivo dos negros.

Pensado assim, o samba está sendo entendido como um *circuito comunicativo*, aproveitando-me da idéia que Gilroy (op.cit.:2001) põe em 'movimento'. O autor usa tal noção para tratar das questões dos negros espalhados pelo mundo e suas dificuldades em decorrência do desterro, da dispersão, das descontinuidades e deslocamentos. O conflito entre a fixação em uma terra “própria” ou a volta a uma nação originária tem criado muitos problemas. Desta maneira, a dificuldade de pensar a questão do espaço, segundo Gilroy, é transposta quando esse conceito é *pensado em termos de um circuito comunicativo* (op. cit.:20).

Segundo o autor, foi o *que capacitou as populações da diáspora, dispersas, a conversar, interagir e mais recentemente até a sincronizar significativos elementos de suas vidas culturais e sociais* (p: 20). Ou seja, o *circuito comunicativo* como metáfora de espaço ajuda a superar a dificuldade de pensar *um lugar próprio*.

No caso do samba o circuito comunicativo ajuda a pensar nas negociações dos negros com os não-negros e as marcas destas negociações, deixadas como contaminação, no terreno de um poder hegemônico.

A noção de *circuito comunicativo* que Paul Gilroy usa para nomear aquilo que articulou os negros de diferentes partes do mundo para que estes pudessem se encontrar a partir de muitos elementos simbólicos e *sincronizar significativos elementos de suas vidas culturais e sociais*, ajuda a pensar na complexidade do samba como *circuito* que tem possibilitado encontros interracialis onde tem sido possível um intenso movimento de identificações, de exclusões e de trocas simbólicas. O samba como *circuito comunicativo* que tem se mantido de *conversas* entre grupos culturais e sociais diferentes.

Estes encontros interculturais e estas interações sociais não significam a concretização do paraíso da convivência, tampouco apagam as tensões, os conflitos e os preconceitos raciais. Mas, podem sim, nos dar pistas das muitas ambiguidades, dos paradoxos e das contradições da situação racial do Brasil. Destas dificuldades-desafios do racismo brasileiro, um “enigma” ganha aparência: por que o samba tem sido considerado um dos mais importantes patrimônios da cultura brasileira e essa importância não é estendida aos compositores? Ou melhor, existe uma 'consideração', uma aceitação do samba, mas que não se traduz em políticas concretas com relação aos compositores. Como questiona Serginho Meriti (2004): *neste país, são tantos sambistas talentosos, mas só uns poucos podem estar no mercado, por quê?* Ele compôs o samba “*Deixa a vida me levar*” que foi o hino da conquista do pentacampeonato da seleção brasileira de futebol, no Japão/Coréia, em 2002, e que Zeca Pagodinho gravou, fazendo 'explodir' no mercado. É por isso que Serginho Meriti diz: *em outros países, era pra eu nunca mais me preocupar com a vida, minha e da minha família. Mas, daqui a pouco, tenho que colocar outro samba, outro sucesso, pra ir sobrevivendo*. Então, talvez nem o samba seja realmente considerado, como se supõe.

## ARTES DE FAZER PELA ARTE DE DIZER BENDITOS!

Muitos compositores têm mantido certo tipo de inconformismo, subversão mesmo de certas ordens. Uma das táticas de insubordinação está nas maneiras de usar as misérias transformando-as em outras coisas. Das misérias existenciais mais profundas às misérias cotidianas assumidas como as mais banais, o samba vai dando mostras de como sua gente vai transitando entre uma e outra, sem pecado, muitas vezes, com *ferimentos leves*, como diria Marcos Diniz. Da poesia à violência, ao desagravo, ao prazer. Do flagelo, da *falta de sombra no chão* que é como Catoni/Sergio Fonseca falam de um sentimento de inexistência tão presente em certas circunstâncias, seja pela saudade de um amor, de uma vida que não se teve. Histórias que cantam sobre as dores que são atribuídas, indiscriminadamente, aos amores, às relações afetivas, às traições, aos abandonos, às gafes, às malandragens e às coisas, supostamente, mais banais do cotidiano. E que cantam, também, sobre o ridículo, o riso que a miséria, às vezes, chega a causar. E esse riso não significa traço de imbecilidade, de afastamento, de desvio de uma consciência sobre tais misérias. São maneiras de desmoralizar os infortúnios, a dor, desmoralizando alguns dos seus efeitos. Aliás, essa tem sido a tarefa do Trio Calafrio: transformar miséria em festa, com muito humor, sem que essa faceta vire identidade dos três compositores que têm um amplo raio de ação.

Gostaria de contar histórias de um dos membros do Trio Calafrio: Barbeirinho do Jacarezinho. Ele nos contou uma história à qual demos o título de “Milagre dos pães”. Vamos a ela:

*Um dia, um sujeito, que morava em Bangu, Zona Oeste do Rio de Janeiro, me contou a seguinte história: estava desempregado e sem dinheiro, conseqüentemente, sua mulher e duas filhas, sofriam com a difícil situação. Pensou em ir ao bairro onde morara, onde havia se criado o Jacarezinho. Lá sempre havia uma viração: de servente de pedreiro, um portão pra pintar, enfim, poderia ganhar algum trocado. Mas, tinha apenas o dinheiro da passagem. Quando ia saindo, sua mulher pergunta se ele não deixaria dinheiro para comprar pão para as crianças. Ele coça a cabeça, olha para as crianças e, compadecido, resolve ir até a padaria, com o único dinheiro que tinha. No caminho, pensava como ia fazer para chegar ao seu destino: “pular o muro do trem, dar calote no ônibus”, alguma coisa ele faria. Chegou na padaria e deu-se conta de que havia uma confusão na fila do caixa. Aproximou-se e viu que uma senhora mostrava ao gerente da padaria, um pão, aberto, com alguns fios de cabelo dentro. Ao ver a cena, nosso personagem parou, coçou a cabeça, sorriu e pensou: “ganhei meu dia!” Voltou pra casa feliz e fez a música “Cabelo no pão careca”, gravada por Zeca Pagodinho e que adiou as preocupações com o pão de cada dia de sua família, por um bom tempo. O samba conta a história da seguinte forma:*

Bolo na padaria, Maria pulava igual perereca  
Pão, doces e broas viram peteca  
pegaram o padeiro e quebraram a munheca (por quê?)  
Porque encontraram cabelo no pão careca  
Porque encontraram cabelo no pão careca  
Sonho virou pesadelo  
brigadeiro perdeu a patente  
confeitaram o confeitiro  
com a massa de pão para cachorro-quente  
Deixaram o gerente, um tal de Clemente  
Sem uns cinco dentes e só de cueca  
Porque encontraram cabelo no pão careca  
Porque encontraram cabelo no pão.

Barbeirinho é um desses compositores de samba de um humor perspicaz que, juntamente com seus parceiros, vai fazendo crônica, vai contando histórias da vida privada de personagens anônimos, noturnos e que só aparecem nos noticiários das tragédias. Ou aparece na tevê para responder uma pergunta feita para atender a uma “informação/opinião” que, de antemão, os próprios perguntadores querem difundir. É o *popular* que é procurado muito mais pelo efeito que pode produzir do que pelo que pode revelar, contar de “útil”. São os que dão mais dramaticidade às edições das catástrofes, às tragédias, quando estas ganham outras dimensões nas mídias. Os moradores das muitas periferias, das favelas, trabalhadores braçais, empregadas domésticas, mulheres valentes. Personagens que podem dar respostas de vítimas quando lhes convêm, *escondendo o leite*, desviando-se, fabricando a tal “margem de erro” das pesquisas e, em algumas delas, confundindo-se com aquilo que se supõe acerto. São esses os personagens desse Trio. Esses são *eles*.

O Luiz Grande, do Trio Calafrio, dos compositores gravados pelo 'Puxando Conversa', é de uma linhagem especial. Compõe seus sambas dando-lhes uma marca de muita singularidade. Compõe como quem faz um *lançamento* (como um brilhante jogador de bola) para ele mesmo ou para outros com a mesma habilidade. Zeca Pagodinho, Elza Soares, João Nogueira, alguns que já receberam um destes lançamentos e deitaram e rolaram. Lança de “três dedos” dando curva na linguagem. Recebe, domina no peito e canta utilizando-se de uma rara divisão dos ritmos, dos tempos. Canta como quem dribla. Espera a chegada do zagueiro dando-lhe a esperança de que ele tem chances de lhe roubar a bola. Mas depois, num golpe, lhe desconcerta. Com um toque de ponta de chuteira toca por um lado, sai faceiro, por outro. Olha pra trás e vê a cara que mescla raiva e tristeza daquele zagueiro que tentava marcá-lo dentro de um mesmo andamento. Sabedoria daqueles que andam pela noite e aí têm que inventar maneiras de pisar, de respeitar caminhos, de pedir licença ao passar pelas encruzilhadas. Maneiras de saber chegar e de saber sair. Assim, Luiz Grande vai fazendo das suas. No dizer, mostra como fez.

O terceiro personagem do “trio” e que “*fecha curto*” é outro “fio desencapado”: Marcos Diniz, que, no dizer de Barbeirinho, é “*sangue bom para transfusão universal*”, pois é filho do Monarco da Portela. Essa é uma referência que ele faz, não porque



necessite, mas por orgulho. Dono de uma voz poderosa, Marquinhos é uma pessoa emblemática do samba. Talentoso conhecedor das coisas da noite, das zonas de sombra e de luz, do asfalto, das vielas, becos e favelas do Rio. Bom versador numa roda de partido. Respeitador das autoridades, dos “mais velhos”. Autoridade, aqui, não significa um poder adquirido, desde fora, por um cargo. Autoridade no samba é aquilo que vai sendo autorizado, aos poucos, sem cerimônia de posse, com o tempo, nas relações. Autoridade refere-se mais a uma capacidade de cuidar daquilo que é de todos o próprio samba. Autoridade que, mesmo incidindo sobre uma disputa, sobre outros, não é um poder coercitivo, não se vale da força, espera-se a sabedoria. A autoridade, neste sentido, é como uma capacidade de potencializar o samba e os sambistas. Sendo assim, não existe briga por poder neste tipo de autoridade, o que não significa que não existam brigas de poder no samba, que não existam disputas que terminam em morte.

Marcos Diniz é um dos mais importantes nós da rede do 'Puxando Conversa'. Por causa dele chegamos ao Sarabanda e descobrimos que este é irmão do Nego Fugão, um personagem de São João de Meriti que se ligava à nossa produção por outros caminhos; chegamos ao Tio Hélio e ao próprio Monarco. Um elegante elo de ligação entre o samba mais “tradicional” e suas renovações, sendo capaz de cantar as dores de amor como os mais antigos e de inventar histórias que insinuam outras situações cotidianas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

BHABHA, Homi (1998). **O Local da Cultura**. Belo Horizonte: UFMG.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 1994

GILROY, Paul. **O Atlântico negro** Modernidade e dupla consciência. São Paulo: Ed. 34; Rio de Janeiro: UCAM-Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2001.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações**. *Comunicação, cultura e hegemonia*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.

RICOEUR, P. **La lectura del tiempo pasado: memória y olvido**. Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid, 1999.

SODRÉ, Muniz. **Samba, o dono do corpo**. Rio de Janeiro: Mauad, 1998.

## A ARTE DAS IMAGENS: O QUE VÊ QUEM NOS OLHA? a fabricação do olhar entre estudantes e professores

**Aldo Victorio Filho**<sup>59</sup>

*Outrem é quem fabrica os corpos com os  
elementos, os objetos com os corpos,  
assim como fabrica seu próprio  
semblante  
Com os mundos que exprime.  
( Michel Tournier )*

Os tempos de então não parecem promissores. As perspectivas política, científica e teórica refletem as tessituras dos tempos de então, suspensão, inquietação discreta e cautela meio ao que restou da fugaz euforia da libertação de paradigmas e preceitos excessivamente limitadores. Entretanto, se os regimes de verdade que nos formaram já não são sustentáveis, dramaticamente instáveis são os planos de amparo epistemológico que a fuga daquelas certezas nos legou.

Todavia, no cotidiano da cidade, umas vezes fervilhante, outras modorrento, a instituição escolar continua inalterada enquanto maquinário de controle, formatação e coerção. Física e simbolicamente distante dos que nela são obrigados a estar, as escolas a despeito de suas singularidades parecem oscilar entre muitas tentativas de investimento metodológico, sem alcançar um porto seguramente promissor. Disfarçada entre muitos movimentos de atualização, as escolas populares continuam distantes do que prometeram - espaços especialmente construídos para abrigarem jovens e crianças, os quais mediados por adultos especialmente formados para tal função, juntos se dedicariam à produção do conhecimento, à descoberta e criação do mundo, via o encantamento e engajamento no coletivo. Contudo, o que sobressai nesses cenários é a redução de tudo à mera imposição de ordenações estéreis e um tédio cada dia mais violento e narcotizante.

Enquanto a educação escolar parece partir eternamente de uma única (e sempre a mesma) plataforma de entendimento do mundo e da vida para alcançar os estudantes, estes, por sua vez, em sintonia com as produções contemporâneas vão adensando sua constituição em um corpo de diversidade complexa e desafiadora. Esses jovens inalcançáveis pelas artimanhas educacionais, apreendem e ensinam mundos e vidas muito diversos do que a educação e seus contratos epistêmicos sustentam como legítimo.

No campo de nosso trabalho docente, as ações ordinárias, bem como as de destaque oficial e que abarcam currículos, políticas e práticas constituidoras do personagem professor, diagramam uma territorialidade de autofágica atuação, na qual quem menos conta é o sempre suposto personagem aluno, perdido na negação da sua diversidade, via de regra reduzida ao maquinário de pasteurização da diferença.

---

<sup>59</sup> Professor adjunto do Instituto de Artes da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, líder do Grupo de Pesquisa - CNPq Estudos Culturais, Educação e Arte (UFRRJ/UERJ).

O distanciamento entre professores e alunos é percebido flagrantemente no aproveitamento quase nulo do que sabem e produzem os segundos a favor da carga, normalmente não questionada, de supostos saberes que os primeiros têm o compromisso incontornável de disseminar. Mesmo que esses saberes curriculares, como todos os saberes, sejam permanentemente contaminados pelas crenças pessoais, experiências, desejos e regimes de fé daqueles que os criam, transportam e manipulam. Contudo, a vida escolar não se reduz ao lado que acabo de sublinhar. Certamente que a rebeldia do cotidiano dilui se não todo, muitas vezes partes nevrálgicas das rotinas mais drásticas da escola. Onde só haveria controle e coerção, emerge criativas invenções de fugas. Onde a repetição é oficial, o inusitado irrompe e surpreende. Mesmo que fugaz, mesmo que provisório e quase sempre meio as ações e iniciativas dos alunos na sintonia dos seus mundos, do que pode ser denominado 'cultura juvenil'.

Certamente que essa complexa denominação 'cultura' não alude a algo uniforme, e de dimensões e limites estável e identificável, 'cultura é mistura' (SANTAELLA, 2003)., é fluxo e devir. Assim a cultura, ou as culturas, dos jovens destaca-se pela mistura. É mistura de condições sociais muitas vezes antagônica, plural e contrastante. É mistura de movimentos, de novidades e experiências. É também mistura de transitoriedades, ou seja, é estar sempre à beira ou limite de uma nova condição. E é justo esse dinâmico emaranhado que urge melhor compreender em benefício do pano de fundo desta reflexão investida sobre as relações discentes e docentes e seus produtos, as imagens que ambos protagonistas da educação escolar produzem e com as quais conduzem, indiciam e produzem seu entendimento e acontecimento da vida nas escolas.

Ao mesmo tempo em que apontamos o espaço de indiferença ao qual os jovens são relegados nas práticas escolares, convém sublinhar que a indiferença é tradicionalmente disfarçada, é ocultada por dispositivos hábeis na condução dos olhares e na diagramação das imagens. Qualquer leigo ou educador afirmará sem pestanejar que o aluno é o sujeito mais importante da escola, muito embora na prática, a maioria dos adultos responsáveis pelo funcionamento das escolas afirmará seguramente que 'todo aluno é igual'. Entretanto, nas reflexões sobre a educação, tem se evidenciado o interesse pela juventude, interesse que não se deve aos desafios que a mídia expõe em suas terríveis reduções a favor de projetos mercadológico e político. O jovem e seus mundos, os jovens e suas realizações e aspirações interessam por sua importância no Brasil, que é, inegavelmente, uma nação jovem e 'pancultural'. Se a contemporaneidade planetária expõe instabilidades caracteristicamente juvenis contraste, instabilidade e mutação esses mesmos traços também se somam às do país que contém os jovens aqui pensados. Assim, mostram as interações entre o *espaçotempo* global e o *espaçotempo* nacional, os quais se fundem em muitos aspectos e se opõem radicalmente em outros. Considerar os confrontos entre esses '*espaçotempos*' furiosamente dinamizados pela mercadologização da existência planetária será útil na panoramização dos jovens estudantes aplainados pelos olhares e as suas contrastantes redes de realizações.

A velocidade e intensidade dos fluxos comunicacionais e culturais decorrentes dos constantes avanços da tecnologia e suas ofertas de usos e aplicações - sempre sintonizadas pela intensa exploração do mercado - envolvem, conectam e evidenciam a

conformação superficial das sociedades contemporâneas. As redes de informação mercadologizada oferecem uma epiderme de virtualidade, mutabilidade e imagética que sugerem e investem na semelhança uniformizada da juventude. Esse fluxo abstrai da juventude suas interseções culturais, sociais e epistêmicas. Contudo, enveredando pelas relações entre a Educação, produção cultural e/ou de acontecimento e o universo juvenil e focada a atenção nas realidades da escola pública e de seus protagonistas, será possível alcançar novos e urgentes entendimentos sobre as relações entre professores e alunos, entre o mundo juvenil e o adulto nas escolas, entendimentos que favoreçam a urgente recriação da educação.

Os jovens da escola pública são, a princípio, como qualquer jovem. Contudo, se encontram cercados por riscos específicos e sujeitos às condições nem sempre favoráveis que, a nós educadores, interessa, sobretudo, deslindar. É sabido que discorrer sobre uma suposta condição única e universal dos jovens é de inutilidade diametralmente oposta à importância de considerar e valorizar as práticas e realizações juvenis na contemporaneidade. Diante dos desafios vividos na educação pública, percebemos que o protagonismo político do jovem não pode ser negado, nem sua existência pode se reduzir à oscilação entre o confinamento do consumo ou o descarte social. A vida do jovem brasileiro enfrenta problemas semelhantes em todas as áreas urbana e rural, a despeito das sutilezas de suas realizações e pertencimentos culturais locais. Os desdobramentos das vidas juvenis se dão em função dos enfrentamentos diversos, desde os resultantes das políticas oficiais quanto aos relacionados às decorrências das suas práticas culturais específicas e particulares.

Alvo das investidas mercadológicas e de certa indiferença quanto à sua efetiva futura participação política, a juventude ainda vive as decorrências de nossa ancestralidade escravocrata. Enquanto o futuro dos jovens filhos das classes favorecidas é indiscutivelmente mais assegurado, o destino dos jovens das classes periféricas (em relação à centralidade das benesses sociais), constituidores da maioria dos estudantes das redes escolares públicas, é ainda incerto. Já há alguns anos, os estudos desenvolvidos sobre a juventude brasileira reiteram a precariedade ou ausência de políticas públicas efetivas que garantam uma agenda mínima de futuro para os jovens pobres. São de jovens desfuturados constituída então a população discente da escola pública. São seus modos de ver que produzirão os olhares que os professores parecem não captar. É justo desse intercâmbio fraturado de olhares, que as construções imagéticas dos estudantes e dos professores são realizadas.

Enquanto o mundo professoral parece não escapar da reedição constante do mesmo olhar sobre os estudantes e desse processo resulte a banalizada imagem de um contínuo processo de precarização da civilidade, o que os olhares dos seus interlocutores mudos produziram? Enquanto o mundo professoral em seu 'adultismo' parece crer que os graves problemas da educação são superáveis via soluções metodológicas e jamais achem guinadas filosóficas que venham a provocar rupturas e reconfigurações não previamente programáveis, os jovens parecem levar a vida na fugacidade dos acontecimentos prazerosos, nos limites que a sociedade contemporânea lhes impõe. Se dedicarmos atenção generosa às performances juvenis confirmaremos que Dioniso se mostra mais atuante (MAFFESOLI, 2004) nas lacunas do ordenado, no abandono do institucional. Se pouquíssimas oportunidades de lazer e proteção são ofertadas aos jovens no programa da cidade, só lhes resta a fruição das

pegadas cotidianas. Uma vida como obragem de sucessivas experiências estéticas, sem pretensões artísticas ou qualquer subordinação aos modelos outorgados da arte e /ou da cultura, os jovens são arteiros artífices do que olham e suas produções, fugazes ou de alguma permanência, indiciam como veem quem os olha. Esses jovens arteiros que vivem na pegada, nada querendo saber sobre legitimações, refazem a cidade e desafiam a Educação arcaica em seus pressupostos de cidadania. A potência incontrolável da cultura do jovem tem aqui seu paroxismo. Se a Arte, excessivamente condicionada ao seu sistema próprio muito mais afeto ao mercado do que às sintonias espontâneas das culturas, não a percebe, outros campos do conhecimento não deveriam desprezá-la. A potência existencial dessa turba nômade escala monumentos, prédios e demais partes da cidade para deixar suas estranhas marcas onde a nossa vista, habituada com as visualidades e entendimentos de rodapé, mal consegue alcançar. Oferecem-nos esses 'delinquentes' indícios valiosos sobre o que a cidade faz dela própria, do que a Educação não faz e poderia fazer. Mesmo diante deste manancial de possibilidades, a exemplo da Arte, as culturas 'adulta e cultivada', em seus processos de auto-preservação, mantêm distanciamento, mantêm sua opção pela distinção, ou seja, sua belicosa superioridade. Sobre este processo de proteção, de assepsia, ou melhor, de distinção, convém destacar que:

Compreende-se que a maneira de usar bens simbólicos e, em particular, daqueles que são considerados como os atributos da excelência, constitui um dos marcadores privilegiados da 'classe', ao mesmo tempo que o instrumento por excelência das estratégias de distinção, ou seja, na linguagem de Proust, da 'arte infinitamente variada de marcar distâncias' (BOURDIEU, 2007, p. 65).

Não se trata, portanto, de operações inócuas, mas de estratégias bélicas de potente violência simbólica que ordenam e mantêm um olhar sobre outros, que conservam o desencontro permanente entre aqueles que olham e os que não são vistos. Enquanto as outras lógicas, as dos bárbaros, as outras estéticas, as dos nômades, continuarem percorrendo e habitando apenas ambientes periferizados e não implicarem em alguma ameaça ou mínimo desconforto às eleições culturais dominantes, cada cultura tem mantida a ilusória imagem de unidade blindada. Seus partidários e praticantes são tidos como desvinculados da tessitura do tecido social global, dispensando saber dos outros e os saberes do outro. Obviamente que as redes sociais não se reduzem ao que dela escolhemos observar, as relações entre sujeitos sempre extrapolam os limites que queiramos lhes impor. Evidentemente, as cidades propiciam e estimulam permanentes encontros, muitos, certamente, dissonantes e nas suas franjas e limites, nas suas dissonâncias, nos recortes de suas fronteiras simbólica e concreta, clandestinamente, desautorizadamente e sem avisar se desenvolvem novos sentidos que dão cor e movimento aos coletivos juvenis. Coletivos intercambiantes cujas maneiras e modos de atuar ainda não fazem parte dos acervos conceituais da escola. Coletivos cujas forças de união não implicam em impermeabilidade ou fronteiras fixas, mas, em muitas novidades no campo dos saberes, das formas visuais, dos prazeres e fruições, para os quais novos vocabulários são

criados e utilizados. Nos interstícios entre os diversos mundos da cidade, se dão às experiências e acontecimentos que a episteme dominante nas escolas prefere não perceber a sujeitar-se ao doloroso processo de negociação de suas verdades e de seus respectivos alcances. Os jovens, por um lado categoria cada vez menos definível em virtude do avanço das tecnologias a serviço dos jogos das aparências e das imagens, por outro invisibilizados em virtude das ofensivas políticas da cidade, fazem das fraturas territoriais e das fragilidades do sistema de valores hegemônicos, o oportuno berço de suas criações estéticas e experiências existenciais. Os jovens e as juventudes invisibilizadas fazem dos não lugares resultantes da indiferença e apartação os *espaçotempos* dos seus palpáveis acontecimentos.

Indiferentes a tudo que lhes é antagônico, como o são os discursos *adultocêntricos*, fazem da vida uma permanente obragem estética. A arte desses jovens mostra que seus autores, para além dos efeitos da centrifugação social, não se aquietam nos seus lugares de destino prescritos. Encontram, às vezes por acaso, às vezes taticamente, espaços cujas vocações oficiais desaparecem com suas presenças inesperadas. E nesses encontros, fulguram suas culturas, a vitalidade de quem nada tem a perder, por nada ter ganhado de graça. Abandonam ou nem experimentam os seus “devidos lugares”, e nem notam tais determinações ou condenações, e se o fazem, já mais riem do que se ofendem das nomeações que lhes são atribuídas: incivilizados, delinquentes, vândalos, etc. Esses jovens cujos olhares nos interrogam ou não nos notam também parecem deplorar as iniciativas salvadoras daqueles que só querem o seu 'bem', o bem da juventude dada como perdida, geração sem futuro. Um bem que não implique efetivamente em ouvi-la, em sentir seus cheiros nem reconhecer a responsabilidade por suas agruras. Um bem, cuja operacionalidade, não implique em nenhum desvio das verdades consolidadas, das certezas convenientes nem da partilha real de qualquer benesse material ou simbólica daqueles que o praticam e que graciosamente o doam. O que exige a subserviência, que impõe o agradecimento servil e turva olhar do bondoso quando frustrado.

### **OUÇA-ME E ME VERÁS!**

A fabricação do olhar dos professores e dos alunos entre si resulta de condições para além do universo visual. Sabemos que a visibilidade dos indivíduos depende muito mais das suas falas e da escuta a elas destinada do que da mera aparição restrita à visualidade. Pois, a nossa imagem ganha forma, cor, volume e pregnância também na proporção que nossa fala é acolhida. Na era das imagens, parece contraditório que a força delas dependa da potência dos enunciados. Se as imagens procuram dispensar as palavras, essas últimas efetivamente podem ressignificar facilmente as primeiras. Por mais que algumas imagens de fato falem mais que muitas palavras, são também os discursos verbais e seus enunciados que formatam e vitalizam as realidades e as verdades visuais. A palavra ouvida faz a professora gordinha e mal encarada revelar-se a mais querida orientadora; faz do aluno inicialmente relegado ao temível estereótipo de delinquente revelar-se um adorável aprendiz. Entretanto, a visualidade ganha terreno em função da lógica de ordenação dos espaços e tempos, sempre separados, da escola idealizada por sua gestão oficial. Na medida em que as palavras proferidas por ambas as dimensões centrais de seu universo, ou seja, adultos e jovens, são cada vez menos

consideradas pelos seus destinatários.

No campo de batalha da palavra enunciada, que aqui reduzimos a instituição escolar, a atuação docente é comprometida e tencionada por várias forças muitas vezes em posições opostas. O aparentemente inexpugnável compromisso com um programa é o tempo todo posto a prova pela rebeldia do cotidiano (OLIVEIRA, 2003). A atuação docente ante os desafios e obstáculos que redesenham continuamente a vida escolar redesenha, por sua vez, a imagem do professor. Imagem oferecida com toda nitidez aos alunos: da franqueza, do desdém, da indiferença, da desesperança ou desencantamento e às vezes, surpreendente vitalidade, animação e bom humor.

Quem nos olha, os alunos sem olhares traduzidos, sequer percebidos, apreendidos ou captados, operam continuamente a edição de nossas imagens, imagens que serão utilizadas para melhor compreender e avaliar os mundos dos quais somos, querendo ou não, conscientes ou não, porta-vozes. Nossos textos, o entendimento e humor dos quais somos autores, fornecerão traços decisivos para a composição do que veem aqueles que não olhamos, ou vacilamos ao olhar. Assim como contribuem, os elementos apontados, com a cor, o volume, a densidade e a ordenação estética e ética da própria instituição escolar. As imagens fabricadas das relações entre estudantes e professores resultam de suas muitas tensões, do desequilíbrio das expectativas, das distâncias e aproximações das sintonias culturais, do respeito e consideração pelos acervos culturais postos em jogo, das possibilidades de compreensão e apreensão de valores e vocabulários, da flexibilidade e elasticidade dos dispositivos comunicacionais, meio aos quais está até o reconhecimento da incapacidade de compreender algumas coisas sem necessariamente inviabilizar os canais de encontro.

Para investigar o que produzem uns e outros e os processos de elaboração das imagens de uns pelos outros, é preciso criar percursos e iniciativas que além de propiciarem a elucidação das relações entre mestres e aprendizes, poderão facilitar a reconfiguração do sentido desses termos, e nesse mesmo movimento apontar caminhos para o reencontro da instituição escolar com o tempo de agora. Um tempo que aposentou as metodologias fixas, um tempo que convoca e instiga a coautoria coletiva. Um tempo que interroga a posse individual seja lá da obra que for. Um tempo que reinventa a juventude, redesenha os jovens e lhes possibilita uma, nunca antes experimentada, capacidade e liberdade de inventar a vida. Se o resultado dessa aventada liberdade e capacidade é constantemente considerado condenável, apontado como indisciplina, vandalismo, hedonismo excessivo, e outras práticas reprováveis, convém avaliarmos a crucial participação do universo adulto e gestor dos programas dominantes nesses resultados e a validade de tais julgamentos. Convém, da mesma forma, avaliarmos quais os insumos e espaços que são legados aos jovens e à formação da juventude contemporânea, sabidamente tecida por diferentes tramas, pertencimentos transitórios e em trânsito, fluxos de afetos e plasticidade extrema dos desejos. Pois estamos diante, querendo ou não, diante de uma juventude cujos olhares diversificados e intercambiantes partem e operam com movimento em franco contraste e inegável oposição aos sistemas reguladores da educação e da formatação dos sujeitos como temos mantido já há algum tempo.

A atualidade planetária evidencia ao menos preocupado olhar que não é açambarcável por um único tema. Se podemos considerá-la a era das imagens,



também podemos defendê-la como o tempo das incertezas e das transfigurações, o tempo da movimentação e das tribos. O tempo da radical iconoclastia, o que não significa, entretanto, o aniquilado abandono meio aos despojos das certezas e verdades de um passado hoje aparentemente ingênuo. O tempo das tribos também é o tempo das invenções de possibilidades coletivas moduladas pelas realizações individuais, a vida como obragem estética, a vida como tatuagens da diferença. Jogos imagéticos os quais exigem que as nossas expectativas e verdades particulares se alarguem para melhor fruir e usufruir do acontecimento do outro, e responder às instigações estéticas do não idêntico. A potência sensual da diferença seja no campo das ideias, das artes ou das insignificâncias cotidianas fazem da vida a vida! E no que toca a vida nas escolas, disponibiliza a conexão entre alunos e professores, entre jovens e jovens, entre jovens e adultos, entre imagens encarnadas e corpos imagéticos e imaginados.

Destacamos assim, que o papel do jogo dos afetos, das sensibilidades, criações e escolhas estéticas está posto como imanente contemporaneidade e desta não escapa nem quem olha nem que é visto pelos que não são considerados. E sob a ordenação racional das ideias e argumentações - ainda postuladas por boa parte da educação formal - ordenação, que contrasta com os pensamentos que provoca, se pronuncia evidente, eloquente na sua gagueira deleuzeana, o descontrole de tudo que se julgou e se quis controlar na oficialização da formação escolar, que para além de inegáveis importantes realizações ainda tem sido palco privilegiado da coerção e do aniquilamento. Aniquilamento de presenças e de perspectivas duramente realizado por meio da edição dos olhares e da ação da epistemologia da invisibilização, não só da juventude, mas de tudo que os regimes de fé da escola descartam por não compreender, julgar açodadamente nefasto ou simplesmente não perceber. Entretanto, as realizações e imagens juvenis, as obras dos jovens inalcançáveis pelas abordagens e olhares hegemônicos criam mundo e nestes alocam seus parceiros e seus opositores. Resta a nós professores, na escolha de nossos trânsitos e pertencimentos, a luta pela localização e formatação das nossas imagens. O que também significa decidir que tipo de afetação estaremos contribuindo aos donos dos olhos que nos olham e nos veem.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. Porto Alegre, RS: Zouk, 2007.

DELEUZE, Gilles. **Lógica do sentido**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

\_\_\_\_\_. Mille plateaux **Capitalisme et schizophrénie**. Paris: Les Éditions de Minuit, 1980.

\_\_\_\_\_. **A ilha deserta: e outros textos**. São Paulo: Iluminuras, 2006.

GUATTARI, Félix. **Caosmose; um novo paradigma estético**. São Paulo: Editora 34, 2000.

MAFFESOLI, Michel. **A parte do diabo**. Rio de Janeiro: Record, 2004.

\_\_\_\_\_. **O tempo das tribos: declínio do individualismo nas sociedades de massa**. São Paulo: Forense universitária, 2006.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Currículos praticados**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SANTAELLA, Lúcia. **Culturas e Artes do Pós-Humano: da cultura das mídias a cibercultura**. São Paulo: Paulus, 2003.

## **BOAL E A ARTE**

### **um breve estudo da estética do oprimido**

*Flavio Sanctum*<sup>60</sup>

#### **PENSAMENTO SENSÍVEL E PENSAMENTO SIMBÓLICO**

O que fundamenta a filosofia de Boal é a existência de duas formas de pensamento: o Pensamento Sensível, representado pelos sentidos; o Pensamento Simbólico, representado pelas palavras. Para Boal, desde que nascemos somos estimulados a perceber o mundo de forma sensível, através de nossas sensações. Uma criança que ainda não consegue falar, se comunica através das percepções que tem do mundo e as que transmite. O primeiro contato de um bebê é com sua mãe, ainda na vida intra-uterina. Nesse pequeno espaço interno, o bebê sente tudo que sua progenitora transmite. Medos, tristezas, alegrias, frustrações, vícios, amor, tudo é percebido pelo pequeno ser antes mesmo de sua chegada ao mundo. E a comunicação já tem início desde esse princípio. Após o nascimento e como diz Boal (2009): “A Estética já nasce com o bebê” ele se comunica através do toque, do cheiro, do olhar. Mesmo sem utilização do simbólico essa comunicação pode ocorrer de forma eficaz. Indo além, as crianças podem criar uma série de formas comunicativas para chamar a atenção dos pais: o choro de manha, por exemplo, é completamente diferente do choro de fome ou de dor. E a criança sabe, mesmo que inconscientemente, que falseia um choro para adquirir algo que deseja.

Ainda na infância, a criança, livre de preconceitos e imposições sociais impregnadas em sua personalidade, pode exercer sua criatividade. Utilizando seu pensamento sensível, na praia, constrói esculturas de areia, castelos com torres e pontes, que logo serão destruídos pelas ondas do mar. O que não a impede de voltar a esculpir na terra molhada e novamente erguer edifícios imaginários. Com papel e tinta pinta desenhos e cores, formas e curvas sem estar preocupada com conceitos predeterminados ou avaliações de terceiros. No muito mostra à mãe ou ao pai sua obra artística. Se imagina personagens fantásticos de contos de fadas ou caubóis de faroeste, príncipes e bruxos, dragões e unicórnios. Nada escapa da imaginação infantil. Portanto para Boal (2009) “o ato de transformar é transformador”. Ao manusear a areia da praia e transformar aquela matéria em escultura, a criança se transforma em escultora. Ao pintar um quadro, nos transformamos em pintores. Ao transformarmos algo em arte, nos transformamos em artistas.

No decorrer de seu desenvolvimento, a criança descobre as palavras Pensamento Simbólico. Paulatinamente tudo será nomeado, classificado e enquadrado em conceitos. É a partir dessa alfabetização literária que, no ponto de vista de Boal, inicia-se o analfabetismo estético.

---

<sup>60</sup> Pedagogo, escritor, ator, diretor teatral. Compõe a equipe de curingas do Centro de Teatro do Oprimido CTO. Atualmente é mestrando em Ciência da Arte pela Universidade Federal Fluminense.

O analfabetismo estético, que assola até alfabetizados em leitura e escritura, é perigoso instrumento de dominação que permite aos opressores a subliminal Invasão dos Cérebros! (BOAL, 2009, p.15).

Os sentidos, antes explorados e ampliados, aos poucos vão sendo podados e atrofiados. O Pensamento Sensível vai sendo desvalorizado e somente as palavras têm valor. De acordo com Boal, esse é o princípio do domínio opressivo da sociedade contemporânea.

Nietzsche já falava das diferentes formas de pensamento/saber, mas em relação a arte e a ciência. Nesse caso, se confrontarmos o pensamento de Nietzsche ao de Boal poderemos ler a arte como o pensamento sensível e a ciência como o simbólico. Roberto Machado discorre em seu texto que para Nietzsche o saber racional Apolíneo, não pode estar separado do saber estético ou artístico Dionisiaco. Um complementa o outro no entendimento do mundo. Porém a ciência durante anos tentou rechaçar a arte, colocando-a num lugar inferior.

Colocar-se na escola dos gregos é aprender a lição de uma civilização trágica para quem a experiência artística é superior ao conhecimento racional; para quem a arte tem mais valor do que a verdade. Se Sócrates e Platão significam o início de um grande processo de decadência que chega até nossos dias é porque os instintos estéticos foram desclassificados pela razão, a sabedoria instintiva reprimida pelo saber racional (MACHADO, 1999, p.09).

Nietzsche era radical sobre esse tema e concluía que nada depois da época de ouro da Grécia Antiga tinha qualidade estética. Que desde o fim da Tragédia Grega vivemos uma crescente decadência artística, pois nada consegue chegar à perfeição de outrora. O que Boal vem reforçar na filosofia Nietzscheana é o aspecto de que o Pensamento Sensível - Dionisiaco deve estar apoiado ao Pensamento Simbólico Apolíneo e que um não deve ser desmerecido em prol do outro. Não podemos nos basear somente nos conceitos que os símbolos nos transmitem, sem darmos ouvidos à linguagem estética nas nossas relações com o outro e o mundo.

Se a arte tem mais valor do que a ciência, e é sempre utilizada por Nietzsche como paradigma em sua crítica da verdade, é que enquanto a ciência cria uma dicotomia de valores que situa a verdade como valor supremo e desclassifica inteiramente a aparência, na arte a experiência da verdade se faz indissolúvelmente ligada à beleza, que é uma ilusão, uma mentira, uma aparência (MACHADO, 1999, p.38)

Ilusão e aparência, nesse caso, podemos associar ao sensível, às emoções subjetivas. Provavelmente Boal discordaria somente da palavra mentira, pois para ele o

Pensamento Sensível é tão verdadeiro quanto as concretudes do Simbólico, ou até mais válido.

Quando Boal afirma que nosso Pensamento Sensível é aos poucos enfraquecido, nos deixa claro que esse percurso não se dá de forma natural ou ingênua. Há razões para que a comunicação estética, dos sentidos, seja cada vez mais reprimida na população, a ponto de só nos basearmos no concreto, no simbólico. Mas esse processo de degeneração sensível não nos é percebida, pois somos encaminhados vagarosamente a um declínio perceptivo através de três vertentes estéticas utilizadas pelo opressor: Palavra, Imagem e Som. Esses elementos, antes dominados pelo povo<sup>61</sup>, hoje estão enclausurados nos jornais de ampla tiragem, nas grandes emissoras de televisão, nos museus e nos estúdios fonográficos. A população para ter acesso à arte precisa de permissão dos ditos artistas, criados pelos grandes patrocinadores e pela mídia. Ao crescermos ouvimos somente as negativas. Não somos cantores, não podemos cantar, não somos pintores, portanto a pintura não nos é permitida, e o mesmo se dá em todos os setores da arte. E onde foi parar o pensamento sensível que há em cada um de nós? Onde estará o artista que Boal afirma existir dentro de cada ser humano?

Para responder essas perguntas, seria importante definirmos mais detalhadamente o que Boal quer dizer com as vertentes estéticas: Palavra, Imagem e Som e de que forma as grandes potências da comunicação se utilizam delas para nos coagirem.

De acordo com Boal (2009), a Palavra é uma das maiores descobertas do ser humano. Através da palavra nossa comunicação pode se ampliar e podemos organizar o mundo através de conceitos. Porém, esse mesmo elemento que facilita nossa comunicação pode nos confundir e enganar.

Se estudarmos o livro *Obra Aberta* de Umberto Eco (2008) vamos nos deparar com diferentes formas de interpretarmos uma mensagem, dependendo não só do seu conteúdo, como da forma que ela chega no receptor, do conhecimento dos termos e conceitos, entre outras percepções. Paraphraseando Boal, a palavra é um caminhão de significados, e dependendo da forma com que a emitimos, a mensagem pode chegar de forma truncada. Na verdade não podemos ter a certeza de como seremos interpretados, pois é preciso levar em consideração o receptor da mensagem, que tem experiências e expectativas diferentes das nossas.

Eco nos explica como as mensagens chegam aos receptores de formas diferenciadas e propõe uma divisão nas possibilidades de comunicação: a linguagem referencial, que pode ser entendida como concreta e a linguagem emotiva. As duas precisam estar unidas para uma boa comunicação, pois de acordo com a proposição utilizada, nossa mensagem pode alcançar ou não seu objetivo. E todo esse estudo tem o objetivo de fazer com que a palavra chegue a ser um estímulo estético.

---

<sup>61</sup> Na Grécia antiga, na época da colheita, o povo festejava através de cantos e danças. Era um movimento livre, de criação popular. Porém, esse movimento foi podado pelo governante e ditador Sólon para segurar os ímpetus da população, que já expunha suas inquietações e insatisfações através da arte. Ele começou a financiar poetas e músicos, para assim, controlar o que era apresentado e criou os Cantos Dítirâmicos. Na sociedade contemporânea, o movimento para calar a população e fazê-la acreditar que a arte é algo para poucos escolhidos é uma estratégia de dominação.

Reforçando esse pensamento Boal acredita que um dos caminhos para a libertação do oprimido é o domínio da palavra e não se deixar ser dominado por ela. Uma das armas contra a opressão, que devemos usar conscientemente, é a Palavra.

*Palavras são símbolos. Para que um símbolo exista, é necessária a concordância dos interlocutores. Como quase tudo na vida social, também as palavras se tornam objeto de encarniçadas lutas. A etimologia mostra a correlação de forças da sociedade no momento em que fabricou uma palavra a fim de revelar - ou esconder - uma verdade. A semântica torna-se um campo de batalha em que todas as forças em conflito procuram, a cada palavra, atribuir-lhe o sentido que mais lhes convenha. A luta semântica é luta pelo Poder (BOAL, 2009, pág. 69, 70).*

Através das Imagens, podemos entender o mundo em suas particularidades e mostrar nosso ponto de vista sobre determinado assunto. As imagens falam o tempo todo, e qualquer leitura que façamos delas pode ser considerada verdadeira, pois projetamos nela nossas vivências, experiências, desejos e frustrações. Por isso Boal diz que as imagens são polissêmicas. Se dominarmos a linguagem imagética teremos mais possibilidades de entendermos o mundo ao nosso redor e tirarmos proveito dele. “Pintura e escultura são formas de re-estruturar o mundo, reinventá-lo é natural que pintores e escultores, compositores e poetas, sintam-se deificados: pois refazem e corrigem o trabalho da divindade...” (BOAL, 2007, p. 22).

O Som é o elemento que rege todo ser humano, a natureza, o universo. Tudo tem um ritmo, desde o canto dos pássaros até a batida de nosso coração. Nos harmonizarmos com esses ritmos e encontrarmos nosso ritmo interno nos faz descobrir inúmeras possibilidades de comunicação social. Porém esses mesmos sons são enclausurados nas indústrias fonográficas através da música massificada, invalidando a possibilidade de criação popular.

Justamente por isso, o poder econômico encarcera a música em festivais, empresas fonográficas, impondo músicas padronizadas que possam ser dominados por esse poder. Na *Estética do Oprimido o que se busca é redescobrir os ritmos internos de cada um, os ritmos da natureza, do trabalho e da vida social. Não os da hit-parade* (BOAL, 2007, p. 26).

Portanto, para Boal, por meio dessas três vertentes estéticas o poder massificador da sociedade faz com que as pessoas acreditem que são incapazes de criar. E quando citamos esses poderosos/opressores, podemos imaginar os grandes empresários, políticos e patrocinadores que querem continuar dominando através da influência que exercem. Fazem-nos engolir palavras cheias de ideologias próprias, vazias da oportunidade de questionamento, imagens pré-fabricadas que auto-sugestionam sem possibilidades de pensar. Vendem milhões de discos e entopem as apresentações de cantores famosos. Nos fazem acreditar que a Xuxa é a rainha do Brasil e que a Coca-Cola é o melhor refrigerante do mundo.

No mundo real em que vivemos, através da arte, da cultura e de todos os meios de comunicação que as classes dominantes, com o claro objetivo de analfabetizarem o conjunto das populações, os opressores controlam e usam a palavra (jornais, tribunas, escolas...); a imagem (fotos, cinema, televisão...); e o som (rádios, CDs, shows musicais...), monopolizando esses canais, produzindo uma estética anestésica contradição em termos! , conquistam o cérebro dos cidadãos para esterilizá-lo e programá-lo na obediência, no mimetismo e na falta de criatividade. Mente erma, árida, incapaz de inventar terra adubada com sal! (BOAL, 2009, p.17,18)

### A DOMINAÇÃO DOS CÉREBROS

No desenvolvimento da criança, o primeiro contato que ela tem com o mundo é através das percepções sensoriais. O bebê, ao entrar em contato com as sensações no mundo tende aos poucos a percebê-las. Sente o cheiro da mãe e seu corpo se relaxa, se é exposto ao frio seu corpo se retrai. Se entrar em contato com uma música suave, tem boas sensações, diferente se é incomodado por um alto som. Essas sensações iniciais são percebidas pela criança que aos poucos vai fazendo associações. Ver o rosto da mãe pode estar associado a saciar a fome com o leite materno, um som intenso de grito pode ser associado à dor ou ao perigo. De forma natural, o cérebro vai associando as sensações de acordo com que elas vão acontecendo. Mais tarde a criança aprende que além de perceber o mundo e se associar a ele, ela pode transformá-lo. Como vimos anteriormente, a criança ao entrar em contato com a areia da praia pode produzir esculturas. Desta forma, percebe a areia, se relaciona com ela e a transforma em outra coisa. E todo esse processo de percepção, associação e transformação é neuronal. É um processo químico que ocorre dentro de nossos cérebros.

Progressivamente, as sensações, emoções e memórias a elas referentes organizam-se em permanentes estruturas mnemônicas e emotivas que, em sua interação e conversão em atos, são pensamentos sem palavras - Pensamento Sensível (BOAI, 2009 p.60).

De acordo com que essas associações acontecem, surgem os gostos pessoais, as escolhas. Lentamente a personalidade da criança vai sendo delineada. Isso em consonância com o meio onde a criança está inserida, com o que lhe é oferecido para complementar seus conhecimentos de mundo. Um indivíduo que nunca ouviu música clássica, dificilmente terá inclinação para esse estilo musical. Uma pessoa que cresce acostumada a ouvir *tecno* ou *funk* tende a gostar desse tipo de ritmo. Claro que tudo tem exceção, mas é uma tendência ser assim.

Em parte sua criatividade pode ser cópia: se faz castelos de areia, é porque viu castelos ao vivo ou desenhados sua obra é metáfora substantiva, portanto, a criança está em vias de humanização, pois só os humanos são metafóricos. Tendo visto o modelo, é capaz de repeti-lo em outras substâncias.

Em países capitalistas, as crianças podem gostar de jogos como o execrável Monopólio e os games de assassinatos porque a isso foram induzidas. Na Idade Média as crianças não eram reconhecidas como seres humanos completos: brincavam com jogos de meios-seres humanos o que jamais os impediu de serem criadores dentro das limitações culturais impostas (BOAL, 2009, p.61,62).

Claro que muitos teóricos já falaram da percepção do mundo e de nossa associação com ele. Mas o que difere na teoria de Augusto Boal é a hipótese que levanta da existência de neurônios especializados na estética, o que ele chama de Neurônios Estéticos.

Quando nosso cérebro é formado, determinados neurônios se perdem por não estar ligados a nenhuma atividade. Por exemplo: existem neurônios especialistas na audição, que se integram ao sistema auditivo. Outros neurônios se especializam na visão e se ligam ao nervo óptico; outros que nos fazem ter sensações, dores e prazeres, e assim por diante. Muitos neurônios, cerca de bilhões deles, se perdem no decorrer de nosso desenvolvimento, pois não conseguem se encaixar em nenhuma rede neuronal que lhe dê funcionamento. Porém, para Boal, há neurônios especiais ligados a mais de uma atividade sensorial. Ele os batizou de Neurônios Estéticos. Através das sinapses realizadas por esses neurônios, podemos perceber o mundo de forma sensível e nos comunicarmos com ele. Quanto mais utilizamos esses neurônios estéticos, através da arte, mais sinapses acontecem e aguçamos ainda mais nossa sensibilidade e possibilidade de abstrações artísticas. Porém, esses mesmos neurônios são atrofiados e enfraquecidos pelos opressores ao utilizarem a estética contra nós.

Para que nossa percepção compreenda algo e faça daquilo um hábito, é necessário que tenhamos uma relação íntima com o que nos é apresentado. Por exemplo: de tanto o bebê ver a imagem da mãe associada à satisfação, o cérebro registra aquela informação. De tanto ouvirmos uma música associada à pessoa amada, as redes neuronais que são produzidas em nosso cérebro nos fazem registrar a mesma sensação ao ouvirmos a mesma música, ou vemos a mesma pessoa em momentos diferentes. Se vimos uma imagem na TV, repetidas vezes, e junto com aquela imagem uma mensagem, naturalmente com o tempo associaremos a imagem à mensagem. Mas que tipo de mensagens nos são atribuídas pelos meios de comunicação? Se formos abrir os olhos e realmente percebermos o que nos é apresentado, vamos notar que grande parte do que nos chega através da mídia, da comunicação estética que nos é imposta, é imperativo. Beba isso!, Leia aquilo!, Vá a tal lugar se divertir!, Vista-se assim!, e pode-se dar inúmeros exemplos. Com o tempo, nosso cérebro vai registrando essas informações como corretas e únicas possíveis. E chegamos ao ponto de acreditar que aquilo que nos impõem é o melhor para nós. E Boal completa enfático:



Tememos a invasão da floresta amazônica por cobiçosas potências estrangeiras e por latifundiários autóctones que promovem queimadas e destruição. É certo: devemos temê-la e combatê-la! Muito mais perigosa, porém, é a invasão dos cérebros promovida pela TV e pelo cinema colonialista que dominam nossos espectadores com seus exércitos de homens-morcegos e verdes maravilhas.

Mesmo o Brasil, que sempre produziu fascinantes ritmos e melodias, mesmos nós somos invadidos pela música massificada das companhias transnacionais, cada vez menos acústicas e mais eletrônicas: mais máquinas e menos gente, mais baratas e fáceis de vender. Da mesma forma que se quis, um dia, decretar o fim da História, a indústria fonográfica quer agora decretar o fim da Música (BOAL, 2009, p. 152, 153).

Para Boal, essa repetição da mesma informação, além de fazer com que todos creiam que o que nos dão é o melhor para nós, cria em nosso cérebro coroas neuronais de idéias refratárias. Essas coroas seriam formadas através das informações repetidas, sem um fundamento ou uma explicação subjetiva.

Segundo a Teoria dos Neurônios Estéticos, quando um ser humano é bombardeado diariamente com as mesmas informações dogmáticas repetitivas, - sejam elas de cunho religioso, político ou esportivo; belicista, sexista, racista ou de qualquer outra ordem -, essas informações, por absurdas que sejam, cravam-se em nossos cérebros e formam impenetráveis e agressivas Coroas de Neurônios Fundamentalistas que rejeitam qualquer pensamento contraditório e transformam suas vítimas em seres sectários da religião, do esporte, da arte e da política. Transformam seres humanos em estações repetidoras de conceitos que não entendem, e de valores vazios (METAXIS, 2007,p.08).

Portanto, para Boal, somente através da Estética, da prática da arte é que podemos desconstruir essas redes de neurônios fundamentalistas e nos libertarmos da opressão. E para minimizar esse processo de invasão cerebral, Boal descobriu através de suas pesquisas pelo mundo um arsenal de atividades, que podem, aos poucos, fazer com que o oprimido se redescubra criador, artista e por consequência, humano. Essa estrutura orgânica e em constante transformação Boal intitulou de Estética do Oprimido.

E Estética do Oprimido é uma filosofia, que defende a idéia de que todo ser humano é mais capaz do que ele próprio acredita ser. Como o ser humano é o único capaz de se ver em ação, analisar essa ação e modificá-la, é o único capaz de produzir arte. E é essa arte que o liberta da opressão.

Através de projetos realizados em diversos setores sociais, Boal e os Curingas<sup>62</sup> do Centro de Teatro do Oprimido experimentam teoria e prática no campo concreto. Saem dos laboratórios teatrais e dos seminários para validarem a filosofia do Método. Trabalham com grupos populares de empregadas domésticas, usuários de saúde mental, camponeses, homossexuais, mulheres, negros, e todo tipo de pessoas que querem transformar sua realidade através da arte. Os projetos se baseiam na Estética do Oprimido e nas práticas do Projeto Prometeu<sup>63</sup>, que utiliza atividades para a desmecanização intelectual e corporal dos participantes. Exercícios de análise da Bandeira do Brasil e a construção de uma nova bandeira, a criação de poemas e músicas, a construção de instrumentos musicais utilizando sucatas, a produção de esculturas através do lixo limpo são algumas práticas realizadas nas oficinas e cursos de Teatro do Oprimido pelo Brasil e pelo mundo. É uma forma de observar o presente, refletir sobre ele, mas não parar nesse estágio. As práticas da Estética do Oprimido propõem que o espectador transforme esse presente de opressão para uma realidade mais justa e democrática.

Na vida adulta e cidadã temos que fazer o que fazíamos, crianças, em outro nível, outras necessidades. Para isso temos que dominar todas as línguas que possamos escrever e ler; temos que revitalizar nosso Pensamento Sensível através de todas as linguagens sensoriais que fomos capazes de dominar (BOAL, 2009, p.62).

E quando temos a possibilidade de refletir sobre nossa realidade, temos a oportunidade de pensar como desejamos que ela seja, e podemos imaginar onde queremos chegar.

---

<sup>62</sup> Curinga é o especialista na Metodologia do Teatro do Oprimido. Artista com função pedagógica responsável em teorizar o método, aplicar oficinas de formação, escrever e coordenar projetos sociais, etc.

<sup>63</sup> Projeto Prometeu: homenagem ao Titã que ensinou os humanos a fazer o Fogo que ele havia roubado dos Deuses do Olimpo, que o queriam só para si (Centro de Teatro do Oprimido, 2007).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política. Ensaio sobre literatura e história da cultura. Obras escolhidas.** Volume 1 3ª edição. Editora Brasiliense: Rio de Janeiro, 1987.

BOAL, Augusto. **A Estética do Oprimido.** Artigo ainda não publicado, 2009.

BOAL, Augusto. **O Arco Íris do Desejo.** Editora Civilização Brasileira: Rio de Janeiro, 2002.

CENTRO DE TEATRO DO OPRIMIDO. Metaxis - A revista do Teatro do Oprimido. **Periódico institucional do CTO-Rio.** Nº 3 Rio de Janeiro, 2007.

CENTRO DE TEATRO DO OPRIMIDO. Metaxis - A revista do Teatro do Oprimido. **Periódico institucional do CTO-Rio.** Nº 5 Rio de Janeiro, 2008.

ECO, Umberto. **Obra Aberta.** 9ª edição. Editora Perspectiva: São Paulo, 2008.

**ESTÉTICA do oprimido.** Disponível em:

[www.arenadecristo.we.bs/materialdeapoio/augustoboal](http://www.arenadecristo.we.bs/materialdeapoio/augustoboal). Acesso em 15 de Junho de 2009.

MACHADO, Roberto. **Nietzsche e a Verdade.** Editora Graal: Rio de Janeiro, 1999.

# O PAPEL DO CONHECIMENTO NA FORMAÇÃO E NA PRODUÇÃO ARTÍSTICA

*Luciana Dilásccio Neves*<sup>72</sup>

*Fábio Pereira Cerdera*<sup>73</sup>

*Arthur Valle*<sup>74</sup>

O presente capítulo procura sintetizar as ideias principais discutidas na oficina *Cultura e produção na formação artística*, apresentada no evento *Cultura e Formação*, promovido pelo PRODOCÊNCIA da UFRRJ em novembro de 2009. Nele, são apresentados aspectos introdutórios sobre a formação do artista, focando especialmente a produção nela envolvida, procurando igualmente refletir sobre a possível contribuição da formação artística no contexto educacional de todo indivíduo. Como a oficina da qual se originou, o texto se encontra dividido em três partes, cada uma analisando aspectos diferenciados do repertório cultural do artista e das relações entre experiência artística e ensino. Os temas tratados (natureza do conhecimento artístico e desenho como ferramentas na constituição do artista-educador, bem como História da arte no Brasil), - se encontram ligados pela ideia central de que é somente com a construção de uma experiência integral, abrangendo o maior número possível de facetas relacionadas ao objeto estético, que se pode compreender o mesmo, no que diz respeito à elaboração de seu sentido. Ao entrelaçamento dos temas mencionados subjaz ainda a noção de *construção*, julgada produtiva para quem faz, analisa e/ou ensina arte.

## INVESTIGAÇÃO SOBRE A NATUREZA DO CONHECIMENTO ARTÍSTICO

No presente segmento, pretendemos chamar atenção para o papel fundamental da Universidade na construção do conhecimento. Foi abordada a natureza de um campo particular do conhecimento que corresponde à experiência artística. Neste campo, específico à esfera da arte, incluímos a cultura de forma geral a poesia, a música, o desenho, a pintura, o cinema, o teatro e outros modos de expressão como formas de conhecimento.

Como procedimento para as reflexões que seriam propostas em torno desta investigação sobre o conhecimento artístico, trouxemos para análise algumas citações significativas de artistas e pensadores afins com a produção artística. Segundo o cineasta russo Andrei Tarkovsky (1932-1986), o papel indiscutivelmente funcional da arte encontra-se na ideia do **conhecimento**, onde o efeito é expresso como choque, como catarse. Para o cineasta: “na arte, como na religião, a intuição equivale à crença, à fé. É um estado de alma, não um método de pensamento” (TARKOVSKY, 1998, p. 44). Conforme o mesmo, a arte se dirige a todos na esperança de criar um impacto, uma impressão, e de convencer não tanto através de argumentos lógicos, mas através da comunhão de um estado de espírito. Assim, a arte não tem como convencer, caso as imagens criadas tenham deixado as pessoas indiferentes. E o cineasta cita o escritor Gogol: “A minha tarefa é falar através de imagens vivas e não através de argumentos” (apud TARKOVSKY, 1998, p. 55).

<sup>72</sup> Professora do Curso de Licenciatura em Belas Artes da UFRRJ, Mestre em Ciência da Arte pela UFF.

<sup>73</sup> Professor do Curso de Licenciatura em Belas Artes da UFRRJ, doutorando em Estudos de Linguagem pela UFF.

<sup>74</sup> Professor do Curso de Licenciatura em Belas Artes da UFRRJ, doutor em Artes Visuais pela UFRJ.

Ainda segundo Tarkovsky, a arte como a ciência, é um meio de assimilação do mundo, um instrumento para conhecê-lo. Porém, para o cineasta, entre estas duas formas de materialização do espírito criativo do homem, nas quais ele não apenas descobre, mas também cria, aparecem divergências de princípios:

Na ciência, o conhecimento que o homem tem do mundo ascende através de uma escada sem fim, e a cada vez é substituído por um novo conhecimento, cada nova descoberta sendo, o mais das vezes, invalidada pela seguinte, em nome de uma verdade objetiva específica. Uma descoberta artística ocorre cada vez como uma imagem nova e insubstituível do mundo, um hieróglifo de absoluta verdade [...] Se a cognição científica [...] assemelha-se à ascensão por uma escada infinita, o seu equivalente artístico sugere por outro lado, um infinito sistema de esferas, cada uma delas perfeita e auto-suficiente [...] todas elas válidas e eternas (TARKOVSKY, 1998, pp. 39-40).

Não é objetivo destas reflexões criar uma separação entre arte e ciência. Nas duas formas de atividades do espírito criativo citadas, estes princípios podem, e muitas vezes, se complementam. No entanto, apontamos apenas uma natureza mais própria a cada uma delas. Nossa preocupação não é com a definição precisa destas esferas de produção que, em suma, acreditamos inapropriada tal precisa delimitação mas sim, com a reflexão sobre um tipo de pensamento que se consolida a partir da experiência com cada uma delas.

Vivemos hoje numa sociedade em que subjaz a noção de que “as coisas” se superam constantemente, existindo uma ideia muito forte de obsolescência. Este tipo de noção é mais especificamente veiculada, a partir da experiência e do desenvolvimento de determinados ramos do conhecimento, tal como ocorre na ciência tecnológica, onde os bens de consumo, por exemplo, se superam e se eliminam constantemente. O que quisemos levantar como hipótese é que, no campo mais próprio à natureza do conhecimento artístico, isto não ocorre. Citando o poeta brasileiro e crítico contemporâneo, Alexei Bueno (1963- ): “Um poema, uma sinfonia, uma pintura, uma igreja, não são celulares ou geladeiras, cada vez mais atropeladas por seus congêneres da última geração” (BUENO, 2007, p. 11). Neste sentido, para o poeta, o Modernismo não é superior ao Romantismo, Picasso não é superior a Van Gogh que seria superior a Rembrandt, só pelo fato de um vir depois do outro. Esta é uma das principais argumentações que esta oficina teórica se propôs fazer refletir: o conhecimento artístico aqui abordado, não se realiza de forma evolucionista, mas sim, de um modo que chamaremos de paralelo.

Prosseguindo o discurso, abrimos um parêntese, e chamamos atenção para duas faculdades fundamentais que norteiam nossa ação no mundo: a de inserção e a de construção. Acreditamos que assim como o homem deve ter a capacidade de se **inserir** no seu tempo, deve ter também a suprema faculdade de **construir** o seu tempo, de ultrapassá-lo, de questionar e de projetar um outro tempo. Com relação a isto, temos convicção na importante contribuição da arte, e citando novamente Tarkovsky: “A arte, porém, não deve apenas refletir, mas também transcender. Seu papel é fazer com que a visão espiritual influencie a realidade” (TARKOVSKY, 1998, p. 114).

Segundo o que nos propomos analisar, a faculdade de inserção, de certo modo, se vincula a uma consciência temporal, ou seja, a forma como vejo o mundo segundo a consciência do meu tempo. De certo, a consciência do nosso tempo pressupõe a experiência de “outros tempos”, mas nela, estes “outros tempos” tendem a aparecer

“interpretados” por este olhar do “presente vigente” (não nos propomos desenvolver a complexidade que este assunto encaminha, mas não podemos deixar de refletir que, quando falamos do que é vigente, relacionamos inevitavelmente com forças políticas e ideológicas que se afirmam sobre outras).

No entanto, o que nos interessa afirmar é que na arte, quando entramos em contato com o pensamento de um outro tempo, entramos em contato com uma consciência diferente da nossa, o que corresponde um aumento de nossa própria consciência. Segundo o filósofo francês Gaston Bachelard (1884-1962): “Toda tomada de consciência é um crescimento de consciência, um aumento de luz, um reforço na coerência psíquica [...] a consciência, por si só, é um ato [...] um ato vivo [...] um ato pleno” (BACHELARD, 1996, p. 5).

Assim, a construção do conhecimento na arte se realizaria nesta contínua dialética entre uma consciência temporal e a consciência de outros tempos (que por assim dizer, chamaremos de consciência atemporal). Neste sentido, a frase de um filósofo indiano chamado Bhartrhari seria muito propícia ao conhecimento artístico: “O deus do conhecimento não sorri àqueles que negligenciam os antigos” (apud TODOROV, 1996, p. 281), sob risco de nos limitarmos a uma consciência temporal (vigente), pois, enquanto humanidade temos um acúmulo de conhecimento diante de nós que não pode ser desprezado, conhecimento este que não está antes de nós, mas que se mostra diante por se projetar para frente, justamente por sua natureza atemporal, por se tratar de um campo do conhecimento onde não há superação, não há evolução. Muitos poetas e artistas reclamam para a arte esta condição, a exemplo do escritor e poeta argentino Jorge Luis Borges (1899-1986), convicto no trabalho sobre uma memória atemporal, afirma: “A arte deveria se liberar do tempo” (BORGES, 1986, p. 8).

Neste sentido, retornamos a citação de Tarkovski: o conhecimento artístico assemelha-se a “um infinito sistema de esferas, cada uma delas perfeita e auto-suficiente [...] todas elas válidas e eternas”. No mundo ou internamente, este conhecimento se realiza de modo paralelo, no acúmulo das possibilidades de conceber e de confabular. Trata-se não de uma evolução, mas de uma ampliação contínua de possibilidades de pensar o humano e o artístico, numa ampliação da consciência. Assim, fazemos uso do depoimento do pintor espanhol Pablo Picasso (1881-1973):

Ouçõ com frequêcia a palavra evoluçãõ. [...] Para mim não há passado ou futuro na arte. Se uma obra de arte não pode viver sempre no presente, ela não deve ser absolutamente considerada. A arte dos gregos, dos egípcios, dos grandes pintores que viveram em outros tempos não é uma arte do passado; talvez esteja mais viva hoje do que nunca. A arte não evolui por si mesma; as ideias das pessoas se modificam e, com elas, o seu modo de expressão [...] Variaçãõ não significa evoluçãõ. Se o artista varia o seu modo de expressão, isso significa apenas que ele modificou sua maneira de pensar, e essa mudança pode ser para melhor ou para pior (apud CHIPP, 1988, p. 269).

Picasso defende que não há evoluçãõ com relaçãõ à experiêcia artístca, o que existe sãõ variações que possuem a sua legitimaçãõ, sua autonomia. Os egípcios, os gregos e artistas que viveram em outros tempos não pertencem ao passado: quando entramos em contato com estas formas, entramos em contato com uma fabulaçãõ própria do mundo. Constituem modos autônomos de pensar e confabular; ativos no presente, na medida em que agem na consciência deste presente.

Com o objetivo de melhor justificar o que estamos propondo como reflexão, trouxemos um exemplo de outro cineasta russo, Sergei Eisenstein (1898-1948). Este, por sua vez, retirou seu exemplo na fala de um nômade, o bosquímano: “Bosquímano vai comer carne, levanta vai para casa, vai feliz, vai cuidar ovelhas homem branco, homem branco vem bate bosquímano, bosquímano grita alto dor, bosquímano foge homem branco, homem branco corre atrás bosquímano” (EISENSTEIN, 2000, p. 131, grifo nosso). Para o bosquímano, a frase é constituída quase que de forma assintática; se expressa por momentos separados, por uma vivência sobre cada ação ou coisa específica. Se focarmos apenas na parte que sublinhamos, veremos que, em geral, a frase para a nossa linguagem corrente se resumiria a uma única ação tensionada dos acontecimentos: Bosquímano foge do homem branco que o persegue. Assim, o que aparenta uma simples mudança de construção de frase, marca dois modos completamente diferentes de vivenciar e conceber o real: para um, a ação e a vivência está nos momentos independentes; para outro, a ação está na tensão dos acontecimentos. Eisenstein mostra que a construção da frase do bosquímano é familiar à construção de imagem na arte, quando se pensa, por exemplo, na montagem de planos cinematográficos. Na verdade, este procedimento de separar por momentos, instâncias e/ou vivências particulares, é típico de inúmeros modos do proceder artístico. De certo, em certas instâncias de nossa contemporaneidade, a fala do bosquímano não tem razão de ser, pois o homem logrou muitos êxitos, a partir do que poderíamos chamar de uma maior complexidade linguística. Porém, dentro do campo da arte e da cultura, este modo de conceber a fala continua sendo atual, pois expressa um modo de confabulação e de vivência do real próprios. Estes modos se encontram presentes nas formas da poesia, da pintura, do cinema e das artes em geral.

Afirmamos que as citações utilizadas foram selecionadas pelas afinidades teóricas desta oficina e, sem embargo, no sentido de induzirem às reflexões pretendidas. As análises sobre as mesmas estão em aberto. Partimos da convicção de que o conhecimento artístico é imprescindível disto que aqui chamamos de uma consciência atemporal; referencial e material para a construção do conhecimento artístico, tanto no que se refere a nossa própria formação interna, quanto àquele que, por conseguinte, pode ser realizado no mundo.

## DESENHO E CONSTRUÇÃO DE SENTIDO

Este pequeno texto abordará, de forma sucinta, o desenho como linguagem e fundamento para a construção de sentido nas artes bidimensionais, a partir de textos da teoria da arte e das perspectivas teóricas da Semiótica francesa e da Psicologia da *Gestalt*.

Durante a maior parte da História da Arte ocidental, o gênero histórico de pintura se sobrepôs aos demais. Na Grécia antiga, por exemplo, um pintor de caracteres era considerado inferior a um pintor que representasse uma ação, uma história. E para o pintor de história, as questões do desenho correspondiam à maior parte do que deveria aprender. Essa situação só irá se alterar, a rigor, quando no século XIX a estrutura das academias e das escolas de arte se desfaz. Há nesse período, entretanto, aqueles que continuam a ver os gêneros dentro de uma hierarquia e, no gênero histórico, o que concentraria mais possibilidades de significação em comparação a uma paisagem, por exemplo. O poeta francês Paul Valéry (1871-1945) partilha dessa opinião:

*O desenvolvimento da paisagem parece claramente coincidir com uma diminuição singularmente marcada da parte intelectual da arte. O pintor já não tem mais tanto o que raciocinar [...] creio*

que pouquíssimos calculam *determinada obra* que desejam fazer. Nada os obriga a isso, visto que tudo se restringe à paisagem ou à *natureza-morta*, que, por sua vez, foram reduzidas a um divertimento de interesse local (VALERY, 2003, p. 142-143).

Nesse sentido, a importância do desenho, principalmente no que se refere às categorias eidéticas<sup>75</sup> e do gênero histórico para as academias, tem parte de sua origem neste fato, por ser o desenho, entendido como configuração, a categoria plástica que seria mais responsável por um crivo de leitura natural, “meio de expressão das figuras” e da ação; assim, um elemento mais racional que e o cromático, por sua natureza de indiferenciação, mais ligada ao sensorial, como afirma Lichtenstein:

Ora, desde a Antiguidade, a maioria das acusações dirigidas contra a pintura não visava principalmente à natureza sensível das imagens pintadas e do prazer que elas proporcionam, ou seja, àquele aspecto da pintura que se encontra precisamente na arte das cores? É o que explica que teóricos como Vasari tenham insistido na necessidade de definir a pintura por uma arte que procede essencialmente do intelecto, isto é, a arte do desenho (LICHTENSTEIN, 2006, p. 11).

Logicamente, tanto o eidético quanto o cromático são responsáveis por uma aparição da realidade visível, contudo, a analogia do primeiro com algo mais próximo da ideia, e do segundo com as sensações, é uma questão complexa que podemos resumir pelo caráter mais distintivo do eidético em oposição à indistinção do cromático. Foi o que expressou, de acordo com Lichtenstein, Frederico Zuccaro (1543-1609), para quem “o desenho não é matéria, nem corpo, nem acidente [...] e sim forma, concepção, ideia, regra e finalidade em suma, uma atividade superior do intelecto” (LICHTENSTEIN, 2006, p. 12).

O *diseño* (signo de Deus) italiano ou *dessein* (desígnio) francês (LICHTENSTEIN, 2006, p. 19) é o elemento que está na base de todas as artes para o historiador da Renascença Giorgio Vasari (1511-1574) e seu significado condensou até o século XVII a ideia de projeto e execução manual, de manifestação (pelo eidético) de algo abstrato. Essa prevalência do desenho sobre a pintura toma vulto no século XVI com a oposição entre, respectivamente, florentinos e venezianos (GOMBRICH, 1998, p. 247-259), mas, só irá formalizar-se realmente com a instauração da academia francesa no século XVII. Com o surgimento da Estética no século XVIII, essa disputa irá se acirrar até o século XIX, transformando-se numa verdadeira querela não resolvida no campo das artes visuais, a ponto de um pintor como Ingres (1780-1867), às portas do Modernismo, declarar que “o desenho compreende três quartos e meio daquilo que constitui a pintura” ou ainda, que “o desenho abrange tudo, com exceção do matiz” (INGRES in LICHTENSTEIN, 2006, p. 85).

Num âmbito mais teórico, podemos dizer que um significado existe inseparavelmente de um significante, que aquele só pode materializar-se por meio desse, assim como o último pode tornar-se autônomo, estabelecendo outras relações. O psicólogo da *Gestalt* Wolfgang Köhler comenta que os objetos surgem como unidades do conteúdo porque suas formas organizam-se como forças dentro de um campo, sendo lexicalizadas de imediato, assim como essas mesmas formas podem ser acessadas a partir do objeto e formar novos grupos independentes de seus significados:

<sup>75</sup> Categorias eidéticas: a linha, a configuração na terminologia da semiótica francesa.



O que é incluído em uma coisa torna-se uma unidade e esta unidade é isolada do seu meio ambiente. A fim de me convencer de que isso é algo mais que um assunto verbal, posso tratar de formar outras unidades nas quais sejam acrescentadas partes de uma coisa visual e parte do ambiente que a cerca (KÖHLER, 1968, p. 82).

Ora, para que formas se destaquem sobre um fundo, é primordial que um todo se configure como uma unidade visual internamente semelhante, dotada de fechamento em relação ao que a cerca, passando a pertencer, então, às figuras do mundo. Greimas admite que a distinção entre o eidético e o cromático não se dê num nível material (fonético), mas, necessariamente relacional (fonológico), afirmando que o primeiro poderia ser caracterizado por sua “discreção, pela função distintiva de que estariam encarregadas”, decorrente de seu caráter contíguo, sendo classificado como constituído, enquanto “as categorias cromáticas podem ser consideradas como constituintes caso em que a superfície pintada não seria de início senão um território aberto de regiões indistintas” (GREIMAS, 2004, p.89).

Sendo assim, em termos plásticos, o eidético acaba por ser mais responsável por uma dupla função: 1- estruturar com clareza e rapidez um percurso visual assemelhando-se por isso à forma direta com que o intelecto trabalha; 2- lexicalizar uma determinada realidade visual por seu contundente poder iconizante. Esta seria uma hipótese para a defesa tão incisiva do desenho ocorrida ao longo de séculos. Tal inferência, no caso da segunda função, resultaria numa complexidade referencial e num efeito icônico de realidade, o qual se daria por um adensamento dos formantes figurativos<sup>76</sup>, por “uma sobredeterminação de traços figurativos que, pelos diversos procedimentos da referencialização (interna), enriquece progressivamente a representação até fazer parecer real a imagem produzida do mundo natural” (GREIMAS; COURTÉS, 1986, p. 7).

Tendo como base estes dados, podemos afirmar que o texto visual só se aproximaria do estatuto simbólico de uma linguagem, quando seus elementos mínimos, operando em conjunto na construção do figurativo fossem “alcançados por significados” (GREIMAS, 2004, p. 89) e se constituíssem como signos. Grosso modo, se a função a que cada categoria plástica seria reservada constitui o cerne de uma linguagem plástica, por outro lado, essas funções ganham existência somente por relação, por uma ambivalência, a exemplo do que nos fala Ingres a respeito do eidético: “quanto mais simples as linhas e as formas, maior a beleza e a força. Sempre que dividirem as formas, vocês as enfraquecerão. O mesmo ocorre quando se fraciona qualquer coisa” (INGRES in LICHTENSTEIN, 2006, p. 85). Esta reflexão nos leva a concluir que no desenho, no que diz respeito às categorias eidéticas, a função distintiva pode ser tão importante quanto à de indistinção das partes, isto é, são mais as funções e não exatamente as categorias plásticas que nos possibilitam falar de uma linguagem do desenho, não simbólica, mas semissimbólica.

---

<sup>76</sup> Formante figurativo: cada parte de um todo visual que se constitui como uma figura do conteúdo.

## FORMAÇÃO DO ARTISTA NA ACADEMIA DAS BELAS ARTES DO RIO DE JANEIRO, SÉC. XIX E INÍCIO DO XX

A mais eminente e provavelmente mais importante instituição responsável pela formação de artistas no Rio de Janeiro do século XIX e primeiras décadas do XX foi a Academia das Belas Artes, assim denominada em seus estatutos de 1831<sup>77</sup>, mas cujas origens remontam ao período de estadia do monarca português D. João VI e de sua corte no Brasil. Para bem compreendermos a formação dispensada nessa instituição, é necessário, desde o início, relativizarmos as ideias - popularizadas com o Romantismo, mas ainda hoje muito difundidas -, de que a criação artística é função da genialidade ou de algum dom inato de seu autor e que deve expressar em alto grau a individualidade e a originalidade deste último. Embora tais ideias tenham certamente um papel central no desenvolvimento das artes durante o século XIX, o fato é que, dentro da Academia fluminense, vigoravam as convicções de que a) as artes podiam ser ensinadas, b) o artista não era algo dado de uma vez por todas, mas sim o resultado de um longo processo de formação, e c) uma obra de arte, para além da subjetividade criadora, deveria incorporar, em seu fazer e em sua significação, o diálogo com determinados parâmetros objetivos externos.

As Academias de arte constituíam um gênero de instituição surgido na Europa, que tinha por função principal ensinar as 'artes do desenho', ou as 'belas artes', cujas primeiras representantes foram fundadas no século XVI e a maior parte no século XVII e XVIII (PEVSNER, 2005). A Academia do Rio de Janeiro, embora tendo se afirmado em um período de profundo questionamento das instituições análogas europeias, foi, nesse sentido, uma representante típica do seu gênero. Durante todo o período aqui delimitado, foram quatro as 'belas artes' ensinadas na Academia fluminense: pintura, escultura, arquitetura e gravura de medalhas e pedras preciosas. Pode-se dizer, com relação ao ensino de todas essas quatro artes, que a pedagogia estava baseada em um estudo alternado de dois parâmetros externos principais: por um lado, a *tradição artística*, representada por um amplo conjunto de obras de um passado mais ou menos recente, tidas como referenciais, e, por outro lado, aquilo que gostaríamos de aqui resumir com o termo *natureza*.

Nos ateliês acadêmicos, usualmente esses dois parâmetros se encontravam estreitamente ligados. Assim, a pedagogia artística oficial vigente no Rio de Janeiro mantinha viva uma formulação que remontava ao menos ao Renascimento europeu, segundo a qual a arte é uma emulação da *natureza*, mas também e inevitavelmente, uma emulação da obra de artistas seletos, que corporificariam os ideais aos quais os artistas deveriam aspirar. Muito possivelmente, com relação à *tradição*, nossos acadêmicos oitocentistas subscreveriam a seguinte definição, dada bem mais recentemente pelo historiador da arte Horst Waldemar Janson:

Cada obra de arte ocupa seu próprio lugar específico no espectro daquilo que chamamos de tradição. Sem a tradição a palavra significa "aquilo que nos foi legado" nenhuma originalidade seria possível; ela nos propicia, por assim dizer, uma plataforma sólida e segura a partir da qual o artista dá o

<sup>77</sup> A Academia foi rebatizada algumas vezes durante o período Imperial; com a República, após uma ampla reforma, passou a se chamar Escola Nacional de Belas Artes.

seu salto de imaginação. [...] Estejamos ou não conscientes dela, a tradição é a estrutura dentro da qual forjamos nossa opinião sobre as obras de arte e avaliamos seu grau de originalidade. (JANSON, 1996, p. 9).

O conceito de *tradição* na Academia, ao contrário do que seu nome pode fazer pensar, era eminentemente dinâmico e inclusivo. Nem em seus primórdios, a definição acadêmica de *tradição* poderia ser reduzida àquela tendência artística de longa duração, cujas raízes remontam à antiguidade greco-romana, usualmente designada *Classicismo* (FABRIS, 1999), e que muitos estudiosos ainda hoje insistem em ver como sinônimo de ensino acadêmico. Com o decorrer do século XIX, essa definição tendeu a se dilatar cada vez mais, absorvendo correntes estéticas contemporâneas. Dessa maneira, por exemplo, a pedagogia acadêmica no Rio de Janeiro, assim como na Europa, assimilou aspectos de movimentos artísticos de contornos mais ou menos nítidos, que por vezes se definiam justamente em oposição explícita ao Classicismo, como foi o caso, entre outros, daqueles que hoje conhecemos como Romantismo e Realismo.

O conceito de *tradição* na Academia, ao contrário do que seu nome pode fazer pensar, era eminentemente dinâmico e inclusivo. Nem em seus primórdios, a definição acadêmica de *tradição* poderia ser reduzida àquela tendência artística de longa duração, cujas raízes remontam à antiguidade greco-romana, usualmente designada *Classicismo* (FABRIS, 1999), e que muitos estudiosos ainda hoje insistem em ver como sinônimo de ensino acadêmico. Com o decorrer do século XIX, essa definição tendeu a se dilatar cada vez mais, absorvendo correntes estéticas contemporâneas. Dessa maneira, por exemplo, a pedagogia acadêmica no Rio de Janeiro, assim como na Europa, assimilou aspectos de movimentos artísticos de contornos mais ou menos nítidos, que por vezes se definiam justamente em oposição explícita ao Classicismo, como foi o caso, entre outros, daqueles que hoje conhecemos como Romantismo e Realismo.

Entre os acadêmicos, a *natureza* era o segundo grande parâmetro externo da criação artística. Desde o período Imperial, a *natureza* esteve relacionada sobretudo ao trabalho a partir da figura humana, mais precisamente da observação direta do modelo vivo. No caso dos cursos de pintura ou escultura, a ênfase dada à figura humana começava nas disciplinas iniciais do currículo e continuava presente, posteriormente, nas cadeiras profissionalizantes. Essa preocupação prioritária em desenhar, pintar ou esculpir a figura humana baseava-se na crença enraizada na doutrina acadêmica de que, pela própria complexidade intrínseca de seu estudo, esta era a via privilegiada que permitia ao artista em formação, se familiarizar com os 'segredos' da prática de sua arte. Por trás de tal ênfase, existiam, igualmente, razões mais pragmáticas: demonstrar competência na representação da figura humana era fundamental para a afirmação em um campo artístico no qual foi sempre muito presente uma hierarquia de gêneros artísticos que postulava, no seu cume, a pintura de história e, na sequência, o retrato, gênero que representou, sem dúvida, a principal fonte de encomendas dos artistas brasileiros entre o Império e a 1ª República.

À medida que nos aproximamos do período republicano, todavia, podemos perceber uma relativização da referida hierarquia dos gêneros, o que faria com que outro aspecto do trabalho a partir do *natureza* - a prática da pintura de paisagem ao ar-livre - ganhasse importância dentro da pedagogia acadêmica. Essa mudança estava relacionada ao prestígio crescente que o gênero da pintura de paisagem adquiriu na segunda metade do século XIX, com a consagração de tendências como o Impressionismo e outras análogas, na França e em outros países europeus. A pintura de

paisagem ao ar-livre estabeleceu-se firmemente na rotina pedagógica da Academia fluminense, como comprova a análise de programas de curso posteriores à Proclamação da República de 1890 (DAZZI; VALLE, 2008, p. 124 sg.). Em tais documentos, se encontravam prescritas propostas de trabalho que fundiam a pintura de figura e a de paisagem, em uma orientação estética marcada por um hibridismo explícito dos gêneros tradicionais.

Pinturas de história como as famosas *Primeira missa no Brasil* (1860) e *Batalha do Guararapes* (1879) de Victor Meirelles de Lima (1832-1903), na medida em que igualmente englobam diversos gêneros - retrato, paisagem, natureza-morta -, ilustram de maneira exemplar o entrelaçamento de elementos oriundos da *tradição* e dos estudos da *natureza*. O complexo processo de construção desses enormes quadros revela igualmente o quanto, para artistas formados dentro do sistema acadêmico, fatores como inovação estética e expressão subjetiva tinham um valor distinto daquele que a eles hoje atribuímos. Em tais telas, a citação e a referência às obras do passado, bem como a preocupação documental, não são pastiches imputáveis à falta de imaginação, mas um modo de mostrar como elementos preexistentes ressurgem e são ressignificados em um novo contexto (COLI, 2005, p. 113). Diferente de Palas Atena, que teria emergido madura e armada da cabeça de seu pai Zeus, os artistas acadêmicos do Rio de Janeiro são, portanto, o fruto de uma longa formação, cujos meandros é necessário conhecer, se quisermos apreciar com justeza as suas obras.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BACHELARD, G. **A poética do Devaneio**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- BORGES, J. L. **Borges em diálogo**. Conversas de Jorge Luis Borges com Oswaldo Ferrari. Rio de Janeiro: Rocco, 1986.
- BUENO, A. **Uma história da Poesia Brasileira**. Rio de Janeiro: G. Ermakoff Casa Editorial, 2007.
- CHIPP, H. B. **Teorias da Arte Moderna**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- COLI, J. Pedro Américo, Victor Meirelles, entre o passado e o presente. In: **Revisão Historiográfica: O estado da questão**. Atas do I Encontro de História da Arte do IFCH - UNICAMP. Campinas: Unicamp/IFCH, 2005. v. 2, p. 106-115.
- DAZZI, C.; VALLE, A. As bellezas naturaes do nosso paiz: o lugar da paisagem na arte brasileira, do Império à República. **Concinnitas**, Rio de Janeiro, v. 1, 2009, p. 120-133.
- EISENSTEIN, S. **O Sentido do Filme**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.
- FABRIS, A. O Classicismo nas artes plásticas. In: GUINSBURG, J. (Org.). **O Classicismo**. São Paulo: Perspectiva, 1999, p. 263-291.
- GOMBRICH, E. H. **A História da Arte**. São Paulo: Círculo do Livro S.A., 1988.
- GREIMAS, A. J. Semiótica figurativa e semiótica plástica. In: OLIVEIRA, A. C. de (org.). **Semiótica Plástica**. São Paulo: Hacker Editores, 2004.
- GREIMAS; COURTÉS. **Sémiotique 2: dictionnaire raisonné de la théorie du langage**. Tradução: Lucia Teixeira. Paris: Hachette, 1986, p. 7.
- JANSON, H. W.; JANSON, A. F. **Iniciação à História da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- KÖHLER, W. **Psicologia da Gestalt**. Belo Horizonte: Itatiaia, 1968.
- LICHTENSTEIN, J (org.). **A pintura: textos essenciais Vol. 9: O desenho e a cor**. São Paulo: Ed. 34, 2006.
- PEVSNER, N. **Academias de arte: passado e presente**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- TARKOVSKY, A. **Esculpir o tempo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- TODOROV, T. **Teorias do Símbolo**. Lisboa: Edições 70, 1996.
- VALÉRY, P. **Degas Dança Desenho**. São Paulo: Casac & Naify Edições, 2003.

# JUVENTUDE: entre o jardim e o bosque notas de uma pesquisa sobre visualidades e conhecimentos da vida nas escolas

**Aristóteles de Paula Berino**<sup>78</sup>  
**Adriene do Nascimento Adão**<sup>79</sup>

*O mundo da juventude me era desconhecido.  
Estava de fora e contemplava. Ingmar Bergman (2001: 280)*

## ROTEIRO

Neste artigo vamos discutir<sup>80</sup>, ainda de forma preliminar, algumas questões que desenvolvemos na pesquisa *Imagens da educação: visualidades e conhecimentos da vida nas escolas*, uma pesquisa no Colégio Técnico da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (CTUR)<sup>81</sup>. Pesquisa teórica e metodologicamente situada no campo dos estudos sobre o cotidiano escolar (ALVES & OLIVEIRA, 2002; OLIVEIRA, 2003), da pedagogia da imagem (ALVES, 2001; BARROS, 2005) e do pensamento pedagógico de Paulo Freire (2005). O caráter da abordagem situa-se também na tradição crítica dos trabalhos elaborados no âmbito dos Estudos Culturais (SILVA, 1999; GIROUX, 1995) e da *Sociologia das Emergências* (SANTOS, 2007).

Com esta pesquisa, o pretendido foi investigar, no chão da escola, seu cotidiano de aspirações, ambições e desejos, entre alunos e professores, que se movem na busca de realizações transformadoras do instituído, percorrendo caminhos de independência e autonomia na conquista de outros enredos para a educação. Se a vida nas escolas é dirigida por propósitos de normalização, disciplina e *docilização* dos corpos, esta é uma intenção que nunca se cumpre inteiramente. Os sujeitos da educação escolar vitalizam suas presenças na instituição conquistando o *espaçotempo* das suas existências, que ali transcorrem de modo intenso e criativo, traduzindo (convertendo) expectativas, ansiedades e “resultados” em acontecimentos que fortalecem a vida.

Atentos à análise que o historiador da educação Franco Cambi (1999, p.203) faz do projeto Modernidade, da sua complexidade e, sobretudo, do seu contraditório, uma vez que é “animado por um duplo desafio: o de emancipação e o de conformação” esta “antinomia constitutiva, talvez não superável” interessa-nos, então, a exposição do que é conflituoso e aparece como emergente no cotidiano escolar. É no plano deste interesse que nos parece convidativo o programa proposto por Boaventura de Sousa Santos para uma *Sociologia das Emergências* (2007, p.37): “Sem romantismos, devemos buscar credibilizar, ampliar simbolicamente as possibilidades de ver o futuro daqui”. Boaventura propõe extrair futuridade das ações coletivas e solidárias que se encontram em ascensão e demonstram uma consequência política e social. Assim, a atribuição de uma importância pedagógica para a transformação da escola foi o que

<sup>78</sup> Professor Adjunto do Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (IM/UFRRJ/Nova Iguaçu) e do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc/UFRRJ). Pesquisador do GRPESQ Estudos Culturais em Educação e Arte, do GRPESQ Currículo, redes educativas e imagens e do LEAFRO/NEABI/UFRRJ. E-mail: berino@ufrrj.br.

<sup>79</sup> Aluna do curso de Pedagogia do Instituto Multidisciplinar da UFRRJ, em Nova Iguaçu. Participante do GRPESQ Estudos Culturais em Educação e Arte. E-mail: anadrika@click21.com.br

<sup>80</sup> Uma versão deste trabalho foi apresentada no V Seminário Internacional As Redes de Conhecimentos e as tecnologias: Os outros como legítimo Outro, na UERJ, em 2009.

<sup>81</sup> Orientador da pesquisa: Aristóteles de Paula Berino. Bolsista de iniciação científica PIBIC (2007-2008): Adriene do Nascimento Adão.

orientou nosso olhar para a tríade cotidiano-juventudes-imagens.

No cotidiano, cada lance é seguido de outro, movido do lado contrário do tabuleiro. Ninguém joga sozinho. Cada peça desliza de acordo com as regras e as possibilidades do jogo. Na diagramação da partida, a manipulação dos exércitos acontece de olho na movimentação do adversário e nas capacidades disponíveis para atuar também. A emergência é o golpe inusitado de quem foi desafiado a sair de um cerco. A vista escolhida para acompanhar tal jogo foi a de olhar (e contar) através de fotografias. Tantas fotografias disponíveis e outras realizadas, meditativas dos achados documentais e dos encontros realizados. Imagens que remanescem e conservam-se entre a memória e o sonhado, entre o arquivo e o querido: um circuito de transmissões que o papel fotográfico faz através de uma cena recortada e da escrita luminosa, esta matéria fulgurante da história e da fantasia.

Iniciamos percorrendo as imagens disponíveis no Centro de Memória da Universidade<sup>82</sup>. Aqui estávamos interessados em saber como a instituição preserva o conhecimento da vida escolar do CTUR através das fotografias. Depois, buscamos saber como os professores viam este cotidiano. Uma professora nos ofereceu um acervo com as fotos que fez para preservar a memória das realizações que produziu com seus alunos<sup>83</sup>. E também alunos da escola mostraram suas fotos realizadas, cotidianamente, entre as brincadeiras e o convívio escolar<sup>84</sup>. Além dos acervos já existentes, produzidos previamente à condução da pesquisa, realizamos as nossas próprias fotos para narrar o que achamos necessário dizer sobre o que vimos também.

Para estas breves notas de pesquisa que desenvolvemos aqui, escolhemos quatro fotos<sup>85</sup> de nossa autoria.



<sup>82</sup> Agradecemos à atenção e disponibilidade do Sr. José Luis, que nos mostrou o acervo do Centro de Memória da UFRRJ.

<sup>83</sup> Agradecemos à Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Regina Cohen Barros e também à Coordenadora do Serviço de Orientação Educacional do CTUR, Prof<sup>a</sup>. MSc. Adriana Maria Loureiro, pela colaboração na realização da nossa pesquisa.

<sup>84</sup> Vários alunos do Ensino Médio e dos Cursos Técnicos do CTUR foram gentis e solícitos com o trabalho desenvolvido por Adriene. Ela agradece especialmente aos alunos Myllene Radcliffe, Gabriel Souza Alves e Tiago Cupolillo Mota.

<sup>85</sup> Adriene fez as fotos do jardim e Aristóteles fez as fotos do bosque.

## MAKING OF

Schiller (2002, p.23), na Carta III da sua *Educação Estética*, observou que “a natureza não trata melhor o homem que suas demais obras” e que homem, reflexivo, não se contenta em ser o resultado da natureza. Ele é capaz de “transformar a obra de privação em obra de sua livre escolha e de elevar a necessidade física à necessidade moral”. Encontramos uma idéia correspondente (e referencial para a nossa pesquisa) em Paulo Freire (2005, p.83). Ele diz que os homens não são apenas inacabados, eles se sabem inacabados. Consciência que gesta a busca de *ser mais*. Admitindo que se trata de um esforço construído na relativa experiência da “livre escolha”<sup>86</sup>, Paulo instiga (ibidem: 86): “Esta busca do *ser mais* não pode realizar-se no isolamento, no individualismo, mas na comunhão, na solidariedade dos existires”.

Portanto, partindo do suposto que o homem é *naturalmente* inconcluso e aberto às experiências criadoras da própria existência, com Paulo Freire (mas também com a *Sociologia das Emergências*, de Boaventura Sousa Santos) podemos atribuir gravidade para os acontecimentos que na escola são, na sua fruição e alcance coletivo, uma conversão daquilo que foi pretensamente determinado como sua constituição ideal. A vista das fotografias e o olhar para o cotidiano possibilitaram, através da perspectiva oferecida por uma analítica das imagens, ver como a escola não é apenas uma instituição de sedimentos, de depósitos do poder, mas também de variadas posses do seu *espaçotempo*<sup>87</sup>. Percepção que exige olhos curiosos, porque é preciso rever, como educadores, a precedente acomodação do olhar esta adaptação que revela apenas o instituído.

“O sentido da Beleza é diverso do sentido do desejo”, diz Umberto Eco (2004: 10). Foi preciso partir deste entendimento sobre a “beleza” para reservar um posto instituinte para a observação na condução da pesquisa. Ou então, não enxergaríamos tantas coisas que, no CTUR, invocam a nossa visão. O atrativo será sempre relativo. O que comove um grupo de alunos pode não impelir a nossa atenção. Portanto, a pesquisa do que é iniciador, instaurador e estabelecedor, na vida das escolas pede um deslocamento em relação à nossa habitual apreensão do que é significativo e valoroso no cotidiano vivido. “É bela alguma coisa que, se fosse nossa, nos deixaria felizes, mas que continua a sê-lo se pertence a outro alguém” (ibidem).

O espaço criador do *ser mais* (da beleza) não é necessariamente o original do nosso pertencimento, mas tão somente aquele que podemos aproveitar (e até nos embelezar), reconhecendo a sua alteridade e integridade. As fotografias que vimos permitiram reconhecer diferentes qualidades atribuídas aos momentos (e instantâneos) da vida nas escolas. Datas e cerimônias memoráveis, trabalhos realizados ou instantes de felicidade. Através destas imagens passamos a olhar, no cotidiano da nossa presença na escola, para o que nos parecia ser identidade ou diferença em relação ao que é comumente destacado nas coleções de fotografias feitas de modo oficial para o registro da instituição, para valorizar as realizações dos professores com seus alunos ou para dar relevo às horas passadas na escola.

<sup>86</sup> “Na verdade, seria incompreensível se a consciência de minha presença no mundo não significasse já a impossibilidade de minha ausência na construção da própria presença. Como presença consciente no mundo não posso escapar à responsabilidade ética no meu mover-me no mundo. Se sou puro produto da determinação genética ou cultural ou de classe, sou irresponsável pelo que faço no mover-me no mundo e se careço de responsabilidade não posso falar em ética. Isto não significa negar os condicionamentos genéticos, culturais, sociais a que estamos submetidos. Significa reconhecer que somos seres condicionados mas não determinados. Reconhecer que a História é tempo de possibilidades e não de determinismo, que o futuro, permita-se-me reiterar, é problemático e não inexorável.” Cf. Freire (2003: 19).

<sup>87</sup> Neologismo assim explicado por Nilda Alves (2001: 7): “Para mostrar a única possibilidade de existência desses termos um tem relação com o outro e só existe nessa relação - reuni-os em uma única palavra”.



O que nos afigurou foi um arco de imagens, partindo de uma vista do prédio escolar até chegarmos à exibição dos tênis dos alunos. Mosaico representativo de muitos olhares que nos conduziu ao *jardim* e ao *bosque* da escola. O jardim é uma área diante do prédio principal e o bosque, um local atrás deste prédio e próximo à cantina. Nele existem bancos e árvores. Daí o lirismo emprestado ao nome do lugar. Uma vegetação contrastando com o cimento da escola e um generoso espaço para conversar, brincar e namorar. No jardim podem jogar bola ou apenas ficar de “bobeira”, conversando e passando o tempo. Sobretudo, são *espaçostempo* de muita intensidade e fulgor para se conhecer o cotidiano da escola e suas emergências. As fotos escolhidas foram feitas aí, nestes dois lugares.

As duas primeiras miram situações aparentemente banais. Mas não gostaríamos de tratá-las assim. Pelo contrário. São, de fato, acontecimentos *comuns*. Mas exatamente o que sugere o desprovido de interesse da cena, constitui sua beleza. Em primeiro lugar, entre as fotos disponibilizadas pelo Centro de Memória da Universidade não há, na história contada pela instituição, qualquer imagem dedicada às realizações e presença juvenis na escola que não estejam associadas às práticas dirigidas pelo estabelecimento. Imagens como a segunda da série que exibimos, reunindo vários colegas e demonstrativas de uma viva satisfação do momento, encontramos apenas entre as fotos feitas pelos próprios alunos. Embora constituam episódios regulares para os alunos, são desprovidas de destaque para outros sujeitos porque não declaram o que *devem* fazer na escola. São imagens que não confirmam o instituído.

A *montagem* da primeira cena mostra a plasticidade que enreda a placidez compartilhada pelo grupo. Não é simplesmente o acaso de se sentar no jardim, todos juntos. Há uma canga (saída de praia) aberta para que não sujem a roupa. Não é um gesto casual. O cotidiano tem suas tramas. Um objeto que alguém trouxe de casa para um aproveitamento do momento. Intensidade que atribuem ao fugaz, geralmente desconhecido ou desprezado na escola. Pequeno, mas delicado e dedicado gesto contributivo para a exposição de suas vidas na escola. Essencial, então, para contar o que são como jovens e estudantes. O *ser mais* quase invisível para quem não vê não sabe reconhecer a miríade de ações com que abrilhantam suas presenças na escola.

A segunda fotografia até revela a ocupação dos alunos com o trabalho escolar. Mas contrasta com a suposição de que o dever pedido precisa ser feito com a propriedade do estudo, porque parecem estar fazendo isto no lugar errado (ou não apropriado). A concentração dedicada parece servir mais para suprir a falta de apoio, que proporcionaria uma mesa na biblioteca ou sala de aula para a realização da tarefa. Ausência vencida em força pelo pictórico da situação vivida. Na porta da escola, sentados em um local onde dificilmente assistiríamos algum professor realizando alguma tarefa, reunidos, juntam-se para compartilhar o embaraço do gesto e a inocência do ato. Não estão nem aí para quem os vê assim, na entrada da escola. Assim como a outra imagem, contém a sua própria alteridade, independente da relevância atribuída pelo outro. Cenas que narram a vida nas escolas, sem o efeito da memória calculada para a posteridade.

A terceira e quarta fotos da série são representativas daquilo que chamamos na pesquisa de cultura material do cotidiano escolar. Fazem parte das incontáveis (e “desprezíveis”) escrituras que encontramos na escola. Arte (no duplo sentido) que fazem os alunos e que a escola prefere apagar. Encontramos muitas destas escrituras nas cadeiras das salas de aula. Mas as duas que destacamos foram feitas no *bosque*. Aproveitam a armação de madeira que serve de abrigo na cantina para escreverem. Uma escrita compulsiva, reveladora do interesse em deixar mensagens a respeito da presença e passagem pela escola. A terceira fotografia é uma das *escritas*

características. Uma série de nomes e a identificação das diferentes turmas do grupo. Reveladora da tonicidade que atribuem à convivência e ao grupo.

Uma associação plural, raramente vista, por exemplo, nas imagens produzidas pela escola, que geralmente destacam feitos personalizados e individuais: a posse, a visita de alguém ou o trabalho conduzido por algum professor no centro da narrativa das cenas. Mesmo quando se trata de um grupo, destacam-se os feitos. Na imagem escolhida, o destaque é para a própria existência, afetuosamente exibida e graficamente destacada para a nossa atenção com três asteriscos pintados. Não basta identificar os nomes e as turmas, é preciso fazê-lo com alguma beleza, com gestos mínimos, mas exibidos com estilo. *Ser mais*, no detalhe que engrandece.

Na quarta fotografia, dizem que “o bixú vai pegá”. Mensagem que faz uma reversão em relação ao que sabem o tempo todo como alunos. Não que, necessariamente, seja falado por seus professores como ameaças recorrentes de notas ou punições. O “bixú” pega para eles o tempo todo: vestibular, trabalho, família, amor, e muito mais. Mas ali, escrito por eles, traduz também uma confiança. O *couro está comendo*, mas estão firmes, ansiosos por dizerem quem são na corrente da vida. Solidariamente, juntos. Amorosamente para quem cair dentro e, com eles, *ser mais* um.

## **POS-SCRIPTUM EDUCAÇÃO E IMAGEM**

Por Adriene do Nascimento Adão

Sabemos que ninguém escapa da educação (BRANDÃO, 1997) e que não existe uma forma única nem um único modelo de educar. Na escola, o profissional de educação tem grande responsabilidade na busca de uma educação de qualidade, na construção de múltiplas identidades, e principalmente, na construção de uma sociedade democrática.

O meu desafio foi o de observar e analisar o dia-a-dia da escola, o cotidiano, as relações tecidas nos diferentes espaços e a troca de conhecimento entre educandos e educadores, na pretensão de um olhar crítico que me revele algo único de uma produção autônoma e significativa.

A preocupação central que norteou a produção desta pesquisa foi a relação educação e imagem, tendo em vista, principalmente, que a linguagem “escrita” é privilegiada na nossa cultura e civilização, ou seja, tradicionalmente a escrita é a linguagem oficial da ciência. Nas palavras de Valter Filé (2006, p. 5),

Uma linguagem que subordina outras mesmo que delas se aproprie para criar e relatar ou ilustrar conhecimentos. Exemplos mais ou menos exóticos destas situações: em muitas ocasiões, quando se pesquisa sobre a linguagem do cinema, da televisão ou do vídeo, as questões levantadas sobre a imagem, os exemplos que são manipulados, aquilo que somente pode ser observado pela imagem em movimento e sua gramática são transpostos para a escritura verbal, que vai, não só comunicar os resultados dos estudos, mas, ainda, descrever as imagens. Assim, a capacidade de operar as sensibilidades que tais mídias possuem são, tranquilamente, sem o menor escândalo, explicadas por palavras. Tudo o que estas mídias detonam e fazem explodir dentro de cada um vira palavra escrita. Palavras que geram outras e outras mais, levando a uma proliferação tal

dos discursos verbais escritos, que as imagens viram poeira, restos elimináveis das pesquisas, das teorias, dos saberes.

Assim, a minha intenção é a utilização das imagens, especificamente nesta pesquisa a fotografia, não como mero recurso tecnológico ou pedagógico, mas como recurso de uma experiência distinta e complementar. Pretensão de um conhecimento capaz de revelar, apontar e expressar através dos atores do cotidiano escolar, visualidades e conhecimentos da vida nas escolas, que constituem possibilidades não apenas de fuga, mas de autonomia.

A leitura das imagens é muito importante para a assunção da multiplicidade da cultura humana. Ela se apresenta de forma tão espontânea que nem nos damos conta de estarmos desenvolvendo uma importante atividade cognitiva, universal e aproximativa das culturas.

A tentativa de capturar a linguagem pelo viés da imagem/fotografia reforça a necessidade de conhecermos tudo aquilo que nos escapa ao primeiro olhar cotidiano, em outras palavras, a palavra-imagem implica falar em silêncio. Um silêncio fundante que estabelece e produz múltiplos sentidos. “Palavra silenciosa” que pode ser produtora de protestos, críticas e rebeldias. A interpretação é polifônica. Alguns terão aversão, outros farão exames minuciosos, análises; outros irão à primeira vista condenar e outros apreciarão.

Portanto, esta é uma pesquisa didática/narrativa que busca, para além da leitura das imagens do cotidiano escolar, a interpretação/compreensão destas imagens como justificativas urgentes para a retomada da educação do olhar e para o desenvolvimento de uma prática de leitura das imagens.

Inúmeras pesquisas sobre o cotidiano têm como personagens os alunos ou os agentes da educação. Nesta pesquisa propomos analisar dois grupos de fotografias. O primeiro grupo de fotografias são as já existentes, que fazem parte do acervo da instituição ou da coleção particular de professores e de alunos. O outro grupo de fotografias são fotos produzidas por nós (orientador e bolsista). Todas essas imagens representam um olhar do cotidiano feito por seus protagonistas e também é o resultado de uma observação dirigida pela própria pesquisa. Permitindo nesse duplo procedimento diferentes olhares e perspectivas da apropriação do cotidiano escolar pela interpretação que integra múltiplas vozes e olhares sobre o cotidiano escolar e sobre a escola.

O interesse pela fotografia como fonte para a produção de conhecimentos a respeito da temática apresentada no projeto se justifica pelas possibilidades que contém:

Uma fotografia revela muito mais do que as imagens do instante fotografado. Além do cenário, dos personagens e das leituras dos tempos e espaços aparentes, ela indica os vínculos e relações presentes no texto imagético e revela, também, o seu autor: a intenção do fotógrafo e até, quem sabe, seus desejos, suas características, suas artes de fazer e de ser. A cena, o ângulo, o enquadramento, a luminosidade e os planos escolhidos narram muitas histórias dos sujeitos instantaneamente eternizados, do autor e de sua criatura. Em cada foto, o fotógrafo faz um registro de si mesmo, marcando lugares e não-lugares nos espaços de sua própria vida (LEITE, 2001, p. 99).

Deste modo, a pesquisa nos permitiu estudar, através da cultura material do cotidiano escolar, uma forma de linguagem que expressa de forma marcante pensamentos, críticas e eloquências das juventudes, geralmente não destacados nas avaliações sobre a escola e os caminhos da educação contemporânea.

Com a difusão das máquinas digitais, cada vez mais esses registros do cotidiano escolar são feitos também por alunos, geralmente expostos em blogs, no Orkut e outros meios eletrônicos de armazenagem e circulação. Ou seja, desde que a internet se popularizou, inúmeros jovens disponibilizam para o mundo suas imagens. Imagens que podem ser entendidas como uma forma de linguagem, de expressão, de comunicação. É a possibilidade da produção de sua subjetividade, de sua identidade que é ao mesmo tempo coletivo e individual. Mas vale lembrar que os jovens expressam não só suas necessidades visíveis, mas principalmente seus sentimentos, suas críticas, seus desejos, suas crenças e idéias mais amplas, relativas ao cotidiano em que estão inseridos em um dado momento histórico e social.

Portanto, analisar e compreender a dinâmica do processo cotidiano dos “instantâneos” é também criar estratégias metodológicas para uma educação de qualidade que busca uma sociedade igualitária, democrática. E é conhecendo os modos de produção, individuais e coletivos, da cultura contemporânea, dos processos históricos e políticos da nossa sociedade que possibilitaremos uma mudança social. Por isso, é muito importante que nós educadores possamos tomar consciência do ato de ver e de sua riqueza, da complexidade de uma atividade tão banal como olhar o mundo, mas tão significativa para quem busca mudanças.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Nilda. Imagens das escolas. In: ALVES, Nilda; SGARBI (orgs.). **Espaços e imagens na escola**. Rio de Janeiro: DP & A, 2001. p. 717.

ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Uma história da contribuição dos estudos do cotidiano escolar ao campo do currículo. In: LOPES, Alice Casemiro; MACEDO, Elizabeth (orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 78102.

BARROS, Armando Martins de. Educando o olhar: notas sobre o tratamento das imagens como fundamento na formação do pedagogo. In: **O fotográfico**. 2ª. ed. São Paulo: Ed. Senac São Paulo/Hucitec, 2005. p. 191198.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação**. 33ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1997.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.

ECO, Umberto (org.). **História da beleza**. Rio de Janeiro: Record, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 26ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 44ª ed. São Paulo: Paz e Terra: 2005.

# CULTURA *e* FORMAÇÃO

## APRESENTAÇÃO

### **Tempo de interligar cultura e formação com outras práticas docentes**

Uma longa tradição conformista foi moldando abismos entre níveis educacionais e qualificações escolares, entrelaçando classes, culturas e formas de educação. Nesse processo histórico, as diferenças culturais foram incorporadas sob registros de desigualdades, enquanto modelos e padrões eram impostos, com racionalizações para hierarquizar, dominar e excluir. Com tudo isso, empobrecemos humanamente, enquanto se foi deteriorando as condições de vida comum, social, pública e política.

Diante desse quadro de longa permanência, importa reconhecer os movimentos políticos que, vindos do Estado, da Sociedade, dos Educadores e Estudantes, vão capilarizando, com possibilidades de autonomia, processos formadores que, ao interligarem Universidades e Escolas e vice-versa, potencializam umas e outras.

Esse é um dos mais relevantes convites formulados e reiterados, implicitamente, em cada página deste livro: acompanhar os acontecimentos com que a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e as escolas públicas têm buscado construir pontes, nelas circulando, em múltiplas mãos, com saberes, linguagens, aprendizagens e ensinagens, com que realizam passos decisivos para reconhecer e atender as urgências de uma democracia educacional entre nós.

**Célia Linhares**

*RJ/Maranhão*

*Professora visitante (CAPES/UFRRJ, Pesquisadora UFF)*



ISBN 978-85-85720-80-3



9 788585 720803