

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

II COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE O
IMAGINÁRIO, EDUCAÇÃO E (AUTO)BIOGRAFIAS
IV COLÓQUIO SOBRE IMAGINÁRIO E EDUCAÇÃO
I ENCONTRO REGIONAL DA BIOGRAPH SUL



ANAIS

PEDAGOGIA DO IMAGINÁRIO
MATRIZES ONÍRICAS DE
UMA ESCOLA VIVA!

ISBN: 978-85-7192-856-5

PELOTAS/RS - 2019



Biograph





Catálogo na Publicação:
Bibliotecária Kênia Moreira Bernini – CRB -10/920

C718a Colóquio Internacional Sobre o Imaginário, Educação e (auto)biografias (2. : 2019 : Pelotas)

Anais [do] II Colóquio Internacional Sobre o Imaginário, Educação e (auto)biografias [recurso eletrônico] : pedagogia do imaginário : matrizes oníricas de uma escola viva! ; IV Colóquio sobre Imaginário e Educação ; I Encontro Regional da Biograph Sul / coordenação do evento Andrisa Kemel Zanella, Lúcia Maria Vaz Peres – Pelotas: UFPel, 2019.

3,5 MB; PDF

Acesso: <https://wp.ufpel.edu.br/gepiem/>
ISBN 978-85-7192-856-5

1. Educação 2. Imaginário. 3. Autobiografias I. Zanella, Andrisa Kemel, coord. II. Peres, Lúcia Maria Vaz, coord. III. Souza, Cassius André Prietto, org. IV. Colóquio Sobre Imaginário e Educação (4., Pelotas, 2019). V. Encontro Regional da Biograph (1., Pelotas, 2019). VI. Pedagogia do Imaginário: matrizes oníricas de uma escola viva!

CDD 370



- COORDENAÇÃO DO EVENTO -

Andrisa Kemel Zanella

Lúcia Maria Vaz Peres

- ORGANIZAÇÃO DO EVENTO -

Andrisa Kemel Zanella

Bruno Blois

Cassius André Prietto Souza

Célia Artemisa Gomes Rodrigues Miranda

Dione Dutra Lihtnov

Eliane Peres

Júlia Guimarães Neves

Lourdes Maria Bragagnolo Frison

Lúcia Maria Vaz Peres

Maria Helena Menna Barreto Abrahão

Vânia Grimm Thies

- ORGANIZAÇÃO DOS ANAIS -

Cassius André Prietto Souza

Célia Artemisa Gomes Rodrigues Miranda

Francine Borges Bordin

Júlia Guimarães Neves

- COMISSÃO DE APOIO -

Chris Azevedo Ramil

Fabrizia Borges Duarte

- COMISSÃO CIENTÍFICA -

Andrisa Kemel Zanella

Carmen Anita Hoffmann

Eliane Peres

José Aparecido Celório

Josiane Gisela Franken Corrêa

Lourdes Maria Bragagnolo Frison

Lúcia Maria Vaz Peres

Luciana Martins Teixeira Lindner

Maria Helena Menna Barreto Abrahão

Monique da Silva

Thiago Silva de Amorim Jesus

Valeska Fortes de Oliveira

Vânia Grimm Thies



SUMÁRIO

| | |
|----------------------|------------|
| SALA 1 | 5 |
| SALA 2 | 38 |
| SALA 3 | 70 |
| SALA 4 | 101 |
| SALA 5 | 134 |
| SALA 6 | 166 |
| SALA 7 | 204 |
| SALA 8 | 241 |
| SALA 9 | 278 |
| SALA 10 | 310 |



SALA 1

Mediadores: Lourdes Maria Bragagnolo Frison e Dione Dutra Lihtnov

| TÍTULO | AUTORIA |
|---|--|
| Discussões de gênero, etnia e diversidade sexual através do imaginário social. | Gabriella Eldereti Machado |
| (In)terloquções com o envelhecimento: o imaginário nas poéticas em artesanaria. | Rita de Cássia Fraga da Costa Silvia Sell Duarte Pillotto |
| Percursos (auto)biográficos: caminhos andarilhantes entre infância e docência. | Silvia Sell Duarte Pillotto Carla Clauber da Silva |
| O imaginário da docência na licenciatura em geografia: narrativas (auto)biográficas de professores formadores | Victória Sabbado Menezes Roselane Zordan Costella |
| O que as linguagens artísticas provocam na escola? | Samara Facco Andrea Becker Narvaes |
| A escrita narrativa como forma de compreender o estágio supervisionado no curso de Química Licenciatura da FURG | Ana Luiza Alves Constantino Aline Machado Dorneles |
| Histórias de quem vive a gestão na escola | Jorge Antônio de Oliveira Satt |
| Corpo-escola: Dúvidas e rechaços | Taís Chaves Prestes |



DISCUSSÕES DE GÊNERO, ETNIA E DIVERSIDADE SEXUAL ATRAVÉS DO IMAGINÁRIO SOCIAL

Gabriella Eldereti Machado
Química Licenciada (IFAR) e Acadêmica de Pedagogia (UNIFACVEST), Mestre em Educação (UFSM), Doutoranda em Educação (UFSM)

Resumo: Este trabalho tem como base os estudos de Cornelius Castoriadis sobre Imaginário Social, ousando aproximar os conceitos de instituído e instituinte para discutir sobre as questões de gênero, etnia e diversidade sexual na formação docente. Com o objetivo de discutir aspectos referentes à constituição da sociedade e sua dinâmica nas instituições sociais que conhecemos, refletindo sobre as relações de gênero, étnicas e de sexualidade por meio de apontamentos teóricos. Dispondo do diálogo com a diversidade nas escolas para atuar em outra lógica, em uma (des)construção necessária, e com isto propor-se a reconstruir o imaginário social de naturalização disciplinar e normatizadora representadas nas instituições escolares e sociedade. Pensando no campo da formação de professores (as), possui o desafio de contemplar essas demandas, a complexidade das relações humanas colocam exigências a educação, visto que de um modo macropolítico, a trajetória das políticas públicas voltadas às questões de gênero, etnia e diversidade sexual é recente em nosso País.

Palavras-chave: Imaginário Social; Gênero e diversidade sexual; Etnia.

SOBRE E SOB O IMAGINÁRIO

“Onde termina o real e começa o imaginário?” (SILVA, 2017, p.15). Cada pessoa carrega seu imaginário, no qual submete o mesmo no convívio com outros imaginários, projetando-se em uma rede de valores, sensações, e de outras tantas coisas. Ou seja, o imaginário age como um excesso quando tratamos e pensamos o real, em uma relação colaborativa, pois o sentido se dá pelo e no imaginário (SILVA, 2017). Pois, o imaginário possui essa potência provocativa em sua essência, onde se agrega ao cotidiano escolar realocando o mesmo, como discute Oliveira (2014, p.27-28):

O imaginário como um outro olhar para as questões educacionais representa uma outra dimensão, ainda pouco explorada pelos dispositivos de formação de professores, na perspectiva do conhecimento daquilo que dá significado à existência da instituição escolar, aos sentidos construídos pelos sujeitos que a vivem, e mesmo aos deslocamentos de sentidos.

Nesse sentido, Castoriadis ressalta que (1982, p. 142) “as instituições não se reduzem ao simbólico, mas elas só podem existir no simbólico, são impossíveis fora de um simbólico em segundo grau e constituem cada qual sua rede simbólica”, como por exemplo, a rede simbólica que carrega a religião, através de um poder instituído em sociedade. Pois as instituições possuem a tarefa de realizar a ligação entre símbolos, significantes, e significados



incluindo as representações e significações (CASTORIADIS, 1984). Trazendo ao contexto deste estudo, essas relações de forma exemplificadas ao pensar a questão do patriarcado e de sua reprodução no machismo como algo instituído em nossa sociedade, e este poder instituído se efetiva de diversas formas, na produção das masculinidades e feminilidades, na violência contra a mulher, na transfobia, e homofobia, racismo.

Assim, o trabalho com Imaginário na educação e discutindo temas como gênero, questões étnicas e de diversidade sexual provoca um olhar diferente, que aguça os sentidos estéticos e sensíveis dos sujeitos envolvidos no contexto educativo. Desse modo, utilizam-se como base nesta escrita os estudos de Cornelius Castoriadis sobre Imaginário Social, ousando aproximar os conceitos de instituído e instituinte para discutir sobre as questões de gênero, etnia e diversidade sexual na formação docente. Buscando discutir nesta escrita aspectos referentes à constituição da sociedade e sua dinâmica nas instituições sociais que conhecemos, refletindo sobre as relações de gênero, étnicas e de sexualidade por meio de apontamentos teóricos.

GÊNERO, ETNIA E DIVERSIDADE SEXUAL COMO INSTITUIÇÕES SOCIAIS: PROBLEMATIZANDO OS CONCEITOS DE INSTITUÍDO E INSTITUINTE

Dessa forma, a compreensão da instituição da sociedade se dá por meio da problematização dos conceitos de instituído e do instituinte, como aponta Castoriadis (1982), e o imaginário é parte fundamental nesse contexto colocado. Destacando alguns processos instituídos, como os padrões do ser homem e do ser mulher, que se significam em instituições como o patriarcado ou na heteronormatividade como sendo o “normal” ou normatividade quando se pensa sobre gênero. Sabendo que, essas formas de viver são construções dos sujeitos em sociedade, instituídas historicamente. Pode ser considerado como processo instituinte a questão da atuação do corpo como um manifesto político em relação às noções de gênero instituídas, no caso das travestis, transgêneros, *drag queen*; ou na (des)construção das relações do patriarcado pelo feminismo, as heterossexuais e a instituição do sujeito cisgênero em outras formas de ser e identificação de gênero.

Estes processos ocorrem na medida em que o instituído e o intituinente se desenvolvem através do Imaginário Radical, devido à imaginação radical e sua representação através da criação, de outras formas a partir da sociedade já instituída. Segundo Castoriadis (1982, p.414) em relação a este processo “o imaginário social ou a sociedade instituinte é na e pela posição – criação de significações imaginárias sociais e da instituição; da instituição como “presentificação” destas significações e destas significações como instituídas”.



Logo, a sociedade nada mais é que uma instituição, e enquanto isso possui também a capacidade de autocriação e auto-alteração, como resultado da ação do imaginário radical no sentido instituinte (CASTORIADIS, 1987-1992). Compreendemos que o imaginário social instituído é fruto da solidificação das instituições e significações imaginárias existentes. Podendo assegurar a continuidade da sociedade, como trás Castoriadis (2004, p.130) devido “a reprodução e a repetição das mesmas formas que a partir daí regulam a vida dos homens e que permanecem o tempo necessário para que uma mudança histórica lenta ou uma nova criação maciça venha transformá-las ou substituí-las”. Essas instituições são compostas por *um magma de significações imaginárias sociais*, no qual Castoriadis (1982, p.389) diz que magma é tudo que pode ser dado, como “representação, natureza, significação”, no sentido do indivíduo, são os componentes que o constitui.

Pensando no campo da formação de professores (as), possui o desafio de contemplar essas demandas, a complexidade das relações humanas colocam exigências a educação, visto que de um modo macropolítico, a trajetória das políticas públicas voltadas às questões de gênero, etnia e diversidade sexual é recente em nosso País. Em relação às políticas públicas, temos os PCNs como um marco, trazendo a importância do combate às discriminações, ressaltando a Pluralidade Cultural do Brasil, agregando a discussão o conceito de etnia, substituindo o termo raça utilizado até então, no qual define etnia (BRASIL, 1997a).

Contendo a definição do termo “orientação sexual”, propondo que seu conceito se movimente para além das palavras, ocupando espaço problematizador no ambiente da escola, onde menciona (BRASIL, 1997b, p.28) “A Orientação Sexual na escola deve ser entendida como um processo de intervenção pedagógica que tem como objetivo transmitir informações e problematizar questões relacionadas à sexualidade, incluindo posturas, crenças, tabus e valores a ela associados”. Após o ano de 2002, com mudanças governamentais, e conseqüentemente de projetos políticos de País, se tem uma série de implementações de políticas públicas voltadas aos direitos humanos e o combate às opressões, além da abertura ao debate por meio de conferências e encontros relacionados aos temas, resultando em outros documentos construídos a partir da participação coletiva de mulheres, negros e negras, e LGBTQI+.

CONCLUSÃO

Desse modo, pode-se concluir que o processo de (des)construção é fundamental para promover a reflexão sobre a escola no contexto da diversidade de gêneros, étnica e sexual, modificando este espaço que possui em sua estrutura um sentido de classificar, normatizar, produzindo saberes e sujeitos, ou seja, corpos dóceis (FOUCAULT, 2012). Sobressaindo-se



dessa forma o caráter político da prática docente, que atravessa silêncios, estruturas, e relações, sejam elas de poder, de deslocamentos ou transformações, pois como Foucault menciona (1988, p.30) “não existe um só, mas muitos silêncios”.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais/ Ensino Fundamental: Orientação sexual**. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997a.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997b.

CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. Tradução de Guy Reynaud revisão técnica de Luiz Roberto Salinas Fortes. – Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1982.

CASTORIADIS, Cornelius. **As encruzilhadas do labirinto, III: o mundo fragmentado**. Tradução Rosa Maria Boaventura. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987-1992.

CASTORIADIS, Cornelius. **Figuras do pensável: as encruzilhadas do labirinto. Volume VI**. Tradução Eliana Aguiar. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade. Vol. 1: A vontade de saber**. 11a ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Trad. Raquel Ramallete. 40 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SILVA, Juremir Machado da. **Diferença e descobrimento. O que é imaginário? A hipótese do excedente da significação**. – Porto Alegre: Sulina, 2017.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. **Imaginário, cotidiano e educação: por uma ética do instante**. Cadernos de Educação. FaE/PPGE/UFPel. Pelotas [48] – 18- 31 maio/agosto 2014.



(IN)TERLOCUÇÕES COM O ENVELHECIMENTO: O IMAGINÁRIO NAS POÉTICAS EM ARTESANIA

Rita de Cássia Fraga da Costa
Doutoranda em Patrimônio Cultural e Sociedade - Bolsista CAPES - UNIVILLE

Silvia Sell Duarte Pillotto
Pós-doutora no Instituto Estudos da Criança - IEC na Universidade do MINHO - UMINHO,
Braga/Portugal. Professora da Pós-Graduação PPGE-UNIVILLE.

Resumo: Em pesquisa finalizada em 2019, investigamos as poéticas em artesanania com um grupo de 11 idosos integrantes de um Centro de Referência em Assistência Social (CRAS), no município de Joinville, Santa Catarina. Nossa inquietação primeira foi com relação aos processos de imaginação, mobilizados pelas memórias dos idosos ao construírem suas poéticas em artesanania. A trajetória da nossa pesquisa não esteve firmada em respostas únicas e definitivas, mas sobretudo, nos processos reflexivos sobre a imaginação do idoso, repleta de experiências e memórias. Portanto, o objetivo da pesquisa foi evidenciar pistas referentes aos processos de imaginação ativados pelas memórias e narrativas, manifestadas no artesanianar. Para subsidiar os aspectos teóricos e metodológicos da pesquisa nos apoiamos nos seguintes autores: Bachelard (1998; 2008; 2009); Teixeira (2006); Clandinin e Connelly (2015) e Benjamin (2012); Petrykowski Peixe et al. (2014); Bosi (1994). A abordagem metodológica teve a narrativa como condutora do pensar reflexivo e do encontro com o outro. A (inter)locução com os participantes da pesquisa ocorreu em seis experiências estéticas com duração de três horas cada. Neste processo formativo, ao acompanhar as artesanias por meio de suas narrativas, identificamos a construção de sentidos e suas múltiplas conexões, em que os idosos puderam se perceber na presença do outro, em movimentos de interações constituídos de sentidos, saberes e sensibilidades.

Palavras-chave: Narrativas. Imaginário. Artesania

ARTESANIANDO A VIDA – EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS COM IDOSOS

De acordo com Petrykowski Peixe et al. (2014, p.41), artesanania é palavra que faz referência “as complexidades e a amplitude, tanto dos processos reflexivos e manuais que envolvem os fazeres artesanais, quanto dos produtos resultantes pelo uso de tais habilidades, nesse caso, o artesanato”. Nesse sentido, artesanania é mais amplo que o termo artesanato, pois, é a ação humana, que além da seleção da matéria-prima e da técnica, carrega em si reflexões de seu criador, revelados pelo fazer e através do produto criado.

Nesta pesquisa, foi apresentada a artesanania como possibilidade de interação, e assim, através dela, mobilizamos um grupo de onze idosos, entre 60 e 72 anos de idade, integrantes de um Centro de Referência em Assistência Social, no município de Joinville, em Santa Catarina. Os idosos foram provocados a produzir um quadro artesanal têxtil, um panô coletivo de memórias, sem deixar de lado as suas singularidades. Deste modo, tomamos a artesanania como



um modo de fazer/refletir que movimentou sentidos e significados, permitindo suscitar o (entre)cruzar de histórias de vidas em suas (re)atualizações. Nessa perspectiva, observamos que esta ação sensível requisitou memórias e aguçou as disponibilidades para as experiências criativas que surgiram repletas de narrativas.

Ainda sobre a forma como vivemos a experiência e como a contamos, Clandinin e Connelly (2015, p.48) explicam: “a vida - como ela é para nós e para os outros - é preenchida de fragmentos narrativos, decretados em momentos históricos de tempo e espaço, e refletidos e entendidos em termos de unidades narrativas e discontinuidades”. Para Benjamin (2012, p.239), “[...] a narração, em seu aspecto sensível, não é de modo algum o produto exclusivo da voz. Na verdadeira narração, a mão intervém decisivamente, com seus gestos [...]”. Desta forma, em nossa pesquisa, as narrativas dos idosos costuravam nas mais diversas aplicações, suas histórias (entre)laçadas em movimentos, texturas, cores e volumes. Uma composição que trouxe ao panô seus registros, suas ausências, suas memórias, seus vazios, seus silêncios e suas cantigas.

Nas narrativas e em suas artesanias, os idosos foram pinçando de suas memórias o que lhes parecia mais expressivo, e nesses movimentos (re)significavam a realidade, a história e a imaginação. Nesta trama de linhas (inter)cruzadas, o artesaniar revelou, ao mesmo tempo que ocultou, as vidas (entre)laçadas ao objeto (panô) e ao sujeito (idoso). Sobre essa questão, Benjamin (2012, p. 221) afiança que: “a narrativa, que durante tanto tempo floresceu num meio artesão - no campo, no mar e na cidade - é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação”.

Nas experiências de artesaniar a vida a partir da criação de um panô coletivo, os idosos demonstraram significativos e infundas relações entre as suas memórias e as suas vidas presentes. Assim, os pensamentos foram deslocados em busca do encontro de sentidos, em uma (re)atualização de saberes, em lugares para além da escola e da escolaridade e, por vezes, para além dos nossos próprios entendimentos.

No percurso do envelhecimento, mais do que em qualquer outro período de sua humana existência, os idosos se ocupam longa e atentamente sobre o passado, especialmente pelo trajeto/tempo já percorrido, recolhendo referências da imaginação. Então, o que se coloca em destaque é que para o idoso a memória é construída ativamente, em um processo vinculado a um devir sucessivo de sua singularidade. (BOSI, 1994)

Ao (re)examinarmos com outros olhos as imagens que nos afetam e que estão fixadas em nossa memória, já não sabemos mais se estamos a recordar ou imaginar quando nos (re)encontramos em nossos devaneios. É quase um mergulho profundo entre o sonho e a



realidade; é uma brecha que se abre no (in)consciente, ou ainda, uma forma de “redescobrir o nosso desconhecido” (BACHELARD, 2009, p. 2).

Experienciar artesanias, é trazer o artesanato como linguagem, como recurso, como expressão, numa ação geradora de experiências e (inter)ações. Ou seja, como um espelho que reflete, mas também dialoga com o humano, experimentando-os nas dimensões de sua vitalidade, de suas poéticas, reforçadas em suas dinâmicas imagéticas.

O IMAGINÁRIO NAS POÉTICAS EM ARTESANIA

Repercussão, conceito apresentado por Bachelard (2008), faz referência a nossa capacidade de ler-se em voz alta, ao mesmo tempo em que damos ouvidos ao que nossa “consciência imaginante” revela, e, com isso, nos preencheremos de profundo entusiasmo (BACHELARD, 2008, p.8). Assim, como acontece na poesia e nas artes, também, nas artesanias desfrutamos da imagem poética, fruto do despertar da criação de nossa alma, que em sua repercussão anima todo o nosso ser.

O imaginário traz o novo, é uma novidade desprovida de passado, e está condicionada a uma espécie de alegria inaugural. Neste sentido, a artesanaria é um exercício de liberdade, que possibilita a expressão dos sentidos e promove a surpresa como evidencia. Esta construção pictórica refaz a vida, renovando-se na imprevisibilidade trazida pela carga imagética da criação (BACHELARD, 2008).

A riqueza da imaginação está na sua capacidade incessante de gerar novas imagens, sem, contudo, permanecer como ideias definitivas. Para Bachelard (1998, p. 01) “a imaginação é essencialmente aberta, evasiva. É ela, no psiquismo humano, a própria experiência da abertura, a própria experiência da novidade”. Para o autor, a “imaginação inventa mais que coisas e dramas; inventa vida nova, inventa mente nova; abre olhos que têm novos tipos de visão” (BACHELARD, 1998, p.18).

Os incontáveis cenários possíveis revelados pelas artesanarias traduzem na sua infinidade de sentidos as vias do imaginário. É do imaginário que brotam por meio dos processos de simbolização, nossos modos de organizar e significar o mundo, por este viés, atribuímos que parte deste tudo que se faz humano (TEIXEIRA, 2006). As narrativas, foram por vezes acompanhadas de gestos silenciosos, assim como os pontos dos bordados, preenchiam de sentidos as vidas dos sujeitos (inter)locutores (idosos) e os seus registros do panô de memórias.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Para refletir sobre as pistas evidenciadas nos processos de imaginação revelados pelas



memórias e narrativas, manifestadas nas experiências estéticas no processo de artesaniar um panô de memórias com idosos é importante destacar alguns aspectos significativos. Talvez o mais significativo acontecimento desse encontro entre nós pesquisadoras e idosos tenha sido perceber como cada um ao seu modo, em um devir constante, mergulham em seus processos imagéticos, refletindo a constituição de suas próprias unidades, e se reconhecendo em suas subjetividades.

Destacamos, também, a Artesania como mobilizadora na (re)atualização da memória, em que o desalinho do tempo faz movimentos, atualizando passado e prevendo futuros, constituindo-se assim em novos sentires e saberes. Em vista disso, a partir de uma experiência sensível com os idosos, a criação de um panô de memórias apresentou incontáveis possibilidades de (re) atualizações, reveladas nas multiplicidades dos encontros narrados em palavras, gestos, expressões e imagens. Pela artesanaria descobrimos no outro, outras percepções do mundo, outros imaginários, um saber/fazer/saber que agrega outros modos de viver, de sentir e de pensar.

REFERÊNCIAS

BACHELARD, Gaston. **A poética do devaneio**. Trad. Alain M. Mozart, Mário Laranjeira. 3ªed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

_. **A água e os sonhos**: Ensaio sobre a imaginação da matéria. Tradução de Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_. **A poética do espaço**. Tradução de Antônio de Pádua Danesi. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008. (Coleção Tópicos)

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 8. ed. rev. São Paulo: Brasiliense, 2012 (Obras escolhidas, v. 1).

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembrança de velhos. 3.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

CLANDININ, J. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU – 2ª Edição. Uberlândia: EDUFU, 2015.

PETRYKOWSKI PEIXE, Rita I. et al. Projeto Desol na promoção da inovação social de empreendimentos em artesanaria. In: SIMPÓSIO PARANAENSE DE DESIGN SUSTENTÁVEL, 5º, 2014, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, **Anais do 5º Simpósio Paranaense de Design Sustentável**, 05 de dezembro 2014, p. 41-47, 2014.



II COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE IMAGINÁRIO, EDUCAÇÃO E (AUTO)BIOGRAFIAS;
VI COLÓQUIO SOBRE IMAGINÁRIO E EDUCAÇÃO;
I ENCONTRO REGIONAL DA BIOGRAPH SUL:
PEDAGOGIA DO IMAGINÁRIO – MATRIZES ONÍRICAS DE UMA ESCOLA VIVA!
ISBN: 978-85-7192-856-5
Pelotas/RS - 2019

TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez. Pedagogia do imaginário e função imaginante: redefinindo o sentido da educação. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, n. 9, v. 2, p. 215-227, 2006.



PERCURSOS (AUTO)BIOGRÁFICOS: CAMINHOS ANDARILHANTES ENTRE INFÂNCIA E DOCÊNCIA

Silvia Sell Duarte Pillotto
Pós-Doutora pelo Instituto Estudos da Criança (UMINHO, Braga, Portugal)
Professora/Pesquisadora no Programa de Pós-Graduação – Mestrado em
Universidade da Região de Joinville (Univille)

Carla Clauber da Silva
Doutora em Educação pela Universidade de Campinas (UNICAMP)
Professora da Educação Básica da Rede Municipal de Joinville

Resumo: A pesquisa *Percursos (auto)biográficos: caminhos andarilhantes entre infância e docência* tece uma reflexão sobre os efeitos das nossas narrativas infantis na constituição docente. As inquietações que atravessam a escrita estão (entre)laçadas às nossas experiências como professoras/pesquisadoras, que por sua vez nos acompanham desde 2003. Nesse ano foi criado o Núcleo de Pesquisa em Arte na Educação (NUPAE) na Universidade da Região de Joinville, (UNIVILLE), dando ênfase desde seu início as investigações sobre as sensibilidades e suas (inter)locações com a infância e a docência. A pesquisa de abordagem (auto)biográfica, tem em Geraldini (2010), Benjamin (2012), Clandinin e Connelly (2015) o aporte teórico e metodológico. Com referência aos aspectos conceituais, Halbwachs (2004), nos ajudou a compreender a memória como relação cíclica entre o presente/passado/presente; Placco (2004), e Josso (2014) subsidiaram as problematizações entre os saberes discentes e docentes; e por fim, sobre experiência e sensibilidades nos apoiamos em Larrosa (2015) e Meira; (2014). Nesse percurso as pistas têm evidenciado que os vínculos afetivos, as experiências e o constante diálogo entre os processos de ensinar e aprender, especialmente no contexto da infância são movimentos que atravessam e (re) significam a docência.

Palavras-chave: (auto)biografia. Infância. Docência

A pesquisa: *Percursos (auto)biográficos: caminhos andarilhantes entre infância e docência* tece uma reflexão sobre os efeitos das nossas narrativas infantis na constituição docente. É uma escrita que as problematiza, compreendendo-as como mobilizadoras no processo formativo afetando nossa docência pelas sensibilidades. Trazemos fragmentos de nossas infâncias, que atravessaram o tempo/espaço em memórias das crianças que fomos e o modo de aprender e ensinar com/na infância. Esses percursos conversam com nossas singularidades nos deslocando para o lugar da memória convivendo em consonância com o real e o imagético.

À medida em que (re)visitamos memórias, produzimos outras; (re)elaborando imagens que se conectam entre si, atualizando a experiência do passado. Para Halbwachs (2004, p. 75-76) a memória, é “uma reconstrução do passado com a ajuda de dados emprestados do presente e, além disso, preparada por outras (re)construções feitas em épocas anteriores e de onde a



imagem de outrora manifestou-se já bem alterada”. Quando nos desafiamos a narrar nossas próprias histórias de infância, selecionamos experiências a partir dos seus efeitos em nossa docência, percebemos que de modo singular partilhávamos a mesma condição: o da provisoriedade e o da (des)construção. Isso acontece porque a narrativa escrita acolhe as diferenças em um movimento potente de unicidade. Para Geraldí (2010) são as convergências que as fazem verossímeis, o que não significa tomá-las como verdades absolutas; importa antes, o que as narrativas evocam e afetam. Para Aragão (2010, p. 394), a narrativa potencializa um mergulho no interior de nós mesmos, e nos envolve em um processo de reflexão, e “ao configurar-se como atividade formadora, remete o sujeito para uma posição de aprendente e questiona suas identidades a partir de diferentes modalidades de registro que realiza sobre suas aprendizagens experienciais”.

Nossa opção, pela narrativa (auto)biográfica é especialmente pelo desejo em partilhar experiências vividas, impulsionadas por memórias, e como afirma Benjamin (2012, p. 221) a narrativa “não está interessada em transmitir o “puro em si” da coisa narrada, como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele”. Compreendemos a narrativa como processo formativo na qual as “pessoas vivem histórias e no contar dessas histórias se reafirmam. Modificam-se e criam novas histórias.

As histórias vividas e contadas educam a nós mesmos e aos outros” (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 27). Quando (re)visitamos nossas memórias de infância nosso presente nos pergunta: que criança fomos nós e o que somos hoje dessa criança? Quais marcas do que fomos, trazemos em nossa constituição docente? Um tempo em que o cheiro exalava pelo ar, no pinhão que assava no fogão a lenha, no bolinho de fubá acompanhado de café com leite, em dias frios, de geadas constantes e de neve. Ficávamos enroladas numa coberta de penas em volta do fogão quentinho, a escutar histórias. Tomávamos cada cena contada como parte também de nossas histórias e nos imaginávamos em cada uma delas! De manhãzinha, a água custava a sair da torneira, pois congelada ficava; assim a brincar de não aparecer. E quando por fim chegava, escorregava por entre nossos dedos, dilacerando a carne. Tão boa era a sensação, que risinhos abafados soavam no ar! E lá íamos nós, com aquela saia de prega, bem acima dos joelhos, meia branca, sapato Vulcabras e laço de fita. As mãos roxas esticavam querendo enganar aquele frio que teimava em passar pela pele, pelos ossos, até chegar à alma! Enfim, já perto da escola, ouvíamos o primeiro sinal para a entrada na classe. Um som estridente, bem diferente dos sons que ecoavam pelos sinos da igreja. Por fim, após três estridentes sons a fila era formada, de dois em dois, e quase em marcha seguíamos para a nossa classe. O dia iniciava-se com o estudo da cartilha. Seguiam-se ditados, exercícios de Matemática, História, Geografia e Literatura. A



professora escrevia na lousa, enquanto nós copiávamos e ficávamos a ouvir o som suave de sua voz, que mais parecia um cântico. E havia também os sons dos cadernos sendo folheados, nossas vozes e o som do sinal, que tocava incessante sinalizando a saída do recreio. Sonoridades das memórias que transcendem ao tempo e lugar...O recreio era aguardado por nós e, quando o sinal tocava, lancheiras e merendas apareciam, coloridas, recheadas com pão e mortadela, banana, laranja, sucos e bolos das avós. Novamente, o aroma se fazia presente, numa mistura mágica de aromas que se harmonizavam no ar. Sentávamos no gramado, numa espécie de reunião secreta em que dividíamos segredos e trocávamos nossas merendas na expectativa de saborear novas texturas, novos gostos e novas experiências.

Vale destacar sobre essas experiências que os sentidos (olfato, visão, audição, paladar, tato e tantos outros) fazem parte dos nossos aprendizados. São enredos que vão se formando em teias de significados e (re)significações. Sons, aromas, texturas imprimem nossas ideias e sensações mentais, dando vida a cada objeto, artefato e lugar. A memória identifica com precisão cada elemento com suas características e singularidades porque tudo que é selecionado vem da experiência, daquilo que nos afetou. Nessa perspectiva é preciso tempo para (re)memorar, tempo para (re)olhar, tempo para escutar e tempo para sentir (LARROSA. 2015). Esse tempo/lugar cultiva o momento do encontro consigo e com o outro, o que nos impulsiona a pensar as infâncias como um enigma a ser desvelado, mas não completamente.

Como professoras/pesquisadoras da infância, a memória vem intensa a nos provocar: de que forma temos permitido às crianças serem autoras de seus processos de aprendizagem? E como provocar experiências compartilhadas, sem perder de vista suas singularidades e seu olhar sensível para o mundo? Essa reflexão é importante, uma vez que a construção do conhecimento e dos saberes só têm sentido quando compartilhado na dimensão das sensibilidades. Isso não significava atuar de forma desprovida de sentido, pois situações sensíveis são constitutivas da ação docente. É uma prática que acontece pelo olhar atento e são desafios da pesquisa e da formação, que para Josso (2004, p. 215) é acompanhado de “uma escuta e de uma partilha atentas ao que se diz sobre a formação de cada ser, considerando-se conhecimento de si, do seu processo de formação, dos seus processos de aprendizagem e conhecimento”.

Ao escutar nossas crianças, mobilizava-nos a olhar com atenção forçando-nos a encontrar brechas para encontrar tempo para o diálogo e principalmente fazer outras conexões na medida em que seus saberes traziam questões relacionadas as suas percepções. Para Placco (2004, p. 100), trata-se de uma aprendizagem em que “[...]ninguém sai igual: mudanças são engendradas no nível da consciência das atitudes, habilidades e valores das pessoas, assim como no grau e na amplitude de seu conhecimento e do trato com esse conhecimento [...]”.



Portanto, a nossa constituição como docentes incorporam um modo de ser que aconteceu no envolvimento com as crianças, nos vínculos afetivos que se formaram, no compartilhamento de nossas experiências e nas relações com o conhecimento que ultrapassam o cognitivo, constituindo-se também em sensibilidades. Meira (2014) reitera a necessidade de se pensar a condição do sensível associados aos processos cognitivos, uma vez que a sensibilidade dialoga com a criação, imaginação e percepção. Ou seja, o mundo sensível está no devir, e nesse lugar de sensibilidades está o corpo sensível. É preciso, então, fazer a travessia das fronteiras que separam, mais do que unem e misturam, a sensibilidade e a inteligência às práticas efetivas de cultivo de si na relação com os outros (MEIRA, 2014). Em nossa compreensão a constituição docente se traduz em processo formativo que acontece na sensibilidade, porque viver o processo educativo é encontrar-se com aquilo que é mais essencial na existência humana.

REFERÊNCIAS

ARAGÃO, Ana Maria F. de. **Reflexividade coletiva**: indícios de desenvolvimento profissional docente. Tese (Livre Docência em Educação). Universidade de Campinas, 2010.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 8. ed. rev. São Paulo: Brasiliense, 2012 (Obras escolhidas, v. 1).

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa. Tradução do Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. 2. ed. rev. Uberlândia: EDUFU, 2015.

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

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2004.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Tradução de José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Tradução de Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. (Educação: experiência e sentido).

MEIRA, Marly. O sentido de aprender pelos sentidos. *In*: PILLOTTO, Silvia S. D.; BOHN, Leticia R. D. (Orgs.). **Arte/Educação**: ensinar e aprender no ensino básico. Joinville: Editora Univille, 2014.

PLACCO, Vera Maria N. de S. Relações interpessoais em sala de aula e desenvolvimento pessoal de aluno e professor. *In*: ALMEIDA, Laurinda R.; PLACCO, Vera Maria N. S. (Orgs.). **As relações interpessoais na formação de professores**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2004.



O IMAGINÁRIO DA DOCÊNCIA NA LICENCIATURA EM GEOGRAFIA: NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS DE PROFESSORES FORMADORES

Victória Sabbado Menezes
Doutoranda em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Roselane Zordan Costella
Professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Resumo: Este trabalho tem o intuito de apresentar a ideia e as formulações teóricas elaboradas até o momento de sua escrita de uma tese de doutorado em andamento pertencente ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFRGS. Visa analisar as memórias e representações que permeiam o espaço da formação inicial a fim de esclarecer os significados construídos sobre a docência em Geografia para entender os pilares que sustentam as práticas de ensino e, a partir disso, repensar a licenciatura. Para tanto, pautar-se-á nas narrativas (auto)biográficas de professores da Licenciatura em Geografia a fim de desvendar o imaginário da docência que está presente na formação inicial que compõe a identidade docente dos professores formadores e influencia a formação dos acadêmicos, futuros professores. O enfoque do estudo centra-se nas memórias que os sujeitos carregam de suas vivências no papel de alunos na educação básica, ao partir do pressuposto de que as memórias de escola criam um imaginário sobre a docência, visto que na condição de alunos já começamos a aprender a ser professores, pois são construídos modelos e representações do que seja o professor, o ensino, a docência, a Geografia. Nesse sentido, as narrativas (auto)biográficas, ao expor os itinerários de vida, de formação e de profissão, podem revelar as memórias significativas que agem sobre a construção da professoralidade dos docentes da Licenciatura. A partir disso, torna-se possível conhecer e problematizar tais memórias com o intento de compreender o processo de constituição do ser docente e repensar os princípios que orientam a formação inicial de professores de Geografia.

Palavras-chave: Imaginário docente. Licenciatura em Geografia. Narrativas (auto)biográficas.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho consiste na apresentação da discussão teórica que está sendo desenvolvida em uma tese de doutorado em andamento no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, na linha de pesquisa em Ensino de Geografia. Tal pesquisa tem como problema o seguinte questionamento: como as memórias de professores formadores de Geografia atuam sobre sua identidade docente e influenciam a formação dos licenciandos em Geografia? Pensar nas memórias leva a pensar no imaginário que os professores da licenciatura apresentam sobre a docência em Geografia. Esse imaginário é construído ao longo de uma vida e gera repercussões sobre suas práticas



docentes. Por isso, os eixos basilares da pesquisa são Ensino de Geografia e Formação de Professores, centrada na formação inicial, na licenciatura em Geografia.

Entre as inquietações que orientam o desenrolar desta pesquisa, cabe destacar algumas indagações: Quais as memórias de escola, ensino, professor e Geografia dos professores formadores da Licenciatura em Geografia? Como estas memórias se fazem presente no processo de constituição da identidade docente destes sujeitos? Como estas memórias influenciam no fazer pedagógico destes professores formadores? Até que ponto a Licenciatura (formação inicial) tem peso e exerce influência sobre a identidade profissional do/da futuro/a professor/a? De que maneira é possível desconstruir o empirismo enraizado nas práticas docentes em Geografia na escola e na universidade? Por que as narrativas (auto)biográficas podem contribuir para o processo formativo de professores? Considera-se que Esclarecer os significados construídos acerca da docência em Geografia compreende um caminho possível para a compreensão dos pilares que sustentam as práticas de ensino e para a elaboração de propostas que busquem mudanças que atinjam a raiz da problemática na licenciatura em Geografia.

CAMINHO METODOLÓGICO

O trabalho está assentado no campo da pesquisa (auto)biográfica, o qual pertence às Ciências Humanas e Sociais e tem sido apropriado pela Educação a partir da década de 80 do século XX. Essa perspectiva considera o sujeito como ator, autor, e em constante devir e investiga os processos de vir-a-ser dos sujeitos, ou seja, como se constroem ao longo de sua existência e, de acordo com nosso enfoque, qual a relação entre a trajetória de vida e a formação docente. O universo de pesquisa é formado por professores da Licenciatura em Geografia de uma universidade federal do estado do RS e por acadêmicos deste mesmo curso e universidade.

A tese está organizada pelos momentos de revisão bibliográfica e de pesquisa de campo. A revisão bibliográfica refere-se aos principais eixos da pesquisa: ensino de Geografia, formação de professores (com ênfase na formação inicial) e pesquisa (auto)biográfica. Faz-se um levantamento bibliográfico para garantir um suporte teórico à pesquisa. A pesquisa de campo será realizada através de um questionário solicitando dados biográficos aos professores, entrevista narrativa com estes e grupo focal com os acadêmicos para tratar da licenciatura e os processos de formação docente. A partir disso, serão tecidas as relações entre a fala dos acadêmicos, as narrativas dos professores e o referencial teórico.



POR ENTRE MEMÓRIAS E NARRATIVAS NA FORMAÇÃO DOCENTE

A formação do professor ocorre em processo permanente, um processo sócio-histórico no qual a formação inicial compreende uma das fontes que alimenta essa formação. De acordo com Tardif (2014), os saberes dos professores provêm das mais variadas fontes e momentos da história de vida e da carreira profissional. Logo, a formação inicial representa apenas uma destas fontes. Deve-se salientar que o saber da tradição pedagógica corresponde às memórias que trazemos da infância a partir das vivências que tivemos com o espaço escolar e que influenciam nossas representações de escola, de ensino e de Geografia. Estas são representações do ensinar Geografia elaboradas antes de se ter feito o curso de formação de professores na universidade, visto que são constituídas a partir de nossas recordações no papel de alunos. Essas representações de escola e de ensino condicionadas pelas memórias da história de vida escolar dos professores terão reflexo sobre suas práticas educativas.

Concorda-se com Kaercher (2014, p. 35) quando afirma que “hoje, tenho claro que aprendemos a ser professores desde que nos tornamos alunos, desde muito crianças, portanto.” Essas vivências no papel de alunos são mais significativas no processo de construção da identidade docente pelo fato de que são vividas por um período consideravelmente maior do que um curso de formação inicial de professores. Trata-se de memórias do ensino escolar. Memórias estas que produzem identidade(s) ao sujeito futuro professor, visto que memória e identidade são indissociáveis. Dessa maneira, as narrativas (auto)biográficas assumem importância “para darmos sentido ao trabalho realizado e para afirmarmos e reafirmarmos a nossa identidade individual, social e coletiva do passado, do presente e do futuro.” (SOUZA, ALMEIDA, 2013, p. 44). Apresentam a potencialidade de exprimir memórias ressignificadas que garantem identidade ao sujeito. Verifica-se um processo que recorre ao passado, reinventa-se no presente e projeta um futuro. Evidencia-se uma identidade (docente) em permanente construção e, ao narrar, possibilita-se que o sujeito a desvele, questione e, quiçá, a modifique, pois parte-se da premissa que a identidade configura determinadas posturas docentes e formas de trabalho.

Nesta linha raciocínio, Frison e Basso (2016, p. 367) reiteram que por intermédio das narrativas (auto)biográficas “é possível identificar, por exemplo, as características seguidas pelos professores, em sua própria dinâmica de formação, o que favorece a definição dos saberes necessários para o exercício da função de formador”. Ao se pensar na licenciatura em Geografia, indaga-se: Que professor de Geografia se pretende formar? O curso deve centrar-se em quais enfoques para alcançar o perfil de professor que se almeja? Se não há clareza quanto a estas questões por parte dos professores formadores, a formação dos futuros



professores terá fragilidades e carências. Identificar estes saberes são extremamente úteis para a condução da formação inicial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao compreender que a identidade docente é influenciada pelas representações dos professores sobre sua profissão e que sua constituição decorre de um longo processo sócio-histórico que abrange diferentes etapas de sua vida, e não somente a formação inicial e a carreira profissional, é imprescindível considerar que “há elementos relevantes, que se constituem como referentes para a construção da identidade da docência: a história de vida, a formação e a prática pedagógica” (CAVALCANTI, 2012, p. 21). Revelar histórias de vida de professores através de narrativas (auto)biográficas possibilita visualizar os aspectos existenciais que interferem na identidade docente e o quanto exercem significado para o eu profissional. Observar estes elementos de professores formadores permite analisar como os mesmos estão se construindo enquanto docentes e qual seu imaginário sobre a docência, bem como estão atuando e influenciando na formação de outros professores. Assim, torna-se possível verificar em que medida a tradição pedagógica está sendo reproduzida no âmbito da licenciatura e como a identificação dos componentes existenciais podem fornecer subsídios para problematizar e ressignificar a formação inicial de professores.

REFERÊNCIAS

CAVALCANTI, L. de S. **O ensino de geografia na escola**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

FRISON, L. M. B.; BASSO, F. P. Construções identitárias reveladas em trabalhos com narrativas (auto)biográficas. In: ABRAHÃO, M. H. M. B.; FRISON, L. M. B.; BARREIRO, C. B. (Orgs.). **A nova aventura (auto)biográfica**: tomo I. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2016.

KAERCHER, N. A. **Se a geografia escolar é um pastel de vento o gato come a geografia crítica**. Porto Alegre: Evangraf, 2014.

SOUZA, E. C.; ALMEIDA, J. B. Memórias de educadores baianos: semelhanças e diferenças na constituição da vida na/da escola. In: SOUZA, E. C.; PASSEGI, M. C.; VICENTINI, P. P. (Orgs.). **Pesquisa (auto)biográfica**: trajetórias de formação e profissionalização. Curitiba, PR: CRV, 2013.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.



O QUE AS LINGUAGENS ARTÍSTICAS PROVOCAM NA ESCOLA?

Samara Facco

Aluna de graduação do curso de Pedagogia Diurno na Universidade Federal de Santa Maria.
Contato: faccosamara8@gmail.com

Andrea Becker Narvaes

Professora Adjunta no Departamento de Fundamentos da Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Contato: deianarvaes@gmail.com

Resumo: O tema Arte e Educação nos permite expor teorias e conceitos que serão provocados e também provocadores de (novas) perguntas a respeito da educação das infâncias. A teoria sobre o Imaginário Social subsidia todas essas investigações e ensaios em uma educação baseada mais em (de)formação, do que em reprodução de tantas formas instituídas de ser humano. Através da ideia de Cornelius Castoriadis sobre imaginário social instituído e instituinte, sendo o primeiro tudo aquilo que está posto na sociedade como verdade, e o segundo, como as possibilidades de mudanças a partir do instituído, de criar outras formas de ser e estar na sociedade. O que percebemos é que as instituições sociais, referindo-se aqui principalmente a escola, mais alimentam a lógica instituída do que propõe movimentos instituintes. Dessa forma também, as experiências artísticas escolares se apresentam muitas vezes instituídas e alimentando a lógica das relações de poder dentro dos moldes hierárquicos escolares.

Palavras Chave: Educação; Imaginário Social; Infâncias; Experimentações artísticas; Narrativas.

INTRODUÇÃO

A escolha do tema aconteceu por se tratar do que percebo em muitas (l)idas sobre/nas escolas e também muitos relatos das próprias crianças do que é ser criança e a diferença entre ser criança na escola, mas, principalmente por se tratar das minhas memórias de uma infância bastante podada dentro da estrutura formalizada: escola.

Depois de ingressar no curso de pedagogia, várias vezes me vinha à memória as lembranças rasas sobre minha troca de escola na primeira série por reclamação dos professores, muitas passadas por psicoterapias, tiques motores e as acusações por eu “querer saber de tudo”. Quando era criança, me fizeram acreditar que realmente eu era o problema, afinal os adultos sempre tem a razão. Agora, quando já adulta, reli um dos meus diagnósticos (que na verdade nunca diagnosticaram nada), percebi que muitas infâncias são podadas pela incompreensão dos adultos, da forma que as crianças concebem o mundo: sendo autônomas e criando sempre que tiverem oportunidade.

A teoria sobre o Imaginário Social subsidia todas essas investigações e ensaios em uma



educação baseada mais em (de)formação, do que em reprodução de tantas formas instituídas de ser humano. Através da ideia de Cornelius Castoriadis sobre imaginário social instituído e instituinte, sendo o primeiro tudo aquilo que está posto na sociedade como verdade, e o segundo, como as possibilidades de mudanças a partir do instituído, de criar outras formas de ser e estar na sociedade.

Nesse sentido, apresento alguns questionamento: O que a Arte significa para a escola e as infâncias? Será a Arte na escola, possibilitadora de outros movimentos? Ela representa um movimento instituinte ou apenas alimenta a lógica instituída de reprodução social?

Sendo assim, aposto nas linguagens artísticas como a possibilidade instituinte dentro das escolas, como experimentação autônoma de criação pelas infâncias. Segundo o escritor Ferreira Gullar (2010), “(...) arte é uma coisa imprevisível, é descoberta, é uma invenção da vida. A arte existe porque a vida não basta”.

METODOLOGIA

A primeira aproximação pedagógica com a escola escolhida para ser realizada a seguinte pesquisa, localizada no interior do município de Nova Palma - localidade de Caemborá, aconteceu através da disciplina PED VI durante o sexto semestre do curso de Pedagogia Diurno, na qual aconteceu uma intervenção com as crianças da pré-escola até o quinto ano desta instituição.

Nessa inserção, ocorreram vários encontros com a minha escolarização, que também aconteceu nessa escola na qual dei início a minha (de)formação escolar, assim como minha infância e todos processos já vividos, pois ainda resido neste lugar.

Vale salientar, que uma das atividades naquele dia foi muito marcante e certamente motivadora do meu tema de pesquisa. Ela constituiu em criar um cartão postal com imagens do curta exibido, a fim de explorar as significações de cada um sobre o curta exibido anteriormente. Mesmo se tratando de um grupo bem dinâmico e disposto a criar, todos os cartões-postais foram feito dentro de uma lógica, com a imagem colocada central ao papel, o que demonstrou que mesmo a arte está dentro de uma lógica instituída.

Para efeitos de encaminhamentos metodológicos, do ensaiar-se como um artista-educador, pretendo instituir esse fazer em três eixos de trabalho: pesquisa bibliográfica, mesclada com observações focadas em identificar como a Arte está presente nas aprendizagens das crianças, coleta de narrativas das crianças, vindas através de experimentações com arte, imbricado com a minha narrativa (auto)biográfica das memórias de infância.

A observação, coleta das narrativas das crianças e a experimentação da arte como



provocadora de movimentos na escola, se dará em uma turma multisseriada de primeiro e de segundo ano da Escola Estadual de Ensino Fundamental Ana Lobler, localizada em meio rural no interior do município de Nova Palma, na localidade de Caemborá.

REVISÃO DE LITERATURA

Infelizmente a minha, assim como tantas outras infâncias na escola foram baseadas muito mais em reproduzir os moldes instituídos de ser escolarizada e havendo pouco espaço e tempo para movimentos instituintes ou ao menos, olhares sensíveis e reflexivos sobre a escola e os seus sujeitos.

Em uma sociedade permeada pelas diferenças, seria interessante que não existisse mais lugar à homogeneização, pois os indivíduos são heterogêneos nas mais diversas formas sociais. Ao transpor este modelo para a educação, observa-se que ele se traduz através da reprodução de modelos e teorias educativas que muitas vezes acabam fracassando em vista de uma insuficiente reflexão sobre a sua eficácia frente aos contextos escolares¹.

O que percebemos é que as instituições sociais, referindo-se aqui principalmente a escola, mais alimentam a lógica instituída do que propõe movimento instituintes. Dessa forma também, as experiências artísticas escolares se apresentam muitas vezes instituídas e alimentando a lógica das relações de poder dentro dos moldes hierárquicos escolares.

Isso que César Donizetti Pereira Leite (2011, p.30) chama de ‘modalidades de controle’, “é como se o cinema produzisse um além do controle das ideologias, como se produzisse uma administração do afeto, pelas imagens, pelo enredo, pela tecnologia (...)”. Muitas vezes até a relação a com sétima arte significa apenas uma ferramenta didática, na qual as temáticas e os modos de pensar e sentir são controlados e instrumentalizados por alguma finalidade dada *a priori*.

INCONCLUSÕES

Acredita-se na potência da escola como aquela que possibilita movimentos que desapriacionem as crianças das normas estabelecidas sobre apenas uma forma de viver a infância. Além disso, o potencial da escola, talvez como a única instituição social capaz de possibilitar a todos os sujeitos ali pertencentes experiências de criação fora da lógica social instituída. A escolha dos temas Educação e Arte, como potência de possibilidades de criação, a fim de

¹ Trecho retirado do projeto de extensão “Cinegrafando a educação - experiência formativas em cinema: até onde a sétima arte pode chegar?”, do Grupo de Estudos em Educação e Imaginário Social - GEPEIS, do qual faço parte como bolsista, desde o início da graduação em 2016.



experienciar com as narrativas, as significações das próprias crianças sobre a infância, a escola e a Arte.

REFERÊNCIAS

CASTORIADIS, C. **A intuição imaginária da sociedade**. São Paulo: Paz e Terra, 1982.

LEITE, César Donizetti Pereira. **Infância, experiência e tempo**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p.28-30.

MASSCHELEIN, Jan.; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: uma questão pública**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.



A ESCRITA NARRATIVA COMO FORMA DE COMPREENDER O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CURSO DE QUÍMICA LICENCIATURA DA FURG

Ana Luiza Alves Constantino
Graduanda do curso de Química Licenciatura e Bacharel em Química pela FURG

Aline Machado Dorneles
Doutora em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde pela FURG

Resumo: Apresentam-se as experiências vividas por uma estudante em sua trajetória nas disciplinas de Estágio Supervisionado no curso de Química Licenciatura da FURG. Os Estágios Curriculares Obrigatório neste curso estão divididos em quatro, possuindo uma carga horária total de 400 horas. A inserção na escola inicia-se desde Estágio Supervisionado I, intensificando suas ações de interação com a sala de aula de Química nos Estágios Supervisionados II e III, para então vivenciar a experiência de regência no Estágio Supervisionado IV. A escrita narrativa tem sido um dos pressupostos teóricos metodológicos que favorece compreender a experiência docente vivenciada no processo de formação inicial de professores de Química. Aposta-se na narrativa como modo de compreender o espaço de sala de aula e refletir sobre a prática profissional, de modo a melhorá-la. Nesse sentido, o presente trabalho tem como intuito promover a escrita narrativa como modo de compreender a experiência vivida nas disciplinas de Estágio Supervisionado e sua contribuição na formação acadêmica e profissional dos professores de Química.

Palavras-chave: Experiência. Educação Química. Escrita Narrativa.

INTRODUÇÃO

O curso de Química Licenciatura da Universidade Federal do Rio Grande (FURG) se organiza em quatro disciplinas de Estágio Supervisionado I ao IV. Tal proposta tem como intuito um processo formativo do licenciando para vivenciar a experiência de regência (Estágio Supervisionado IV), com a aproximação e reconhecimento da escola no Estágio Supervisionado I, trabalho continuado com os Estágios Supervisionado II e III uma maior familiarização com a Escola e com a sala de aula que acompanha, como também, propiciar a construção de um bom relacionamento na parceria Universidade e Escola para que o licenciando esteja preparado e tranquilo para um momento tão importante em sua trajetória que é o período de regência.

Por muitas vezes, o estudante que nunca exerceu a prática docente se depara com alguns questionamentos como: “Como vou ministrar aula se não tenho experiência prática? O que fazer para ser um docente preparado para a sala de aula?” É necessário refletir em relação às especificidades do estágio, trazer elementos para a sua compreensão, que atua como



oportunidade de aprendizagem da profissão docente e na construção da identidade profissional. A escrita narrativa tem sido uma das ferramentas culturais utilizadas para compreender de melhor forma como funciona o processo de formação docente. Através da escrita narrativa é propiciado o exercício de narrar à experiência docente e os fatos elencados como mais significativos em sala de aula (BRUNER, 2001; DORNELES; GALIAZZI, 2012; PIMENTA; LIMA, 2012).

Nesse sentido, temos como objetivo realizar a escrita narrativa com o intuito de compreender como as disciplinas de Estágio Supervisionado I ao IV no curso de Química Licenciatura da FURG influenciam e orientam a formação de uma estudante do curso.

DESENVOLVIMENTO

O primeiro movimento desta pesquisa inicia-se através da percepção e compreensão das escritas narrativas no diário de campo referente às disciplinas de Estágio Supervisionado I ao IV da licencianda em questão, autora do presente trabalho. Este diário mostra toda sua trajetória dentro das disciplinas de Estágio Supervisionado desde sua primeira inserção na Escola até o momento de regência. A seguir mostramos um trecho da narrativa da licencianda no Estágio Supervisionado IV:

“Ela nos explicou a ideia de tema gerador pensar em uma temática que faça parte da realidade dos alunos, como a refinaria, (...) ou até mesmo falar de Brumadinho que é um tema que possivelmente irá cair no Enem. (...) A presença da professora nos tranquiliza fazendo que a nossa aula tenha a “presença da Química” junto com a “parte pedagógica”, a presença de uma professora pedagógica e de conteúdo, uma complementa a outra.”(Licencianda de Estágio Supervisionado IV, 2019).

No primeiro semestre de 2017, a disciplina de Estágio Supervisionado IV começou a contar com uma professora de conteúdo da Universidade. A função desta professora é verificar se os licenciandos estão abordando os conteúdos químicos corretamente em suas aulas, como também, realizar a junção entre a parte didática e o conteúdo de Química. A presença desta professora de conteúdo foi um pedido dos estudantes egressos do curso de Estágio Supervisionado IV do primeiro semestre de 2017 onde estes relatam que sentiram falta de um profissional que os pudesse ajudar com a parte do conteúdo de Química. Até o primeiro semestre de 2017, a disciplina de Estágio Supervisionado IV possuía apenas uma professora responsável pela parte didática pedagógica que não possui formação na área de Química. Nesse sentido se fez presente à presença de uma professora de conteúdo tanto para



os estudantes de Estágio Supervisionado, como também, para trabalhar em conjunto e parceria com a professora da parte didática e pedagógica.

Diante deste contexto, neste trecho percebemos que a licencianda possuía um pouco de dificuldade em compreender como poderia juntar o tema gerador presente nos planos de aula de Estágio com o conteúdo de Química. A presença da professora de conteúdo ajudou-a entender melhor como se faz a relação da Química com o tema gerador. No final, vimos na descrição do trecho que esta ficou mais tranquila por ter conseguido fazer a relação entre a parte Química e a didática pedagógica, ressaltando no final, que a presença das duas professoras é importante, pois uma completa a outra.

O ambiente de estágio é onde está presente boa parte da formação pedagógica que irão constituir os futuros professores, por isto este contexto necessita de muito ser refletido e compreendido. O desenvolvimento da pesquisa narrativa na formação acadêmico-profissional de professores traz o favorecimento do diálogo, a leitura e a escrita de histórias de sala de aula fazendo com que esses sejam potencializados nos percursos de formação propiciando que os docentes narrem suas histórias e nestas comuniquem às teorias que sustentam sua prática pedagógica (DORNELES; GALIAZZI, 2012; PIMENTA; LIMA, 2012).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das escritas narrativas é possibilitado que o licenciando reflita mais sobre sua prática docente para aperfeiçoá-la e melhorá-la, favorecendo a vivência de experiências mais significativas, desse modo, o ambiente de estágio torna-se melhor compreendido. Nesse sentido, o estudo realizado favorece o entendimento do contexto profissional possibilitando que sejam feitas contribuições e reflexões no âmbito dos Estágios Supervisionados nos cursos de Licenciatura, na pesquisa, em específico para atender as necessidades dos licenciandos de Química da FURG.

REFERÊNCIAS

BRUNER, Jerome. **A cultura da educação**. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

DORNELES, Aline Machado; GALIAZZI, Maria do Carmo. Histórias de Sala de Aula de Professoras de Química: Partilha de Saberes e de Experiências nas Rodas de Formação do PIBID/FURG. **Química Nova na Escola**, vol. 34, n° 4, p. 256-265, nov., 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 7 ed., São Paulo: Cortez, 2012.



HISTÓRIAS DE QUEM VIVE A GESTÃO NA ESCOLA

Jorge Antônio de Oliveira Satt
EMEF Professor João de Oliveira Martins/Mestre em Educação Ambiental FURG

Resumo: Esta narrativa tem por objetivo narrar à experiência individual de um diretor de uma escola pública da periferia da cidade de Rio Grande/RS. Justifica-se a relevância de tal escrita uma vez que se tem a percepção da importância de se problematizar a gestão escolar bem como todos os aspectos que o mesmo envolve. Desta forma, o diretor que estou foi e está se constituindo no decorrer da experiência de vida, a partir das aprendizagens que esta propicia, decorrentes da reflexão crítica sobre a própria prática. O percurso que me trouxe até aqui remonta as vivências da escola pública, as percepções que eu elaborei da função do diretor, como aquele que coordena, organiza, delibera, planeja, construindo um espaço adequado para a aprendizagem e a formação dos estudantes. Esta escrita baseia-se na perspectiva da narrativa (auto) biográfica, das histórias de vida numa perspectiva do caminhar para si, de acordo com JOSSO (2004). Neste texto, também se busca realizar um diálogo com autores que discutam temáticas como gestão escolar e formação de professores.

Palavras-chaves: Narrativa, Gestão escolar, Pesquisa (auto) biográfica.

TRAJETÓRIAS

O processo de caminhar para si (JOSSO, 2004), buscando o desvelamento crítico de quem sou, como estou e porque estou continua! São caminhos e descaminhos de uma história construída na interface do eu com os outros e outras no mundo, bem como, das aprendizagens adquiridas no decorrer da experiência sócio-histórica. É dentro deste contexto, permeado pelas inquietudes, incertezas e dúvidas que vou me constituindo sujeito, cidadão, educador, pesquisador de mim e do mundo, gestor escolar de uma escola pública municipal da periferia da cidade do Rio Grande/RS. É desta última vivência, em especial, que este texto irá tratar, com ênfase no processo auto-reflexivo propiciado pela metodologia das histórias de vida, que através do processo narrativo

“(…) mostra o que foi aprendido em termos de um saber-ser sociocultural; de um saber-fazer; de conhecimentos nos domínios mais diversos, de tomadas de consciência sobre si, sobre as relações com os outros em diversos contextos ou situações; das qualidades ou fragilidades nos planos psicossomático, pragmático (instrumental e relacional) e reflexivo (explicativo e compreensivo)” (JOSSO, 2004, p.68).

Esta escrita busca narrar à trajetória do diretor de uma escola municipal da periferia da cidade de Rio Grande/RS, e a partir desta revelar os diferentes aspectos que envolvem a gestão



escolar. Desta forma, o diretor que estou foi e está se constituindo no decorrer da experiência de vida, a partir das aprendizagens que esta propicia, decorrentes da reflexão crítica sobre a própria prática. O percurso que me trouxe até aqui remonta as vivências da escola pública, as percepções que eu elaborei da função do diretor, como aquele que coordena, organiza, delibera, planeja, construindo um espaço adequado para a aprendizagem e a formação dos estudantes.

Embalado pela gentitude de ser educador, pelo sonho de uma escola aberta, plural, diversa, democrática e com efetiva participação social, deixo de analisar a escola a partir das quatro paredes de uma sala de aula, como professor de história e passo a compreender o seu todo, o seu entorno, a sua história e o seu contexto, no exercício da função de diretor.

Tenho vivido intensamente esta experiência, tanto que mesmo nos raros momentos de descanso, o pensamento me remete as atividades escolares, aos compromissos, aos projetos que quero implantar, as transformações que pretendo realizar, de forma a fortalecer a prática pedagógica e assim, contribuir com a formação intelectual, social e cultural de nossa comunidade, mas, acima de tudo, com a formação humana. Para Freire (2002) é dever de o educador desafiar os grupos populares a perceberem a profunda injustiça que a situação concreta lhes impõe, acomodando-os em uma condição considerada irreversível e que de fato, não é, pois, a nossa história é construída a cada dia, a cada experiência, a cada dificuldade. Ela não pode nos determinar, nos amarrar em uma trama, ela tem de nos libertar.

A escrita começa a dar sentido aos caminhos percorridos a partir do processo reflexivo, porque muito tenho a dizer e a aprender sobre as experiências de vida que me constituíram no que estou e como estou. Ao fazer isto vou qualificando a experiência vivida dando sentido e significado a mesma e extraindo dela, as aprendizagens necessárias a minha constituição como educador/gestor escolar.

Este seguramente é mais um dos desafios da gestão, o de tornar a escola um ambiente potencializador da formação dos professores, da reflexão sobre a prática, do exercício da escrita, da produção do conhecimento. A escola, assim como a universidade, tem de ser reconhecida socialmente pelos saberes produzidos, com um espaço pensante, que estimule a criticidade e a autonomia criativa de todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Nesta perspectiva, também precisa ser um entendimento da gestão do ambiente escolar que a formação continuada constitui parte do trabalho do professor, enquanto instrumento de sua reflexão acerca de seu fazer pedagógico e com implicações no cotidiano da própria escola, no sentido de se avaliar permanentemente aquilo que se faz como prática pedagógica.

É dever da gestão da escola oportunizar os espaços de estudo, reflexão, troca de experiências como estratégia de estimular a constituição de um ambiente dialógico de



permanente construção e reconstrução de saberes fortalecendo o surgimento de novas teorias oriundas da própria escola, a partir de suas necessidades, do público a qual se destina, das problemáticas circunscritas aquele contexto.

Para romper com a lógica de reprodução do saber e transformar a escola num ambiente de aprendizagem, de produção de novos conhecimentos, é preciso que ela assuma este papel de protagonista na construção e criação de novos saberes, sustentando suas práticas não em discursos vazios e ingênuos, mas a partir de ações concretas que articulem teoria e prática pedagógica e estas estejam comprometidas com a transformação da sociedade. A formação continuada como ato político de resistência e de luta contra o enfraquecimento da escola, contra opressão que sofrem educadores e educadoras e pelo fortalecimento do papel do professor como agente da mudança social.

Freire (2002a) fala sobre a necessidade de o educador progressista estar em permanente processo de inquietação, de busca, de desacomodação, de forma a lutar incessantemente pela qualificação da escola pública, bem como, dos serviços por ela realizados. Esta luta tem de ser ainda maior nos espaços negligenciados, esquecidos pelo poder público, marcados ainda pela miséria, pelo desemprego, pela falta de acesso a cultura, ao lazer, ao esporte e a tantas outras formas de convivência, integração e interação social.

Neste processo de contar a mim mesmo minha própria história de vida, vou aprendendo sobre mim e sobre o mundo, estabelecendo redes de conhecimento que me constituem no educador/gestor que estou. Vou aprendendo que o processo de formação é permanente e necessário a prática que desenvolvo, porque a partir da reflexão crítica sobre ela posso transformá-la, aperfeiçoá-la e melhorá-la. Vou aprendendo a ser, a dizer, a fazer e a conhecer. Vou aprendendo com a vida e com as experiências oriundas dela, a ser gente.

Com isso reforço a importância da narrativa de vida, como possibilidade de revisitar a própria prática, de pensar, como diz Josso (2004), a própria existencialidade, a partir dos sentidos e significados das experiências formativas e constitutivas, em nossas vidas. É percebermos que viver é um aprendizado permanente, mas para isso, é preciso pensar e escrever sobre aquilo que vivenciamos em nossas trajetórias sociais, como estratégia metodológica de análise, de nossa constituição como sujeitos históricos, que cientes de sua inconclusão, reconhecem em cada experiência de vida, uma possibilidade de nova aprendizagem.

REFERÊNCIAS:

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens.** 7ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2004.



FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 23^a ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002a.

- . **Pedagogia do oprimido.** 33^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002b.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação.** São Paulo: Cortez, 2004.



CORPO-ESCOLA: DÚVIDAS E RACHAÇOS

Taís Chaves Prestes

Mestre em Educação pelo Instituto Federal Sul-rio-grandense- IFSul

Resumo: Esta pesquisa faz parte dos estudos que estão sendo realizados na disciplina de Arte em uma escola da rede pública de ensino na cidade de Pelotas/RS, com as turmas de 1ºs anos do ensino médio. Tem como principais objetivos, além de articular conteúdos entre esferas do conhecimento presentes no currículo, problematizar temas sociais em voga no cotidiano escolar, bem como perceber na criação em arte dos alunos, campos de discussão. Este espaço mostra-se potente para problematização no momento em que evidencia questões que emergem das vidas dos próprios discentes e as mesmas são trazidas como meio de diálogo durante as demais disciplinas. Para tanto, foi proposto um processo de criação com instalações artísticas os quais abordassem temas latentes nas vidas dos jovens e adolescentes como: gravidez na adolescência, violência infantil, sexualidade, saúde mental, meio ambiente, preconceito e etc. As obras dos alunos foram expostas em diversos espaços fazendo do âmbito escolar uma grande galeria de arte até serem retirados sem autorização prévia.

Palavras-chave: Escola. Corpo. Arte.

CORPO-ESCOLA NO COTIDIANO

Uma aula é uma espécie de matéria em movimento. É por isso que é musical. Numa aula, cada grupo ou cada estudante pega o que lhe convém. Uma aula ruim é a que não convém a ninguém. Não podemos dizer que tudo convém a todos. As pessoas têm de esperar. Obviamente, tem alguém meio adormecido. Por que ele acorda misteriosamente no momento que lhe diz respeito? (DELEUZE, Gilles. O abecedário de Deleuze, “P” Professor, 1988. pg. 64)

Junho de 2019 foi mês de exposição de instalações artísticas das três turmas de primeiros anos do ensino médio em uma escola pública da cidade de Pelotas- RS. A oportunidade de proporcionar aos alunos serem artistas-pesquisadores que abordam temas os quais, na maioria das vezes, falam de suas próprias vidas procurou incitar um olhar mais sensível através das experiências estéticas neste espaço de regras dadas, ainda tão tradicional e conservador como é a escola.

O trabalho em questão proporcionou a escolha livre de um tema por grupo que estivesse ligado às afinidades de discussão e dúvidas dos discentes. Boa parte das criações foram interativas como: uma urna de mensagens enfatizando o atual momento político de nosso país, livros escolares dispostos para manuseio sem pauta e em branco, frases motivacionais penduradas em balões pensadas nos estudantes que necessitam atenção especial no tange a saúde mental, bilhetes questionando a importância do ter e do ser na atualidade. Porém, na maioria das vezes, são os trabalhos que abordam tópicos relacionados ao corpo que acabam



chamando mais atenção. Um grupo de alunos colou cartazes entre os degraus das escadas com expressões sobre diversidade de gênero estudados na contemporaneidade, tais como: pansexual, bissexual, demisssexual, aromântico, omnissexual, polisssexual, transexual e etc, enquanto outro desenhou dois corpos (um homem e uma mulher) de frente e costas em tamanhos reais disponibilizando ao público duas canetas, uma na cor vermelha para marcar com um “X” na (o) boneca (o) uma parte do corpo que não gostava e uma na cor verde para marcar com um “X” uma parte do corpo que estivesse satisfeita (o).

Poucas horas após a exposição ambos trabalhos foram retirados pela direção da escola, sem a permissão da professora que ministra a disciplina de Arte, tampouco aviso prévio que o mesmo ocorreria. O rechaço, por parte deste setor, com os trabalhos despertou a curiosidade dos estudantes fazendo com que eles observassem com maior atenção o que determinada reação comunicava. Dias depois, os alunos insatisfeitos com o ocorrido voltaram a expor os trabalhos, postando nas redes sociais o descontentamento com a retirada de suas criações, realizando um “dia de militância na escola” como os mesmos explicaram.

É sabido que, ainda no século XXI, o corpo é um grande tabu e questões que se ocupam deste assunto são caras quando as colocamos como um campo problematizador, pois temos aqui exemplos do corpo como espaço discussão e resistência. “Ensinar (fazendo pesquisa) e pesquisar (ensinando) consistem, dessa maneira, em criar soluções e, ao mesmo tempo, enigmas” (CORAZZA, 2013). A experiência de expor trabalhos que falavam dos interesses e afinidades discentes com os assuntos mostrou o quanto é custoso evidenciar o tema com transparência em um espaço como a escola, ainda mais quando corpo e Arte se relacionam.

Os embates e a gestão vertical existentes, emaranhados ao comportamento e despertar sensível por parte dos estudantes como maneira de posicionamento social, falam muito dos modos de existência que ali habitam. Borram-se as margens entre o querer aprender, as crenças limitantes e o sistema obsoleto vigentes. Assim, debruçar-se a escrever sobre a própria prática é uma tarefa inquietante, principalmente quando se é a única professora a ministrar a disciplina de Arte na escola. Valendo-me de um excerto da pesquisadora Sandra Mara Corazza:

Daí decorre uma docência-pesquisa que reconhece que só funciona, isto é, torna-se ativa e afirmativa, se, além de criar uma nova sensibilidade, também lida com as problemáticas contemporâneas; transformando-se numa educação nunca definitivamente fixada, jamais esgotada, intempestiva (no sentido de Nietzsche), a favor de um tempo por vir. (CORAZZA, 2013, pg. 98).

Diante disso, vimos que existiram atravessamentos e fissuras com a experiência citada. Entendemos que Arte e vida são mistura fina e que os confrontos também fazem parte da Escola



Viva da qual viemos aqui para falar. Percebemos que os discentes são os principais impulsionadores da construção do conhecimento no compartilhamento com o coletivo e, por isso compreender os processos educativos são essenciais para auxiliar na elaboração da formação do professor-artista. Foi necessário apostar na percepção corporal dos alunos ao longo da execução e repercussão do trabalho, no desassossego deles para manter-me atenta, exercitar a escuta a fim de perceber do que tinham sede.

Temos aqui corpos como elementos definidores de processos artísticos, bem como de posicionamentos políticos-sociais, dessa maneira emergiram alguns questionamentos: O que cabe, afinal, na escola? Como tornar o aluno autônomo, crítico e quando abordadas questões de real interesse dos próprios alunos há um ofuscamento minimizando a possibilidade de diálogo sobre determinados assuntos? Qual a cartilha ou códigos necessários para abordar o tema “corpo” na escola? A partir de tais interrogações destacamos uma assertiva da pesquisadora Christine Greiner a qual traz em seu livro *O Corpo: Pistas para estudos indisciplinares*, que diz:

O modo como um corpo é descrito e analisado não está separado do que ele apresenta como possibilidade de ser quando está em ação no mundo. Além disso, torna-se cada vez mais evidente que o próprio exercício de teorizar também é uma existência corpórea. (GREINER, 2005, pág. 17)

Assim, como já ressaltado anteriormente, vimos que vida e Arte estão estreitamente articuladas, deste modo, a pesquisadora nos ajuda a pensar que corpo e meio também não se separam, logo um está diretamente relacionado ao outro em termos de ação e transformação do espaço-tempo. “Tudo vai depender das mediações, sobretudo das mediações entre o corpo e o ambiente que são o momento estrutural da existência humana” (GREINER, 2005). O despertar do corpo na escola acontece com diversos modos de instigação durante a educação básica, por outro lado, está mais do que na hora de pararmos de romantizar este lugar e conversarmos sobre suas duras restrições e limitações ainda pouco condizentes com a contemporaneidade.

Corpo, diversidade, sexualidade, movimento, são apenas alguns dos temas dos quais necessitam ser aprofundados e melhor explorados no âmbito escolar, afinal podemos perceber que os jovens, em sua maioria, procuram a escola na fase de constituição de si, por inúmeras vezes não conseguirem desenvolver determinados assuntos dentro de casa.

Enquanto professores desejosos pela validação do corpo em todos os meios, procuramos estar à espreita e, cuidadosamente, continuar percebendo os movimentos que acontecem no entremeio da vida dos professores-artistas-pesquisadores, assim como destaca a professora-artista Maria Falkembach:



Escrever é elaborar o que se vê. Escrever sobre a prática é inscrever o que vejo nas problematizações que elaboro e, assim, contribuir com a produção de teorização e de práticas consistentes. Não consigo encarar a escrita senão como um processo no qual eu me constituo, um processo de subjetivação, no qual espero me transformar na relação com a prática. (FALKEMBACH, 2015, pg. 10)

A experimentação criativa proposta através de sensações vivenciadas nas aulas pretenderam revelar registros contundentes ao final do segundo trimestre de 2019, com apropriações dos temas elencados, graças aos suportes artísticos-educacionais oferecidos ao longo das aulas no decorrer do trimestre, dialogando com as inúmeras formas de criar pensando o espaço-tempo social em que estão inseridos. O intuito era de que os alunos desta instituição de ensino, setores da escola e a comunidade escolar, no momento da visitação, percebessem nos trabalhos criados dispositivos de troca em potencial, deixando a par de situações presentes nas vidas dos estudantes enfatizando a importância de problematizar o dia a dia no coletivo.

REFERÊNCIAS

CORAZZA, Sandra Mara. **O que se Transcria em Educação?** Porto Alegre: Supernova, 2013.

DELEUZE & GUATTARI. **O que é a Filosofia?** Tradução Bento Prado Jr e Alberto Alonso Muñoz. 3ª edição, Editora 34!, 1991.

_____. **O abecedário de Deleuze.** Transcrição integral do vídeo, para fins exclusivamente didáticos. 1988.

FALKEMBACH, Maria Fonseca. **Práticas de ensino de dança na escola básica: Primeiros passos da pesquisa.** [artigo científico] Disponível em: <http://www.portalanda.org.br/anaisarquivos/1-2015-13.pdf>

GREINER, Christine. **O corpo:** Pistas para estudos indisciplinares. São Paulo: Annablume, 2005.



SALA 2

Mediadores: Vânia Grimm Thies e Josiane Gisela Franken Corrêa

| TÍTULO | AUTORIA |
|--|---|
| Uma Poética de Professoras na Pesquisa (Auto)Biográfica do Sul ao Centro-Oeste do Brasil. | Claudia Machado Rita Tatiana Cardoso Erbs |
| Relato de experiência a partir da primeira aproximação com as narrativas (auto)biográficas. | Júlia Andressa Schütz Sandiara Daíse Rosanelli |
| Aula de leitura: Do prazer do texto à problematização da leitura. | Tamires Guedes dos Santos |
| Ateliê biográfico de projeto como metodologia de (pesquisa-)formação docente no estágio supervisionado. | Ana Paula Alba Wildt |
| Histórias no imaginário infantil: (re)inventando narrativas. | Luiza Corrêa Cunha |
| Significações imaginárias e experiência ética-estética com o xamanismo na formação continuada de professores: um caminho rumo ao profexanismo. | Ana Iara Silva de Deus |
| O imaginário do olhar fotográfico ambiental. | Rayane Lacerda Francisco dos Santos |
| Práticas de Leitura Literária. | Leonardo Capra |
| Relação em queda: criação poética com base na reflexão de si. | Priscilla Mont-Serrat Pimentel Fernandes Ursula Rosa da Silva |



UMA POÉTICA DE PROFESSORAS NA PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA DO SUL AO CENTRO-OESTE DO BRASIL

Cláudia Machado

Professora da Prefeitura Municipal de Porto Alegre

Rita Tatiana Cardoso Erbs

Professora da Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão

Resumo: Este artigo nasce do desejo de duas professoras de criar uma ponte imaginária entre o Sul e o Centro-Oeste, através das Histórias de Vida de suas e seus estudantes nestes dois Estados do Brasil. Na extremidade Sul temos as vivências sobre “A Educação como Proteção de Direitos Escola Porto Alegre”, no Centro-Oeste do país surge a “Universidade como um espaço de formação e transformação para a vida e profissão docente”. A proposta desta escrita é inventar uma poética sobre o sentido que as instituições de ensino assumem para estes sujeitos quando são submetidos à narrativa de suas histórias de vida. Utilizamos como referencial teórico-metodológico as Pesquisas (Auto)Biográficas, a metodologia desenvolvida nas pesquisas foi uma leitura transversal para análise dos relatos dos participantes. Tendo como principal conclusão, entre outros aspectos, que eles, como nós, em geral, desejamos uma família para conviver, a possibilidade de pensar e repensar nossas escolhas, o direito de trabalhar, o direito de estudar, o respeito por suas ideias, a vivência do amor e do carinho que nos constituem como seres humanos.

Palavras-chaves: Educação. Ponte Imaginária. Histórias de Vida

Ponte Poética une Sul e Centro-Oeste

Em um dos extremos da ponte imaginária na capital gaúcha, o interesse pela temática da educação como proteção de direitos originou-se na minha formação inicial e continuada e, também, no trabalho como educadora no campo da Educação Popular. Tendo em vista que, desde o início de minha trajetória profissional, trabalho em escolas situadas na periferia de Porto Alegre, que são frequentadas pelas crianças e pelos jovens das classes populares, comumente denominadas “populações carentes”, integradas por pessoas que foram submetidas a processo de reassentamento e que, literalmente, constroem uma nova comunidade, essas aprendizagens fizeram-me repensar minha prática. Embora tenha assumido o compromisso de trabalhar com crianças e jovens de classes populares, percebi que eu pouco conhecia sobre sua cultura, seus valores, os significados que possuem sobre o mundo e suas relações sociais e ouvi-los foi o melhor caminho para compreendê-los.

No centro-oeste, a inserção em um novo desafio pessoal e profissional, marcado pelo deslocamento de toda uma família em função do trabalho de uma mãe-professora, impulsionou



de imediato a necessidade de conhecer as pessoas, compreender suas histórias para direcionar a vida e a prática como professora de uma universidade pública na cidade de Catalão, no estado de Goiás. A experiência em trabalhar com memoriais de alunas e alunos nos cursos de licenciaturas no sul do país, foram um balizador para o trabalho que iniciaria em outro território, em outra cidade. A face do desconhecido, com outras necessidades, imerso em outra cultura precisava ser descortinada e compreendida.

Neste sentido, a escola e a universidade são espaços privilegiados para esta mediação com o outro, tem-se a convicção de que os estudantes adolescentes em situação de rua, assim como outros grupos sociais, necessitam ser ouvidos sempre. As educadoras e educadores precisam conhecê-los e permitir que também os conheçam. Aliás, como enfatizou McLaren (2000, p. 101), “as educadoras devem encarar o presente histórico com coragem e sem recuo e assumirem um espaço narrativo em que as condições para que os estudantes contem suas próprias histórias sejam criadas”, para que possam escutar as histórias dos outros e sonhar juntos um mundo diferente. Para que possam, educadoras e estudantes, reconstruir suas representações, ampliando sua forma de enxergar a realidade, mediante o compartilhar de suas diferentes percepções, significando o que aparenta ser o silêncio ensurdecido da vida cultural na qual as identidades são mapeadas não apenas pela diversidade, mas pela desigualdade.

Torna-se imprescindível que os sujeitos integrantes das comunidades educativas, estudantes, familiares, funcionários e professores, se libertem dos discursos pré-estabelecidos para começarem a contar a sua história. Na função de educadoras devemos ser os promotores deste diálogo, para que possam assumir suas vidas sendo críticos em relação ao que vivem e desejam viver, com vistas a recriarem uma cultura de Libertação e Esperança. Pensamos que é fundamental que as professoras em todos os níveis de ensino, estejam abertas a ouvir o que suas alunas e seus alunos têm a dizer, pois eles estão esperando uma oportunidade para terem voz. Para que se possa entender que estão inseridos em sua cultura, como agem, sentem, pensam precisamos compreender que as diferenças não significam deficiências. As histórias de vida podem ser um instrumento rico de conhecimento das vivências de nossos estudantes, como afirma Souza (2016, p. 72) nos diz que:

A constituição e domínio das pesquisas biográficas registram uma variedade de estudos sobre a vida e suas diferentes formas de manifestação, revelando a existência de significativo valor, no que se refere a apreensão de dimensões pessoais, sociais e cotidianas sobre a vida e o viver, face as suas transformações. A pesquisa biográfica é considerada, simultaneamente, um meio de investigação e um instrumento de formação, e é, justamente, essa dupla função que justifica a utilização do método no domínio das



humanidades, nas ciências sociais e nas ciências da educação. Como investigação, essa abordagem contribui para apreensão do cotidiano, do habitus, de questões identitárias, pessoais, profissionais, além de se constituir num dispositivo fértil que possibilita apreender processos de aprendizagem e de conhecimento-formação, através das experiências e modos como narramos as nossas histórias individuais e coletivas.

O autor enfatiza a pesquisa biográfica como meio de “investigação e instrumento de formação”, trabalhar com histórias de vida, a sua produção, na escola e na universidade, tem essas duas dimensões, pedagógicas e científicas. Consideramos que os professores e as professoras só poderão desenvolver as competências para educar quando tiverem superado suas próprias representações de que ensinar é transmitir conhecimentos e de que o aluno é mero receptor passivo. Nós professoras pesquisando junto com as estudantes e os estudantes, problematizando e desafia-os a repensar sua realidade.

A leitura das Histórias de Vida conduz a Freire (1997), quando lembra que a explicação do mundo no qual o ser humano faz parte é a compreensão de sua própria presença nesse mundo; a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra. O diálogo desafia as estudantes e os estudantes a pensar a sua história social, produz a necessidade de nós professoras superarmos certos saberes para compreendermos o contexto em que vivem em dependente do nível de ensino. Ao conhecer as histórias de vida nos aproximamos de uma percepção da vida como expressão criadora, uma pessoa que revela um ponto de vista, entre inúmeros outros, sobre o que possa representar sua trajetória e suas múltiplas interpretações. Josso (2006, p. 11) nos fala sobre o trabalho biográfico centrado na compreensão:

Não é inútil repetir aqui que o trabalho biográfico não é um remoer do passado, mas uma reconfiguração do presente e do futuro graças a esse olhar retrospectivo de um lado e, de outro lado, ao fato de cada evento ou contexto singular remete imediatamente para referenciais coletivos, quer se seja consciente disso ou não.

Para Freire (1997) o educador tem de “estar com” os educandos onde eles estiverem, ao invés de “salvá-los” por meio da ressocialização, adaptando-os ao mundo como ele é. Possibilitando aos sujeitos a tornarem-se sujeitos sociais. As aspirações que são expressas podem ser consideradas ricas de significações. No entanto, o que eles desejam é o essencial em nossa visão: uma família para conviver, a possibilidade de pensar e repensar as suas escolhas, o direito de trabalhar, o direito de estudar, o respeito por suas ideias, a vivência do amor e do carinho que nos constituem como seres humanos. Ao pensarmos a escola e a universidade como lugar de proteção de direitos, estes espaços de maneira estes espaços esgotam as suas



possibilidades de proteção de direitos, deve-se salientar que, conforme Martins (2004, p. 131):

A proteção da vida humana foi, é e continuará sendo uma das maiores preocupações de todos os ordenamentos jurídicos. A dimensão desse direito tem se limitado, na maioria das vezes, à integridade física, isto é, apenas a questão de sobrevivência. Entretanto, quando falamos de direito à vida, temos de levar em conta uma série de outros direitos que lhe são agregados e inerentes, para que haja a possibilidade de uma existência integral e equilibrada, como a saúde, habitação, alimentação, educação.

Para não concluir esta escrita, resta a sensação de é possível através das Histórias de Vida e as pesquisas (Auto)Biográficas construir pontes poéticas não somente entre o Sul e Centro-Oeste do Brasil, mas por todo Mundo existente e todo Universo Imaginário, cada história de cada ser humano é única e cada ser humano é precioso e estamos num processo infindável da compreensão do ser humano.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

JOSSO, Marie-Chistine - Prefácio. **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. As narrativas de si ressignificadas pelo emprego do método autobiográfico. In: SOUZA, Elizeu Clementino; Abrahão, Maria Helena Menna Barreto (Orgs.). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

MARTINS, Rosilene Maria Sólton Fernandes. **Direito à educação – aspectos legais e constitucionais**. Rio de Janeiro: Letra Legal, 2004.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **Biografar-se e empoderar-se: entrevista Autobiográfica-narrativa e percursos de formação da professora Dilza Atta**. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Orgs.). Destacados Educadores Riogradenses. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2016.



RELATO DE EXPERIÊNCIA A PARTIR DA PRIMEIRA APROXIMAÇÃO COM AS NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS

Júlia Andressa Schütz

Graduada em Artes Visuais licenciatura pela Universidade Federal de Santa Maria e
Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria

Sandiara Daíse Rosanelli

Graduada em História pela Universidade Federal de Santa Maria

Resumo: O conhecimento é ao longo do tempo narrado e construído por diversos sujeitos-narradores que com subjetividade e produção de sentidos transformam suas experiências significadas em algo mais. A narratividade da experiência constrói tanto a História quando influi nas trajetórias de outros sujeitos que as escutam e ressignificam. A Narrativa (Auto)Biográfica é, assim, uma forma de expressar o conhecimento construído e aprendido por um sujeito, transmitindo parte dos sentidos e significados tidos por esse sujeito para outros. O presente trabalho refere-se a relatos de experiências construídos em relação a integração com um grupo de pesquisa e também a construção de narrativas (auto)biográficas pessoais que se interligam com a de outros sujeitos e nos ajudam a ressignificar nossas experiências singulares.

Palavras-chave: Narrativa (Auto)biográfica. Memória. Povo de Clio

A narratividade (auto)biográfica dá o tom ao presente trabalho, pois a narrativa que assumimos aqui, pode ser particular, mas certamente aproxima-se muito da narrativa de outros sujeitos que veem nela significados para suas próprias experiências. Assim, não há como falar de (Auto)Biografias sem associá-las a nosso próprio caminho, aos sentidos, significados e ressignificações tanto de nossas escritas quanto de nossas vivências e experiências.

Se, conforme Christine Delory-Momberger,

A autobiografia fornece um modelo tangível do modo como nossa consciência *trabalha* o material da vida, díspar, heterogêneo, fragmentado, para construí-lo em um conjunto dotado de unidade e coereência. [...] [de modo que] o autobiógrafo representa para si sua vida como um todo unitário e estruturado com o qual relaciona os momentos de sua existência [...] [,] faz[endo] da vida vivida (erlebtes Leben, Erlebnis) o curso da vida (Lebensverlauf) [...] [e] essa experiência biográfica cumulativa é igualmente o lugar de experiência e de produção da *identidade do eu* (2008, p 57-58).

Como não enfatizar a importância deste recurso metodológico em nossas pesquisas – que se destaca tanto no meio acadêmico, quanto nós estágios, uma vez que através da narrativa podemos aprender a dar sentido a tudo que fazemos, (re)significando a minha e a nossa escrita?



Uma narrativa singular, mas que transforma-se em coletiva quando a transmitimos e outros passam a partilhar de seus significados.

Uma primeira aproximação com as narrativas autobiográficas, no meio acadêmico deveu-se ao fato de acreditar que, para crescer academicamente, deveria pesquisar e escrever mais. Mas escrever e defender coisas que eu gostasse! Graças às nossas andanças, talvez sorte ou destino, acabamos tomando conhecimento de um grupo de pesquisa. Por este nos interessamos de diversos modos, especialmente pelo fato de ali podemos nos aprofundar em nossas investigações!

Eu, Júlia, uma vez que, enquanto docente de Artes Visuais em formação, já abordava o conceito de Memória em sala de aula, poderia compartilhar o conhecimento ampliando com os estudantes durante as aulas de estágio, gerando, assim, novas questões em sala de aula, bem como novos saberes. Já eu, Sandiara, ao longo da minha graduação em História e pesquisa nessa área, pude perceber no grupo a diversidade que em colaboração mútua constrói o conhecimento para além de uma disciplina. Isso interliga-se na narrativa de ambas as autoras, apesar das áreas abordadas por cada uma, Artes Visuais e História respectivamente.

Mas, claro, até o momento conhecíamos pelo nome, ou apenas ouvimos falar desse grupo: tratava-se do Grupo de Estudos em Memória e Educação – Povo de Clio este que é apelidado carinhosamente referente à musa Clio, a musa da História. No entanto, percebemos que este seria de grande valor para nossas investigações. Aos poucos a curiosidade e a instigação em conhecer esse grupo foram aumentando e, numa manhã de terça-feira, chegamos, cada uma a seu modo e tempo particulares, em uma sala de aula de porta azul, localizada no prédio 64 da Universidade Federal de Santa Maria: lá ocorriam todos os encontros do grupo de pesquisa, Núcleo de Estudos sobre Memória e Educação - CLIO, sob coordenação e orientação do professor Jorge Luiz da Cunha.

No grupo ingressamos no momento em que nos encontramos com o professor e com o grupo e estes abertamente nos acolheram. Outro grande encontro que tivemos nessa experiência foi o encontro com as Narrativas, em especial as Narrativas (Auto)Biográficas. Estas, que se cruzam agora as nossas escritas, aos nossos pensamentos e no nosso agir, cruzaram nossos caminhos em sequências de leituras e debate com o Povo de Clio. E foi desse modo que se deu a junção entre Memória e Narrativa nas nossas pesquisas, pois:

narrar é enunciar uma experiência particular refletida sobre a qual construímos um sentido e damos um significado. Garimpamos em nossa memória, consciente ou inconscientemente, aquilo que deve ser dito e o que deve ser calado”. (SOUZA, 2007, p.66).



Através do ato de narrar, podemos retirar várias experiências próprias de cada indivíduo. Narrando fatos que julgamos pertinentes em nossa vida e para nosso aprendizado, buscamos em nossas memórias, fatos que possam ter sentido para nós e para os outros.

Se a “narrativa é uma forma de compreender a experiência” (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p.51), aprendemos quando nos colocamos naquele mundo narrado, quando nos colocamos em um determinado contexto. De fato,

se entendemos o mundo de forma narrativa, como fazemos, então faz sentido estudá-lo de forma narrativa [...] [, pois] para nós, a vida – como ela é para nós e para os outros – é preenchida de fragmentos narrativos, decretados em momentos históricos de tempo e espaço, e refletidos e entendidos em termos de unidades narrativas e descontinuidades (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 48).

Mas neste processo de criação/aprendizagem, tornando-nos criadores tanto do próprio “eu”, quando do eu-do-outro”, pois trabalhar com narrativas, não é somente contar uma história ou um processo para conhecer e dar sentido a si mesmo, “mas fazer com que ela [a própria narrativa] provoque sentido” (CUNHA, 2008, p.208).

Desse modo, a estrutura Narrativa – em particular, a (auto)biografia, isto é a Narrativa “garimpada” da Memória - tem também um fator sócio educacional, uma vez que dá importância tanto ao sujeito que narra a sua história, quanto àquele que escuta, lê ou recebe esta narrativa. As (auto)biografias possuem esse caráter, pois dizem respeito ao sujeito em sua plenitude – isto é, em seu contexto social, em sua trajetória pessoal e profissional -, sendo isso o que permite (res)significações.

Além disso, podemos compreender “a narrativa como expressão da memória que imprime identidade” (CUNHA, 2012, p. 100), e isso a tal ponto que o caráter de narração permite “entender a consciência de si mesmo trespassada por uma multiplicidade de elementos não fixos, proporcionando a compreensão da subjetividade e a produção de conhecimento” (CUNHA, 2012, p. 100). Essa expressão narrativa está presente nas construções narrativas de todo ser-sujeito, pois este, ao “ao afirmar-se em suas identidades ou expressar suas memórias, recorre a narrativa como meio de organizar os sentidos que atribuímos ao mundo e a nós mesmos” (ROSANELLI, 2018, p. 36). A narrativa permite a cada sujeito em cada momento de sua construção,

a ressignificação de nossas próprias percepções, pois quando entramos nesse processo de pensar, falar ou escrever algo sobre nossa própria identidade, estamos novamente vendo a nós mesmos com os olhos que temos em tempos diferentes, ou seja, ressignificando o que vivemos com base naquilo que



estamos vendo e vivendo naquele dado momento, de forma que a narrativa muda conforme nossas próprias percepções mudam. (Idem, p. 36).

O recurso da Narrativa, em especial a Narrativa(Auto)Biográfica, aliado à Memória e a significação construída pelo sujeito serviu não só a pesquisa acadêmica, mas também à atividade de docência. Isso porque, uma vez que “contar a própria história tem o poder de aliar passado e presente, não apenas, encontrando justificações para o que somos, mas também revelando possibilidades de ser” (CUNHA, 2012, p. 101). A elaboração e troca de narrativas por parte dos estudantes e docentes em sala de aula pode vir a ser uma ferramenta importante para a construção de novos saberes nesse ambiente, mas também para a realidade da vida cotidiana desses sujeitos, pois a narrativa é viva e pode ser reconstruída a cada momento pelo sujeito e ao mesmo tempo reforça nossas construções identitárias, pois o constante processo de narrar-se, (auto)narrar-se e (re)narrar-se tornam-se expressões do sujeito em si, de suas consciências, memórias e experiências, e ao mesmo tempo reflete os significados do sujeito, atribuídos a ele mesmo e ao mundo que o cerca e com o qual age, interage e reage.

REFERÊNCIAS

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CUNHA, Jorge Luiz da. Pesquisa com (auto)biografias: Interfaces em tempos de individualização. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; PASSEGGI, Maria da Conceição (org.). **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica** – Tomo1(coleção Pesquisa (Auto)Biográfica). 1ed. Porto Alegre: EDUFRN/ EDIPUCRS/ EDUNEB, 2012, V.1, p.95- 113.

CUNHA, Jorge Luiz da. Trilhando os caminhos de Mnemosine: a autobiografia do Grupo Povo de Clio. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; PASSEGGI, Maria da Conceição (org.). **Pesquisa (auto)biográfica: cotidiano, imaginário e memória**. 1ed. São Paulo: Paulus, 2008, v. 7, p. 201-217.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e Educação: Figuras do Indivíduo-Projeto**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

ROSANELLI, Sandiara Daíse. A Singularidade de cada um: Cultura e Consciência Histórica como processos de construção da individualidade sociocultural. 47 p. **Monografia de Conclusão do Curso de História - Licenciatura**. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018.

SOUZA, Elizeu Clementino de. (Auto)biografia, História de Vida e Práticas de formação. In.: NASCIMENTO, A. D.; HETKOWSKI, T. M. (org). **Memória e formação de professores**. Salvador: EDUFBA, 2007, pp. 59-74.



AULA DE LEITURA: DO PRAZER DO TEXTO À PROBLEMATIZAÇÃO DA LEITURA

Tamires Guedes
Mestranda em Educação e Tecnologia do Instituto Federal Sul-Rio-Grandense

Resumo: O presente trabalho apresenta uma proposta de aula de Língua Portuguesa com enfoque na leitura de textos a partir dos conhecimentos adquiridos na formação em Licenciatura em Letras bem como na formação enquanto mestranda de linha de pesquisa pertencente à Filosofia da Diferença. Para tal, utiliza-se a concepção pedagógica de Freinet (2004) atrelada aos conceito de “prazer do texto” de Barthes (2015) e levando em consideração a leitura crítica a partir da problematização. Leva-se em consideração ainda, como já mencionado, as leituras relacionadas à Filosofia da Diferença, em específico Deleuze (1997). A presente proposta trata-se de uma prática pedagógica já utilizada pela autora em suas práticas de sala de aula, aberta à qualquer disciplina, não somente a Língua Portuguesa.

Palavras-chave: Educação. Filosofia da Diferença. Leitura crítica.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho pretende problematizar acerca das aulas de Língua Portuguesa, as quais, geralmente, baseiam-se no ensino de Gramática. Sabe-se que tal prática é pouco eficaz uma vez que se dá de forma descontextualizada. Por isso, pretende-se apresentar uma proposta de um projeto de ensino, a qual poderá ser utilizada como prática pedagógica por outros professores das mais diversas áreas do conhecimento como uma ferramenta de ensino.

Para tal, utiliza-se dos conhecimentos da formação em Licenciatura em Letras, bem como o arcabouço teórico da Filosofia da Diferença, mais especificamente Deleuze, afim de propor a formação de um leitor crítico, ou seja, um leitor capaz de problematizar e contextualizar os conteúdos expostos em um dado texto, perpassando uma leitura superficial.

Considera-se texto como sendo uma manifestação tanto verbal quanto visual, ainda ressalta-se que o texto pode ser compreendido a partir do ato de leitura. Martins (1983) preconiza que não basta “decifrar palavras para acontecer leitura” (MARTINS, 1983, p. 7), mas que a leitura engloba também aquilo que é visual dado o contexto em que se dá o discurso.

DO PRAZER DO TEXTO

Barthes (2015) desenvolve em seu livro “O prazer do texto” acerca da leitura enquanto uma relação possível de prazer do leitor com o texto. Para o autor, tal prazer está vinculado também com o ritmo de leitura, uma vez que “não lemos tudo com a mesma intensidade de leitura; um ritmo se estabelece, desenvolto, pouco respeitoso em relação à *integridade* do texto”



(BARTHES, 2015, p. 17, grifos do autor). Tal ritmo é percebido pelo autor em “dois regimes de leitura: uma vai direto às articulações da anedota, considera a extensão do texto, ignora os jogos de linguagem (...); a outra leitura não deixa passar nada”. (BARTHES, 2015, p. 18)

O prazer ao qual Barthes (2015) refere-se não se trata de um contentamento com o que está ali posto no texto, mas de um *prazer crítico* o qual o autor define: “prazer crítico, em vez de aceitar ser o seu confidente [do texto] (...) posso tornar-me o seu *voyeur*: observo clandestinamente o prazer do outro, entro na perversão” (BARTHES, 2015, p. 25). Assim, o *prazer crítico* dá-se a partir de uma leitura atenta, e, para tal, o leitor não entrega-se totalmente ao texto como algo já-dado, mas sempre questiona-se sobre ele.

O prazer, entretanto, não é um *elemento* do texto, não é um resíduo ingênuo; não depende de uma lógica do entendimento e da sensação; é uma deriva, qualquer coisa que é ao mesmo tempo revolucionária e associal e que não pode ser fixada por nenhuma coletividade, nenhuma mentalidade, nenhum idioleto. (BARTHES, 2015, p. 30)

Sendo assim, entende-se, a partir da perspectiva do autor, que o prazer do texto não é algo que pode ser capturado nas palavras do próprio texto. O texto não deixa rastros para que haja esse prazer. É a relação de leitura que possibilita, assim, o prazer do texto. Por isso, cabe ao professor de leitura compreender que nem todos vão estabelecer as relações de leitura da mesma forma. Apesar disso, acredita-se que o professor pode instigar o prazer da leitura.

DA PROBLEMATIZAÇÃO DE UMA LEITURA

Ao pensar nas aulas de Língua Portuguesa a partir de uma leitura que atenda todos os descritores¹ propostos pelo Ministério da Educação, percebe-se que há vários níveis de leitura, os quais podem ser identificados em até 21 descritores ao final do Ensino Médio. Estes levam em consideração desde identificar informações no texto até a problematização do texto, comparando-o com outros textos e com a realidade vivida pelos alunos.

O professor pode auxiliar os alunos a se questionarem acerca do texto lido. Isso é possível a partir do conhecimento do professor de formas de problematizar o texto. Entende-se, a partir dos conhecimentos com a Filosofia da Diferença, que não há apenas uma resposta certa, mas várias perspectivas possíveis. Tal fato de dá também na leitura, várias leituras possíveis em um mesmo texto.

A leitura de Deleuze (1997) possibilita ao professor enquanto pesquisador compreender

¹ BRASIL. Ministério da Educação. **PDE**: Plano de Desenvolvimento da Educação: SAEB: ensino médio: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008.



de que formas se pode problematizar um texto, o que se pode pensar a partir de obras literárias. Este conhecimento pode ser utilizado como base para que o professor empreenda formas de questionar, juntamente com os alunos os textos lidos. Contudo, vale ressaltar que tal leitura não é necessariamente recomendada à alunos do Ensino Fundamental e Médio.

CONCLUSÕES POSSÍVEIS

O presente trabalho pretendeu, brevemente, propor aulas de Língua Portuguesa a partir da leitura de texto – em detrimento das aulas tradicionais de Gramática. Para tanto, considera-se que a leitura textual tratada ao longo deste trabalho como uma leitura crítica do texto, a qual pretende problematizar a partir de um texto. Ainda cabe salientar que, neste contexto, a Gramática não é totalmente deixada de lado, mas aprendida dentro do contexto dos textos trabalhados em sala de aula.

Pode-se propor uma interdisciplinaridade entre as aulas de Língua Portuguesa com qualquer disciplina do currículo escolar, uma vez que a leitura crítica é necessária dentro e fora de sala de aula, na formação de cidadãos. Assim como, considera-se que qualquer disciplina pode adaptar a proposta de leitura aos seus conteúdos, sendo essa proposta abrangente a qualquer disciplina do currículo escolar.

REFERÊNCIAS

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. São Paulo: Perspectiva, 2015.

DELEUZE, Gilles. **Crítica e Clínica**. Coleção TRANS. 1ª edição. São Paulo: Editora 34, 1997.

FREINET, Celéstin. **A pedagogia do bom senso**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

MARTINS, Maria Helena. Falando em leitura. In: **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 1983, p. 7-10.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação**: SAEB: ensino médio: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008.



ATELIÊ BIOGRÁFICO DE PROJETO COMO METODOLOGIA DE (PESQUISA-)FORMAÇÃO DOCENTE NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Ana Paula Alba Wildt
Doutoranda em Educação (UFPEL)

Resumo: Este trabalho discute a experiência de implantar o Ateliê Biográfico de Projeto (DELORY-MOMBERGER, 2006; 2008) como metodologia do componente de estágio curricular supervisionado em língua inglesa do curso de licenciatura dupla da Universidade Federal do Rio Grande. Nesse contexto, o Ateliê Biográfico de Projeto foi proposto como um espaço de pesquisa-formação mediante a escrita e a socialização de diferentes narrativas autorreferentes – autoetnografias, diários de campo, fotonarrativas e frames narrativos –, que desencadearam movimentos de (re)constituição identitária dos alunos-professores de inglês ao possibilitarem acesso aos seus autorretratos dinâmicos (JOSSO, 2004; 2016). A escrita das narrativas e a sua subsequente socialização no grupo contribuíram para a tomada de consciência (JOSSO, 2004) acerca do *continuum* (DEWEY, 1938) das experiências entretecidas às identidades profissionais dos alunos-professores, ajudando a fortalecer, dentro do curso de licenciatura dupla, a identidade do professor de língua estrangeira, não obstante os resquícios de racionalidade técnica e *apendicite formativa* (GIMENEZ; FURTOSO, 2008; QUADROS-ZAMBONI, 2015) ainda presentes no seu currículo.

Palavras-chave: Ateliê Biográfico de Projeto. Estágio supervisionado. Pesquisa (Auto)Biográfica.

Neste trabalho, socializo a experiência de implantar o Ateliê Biográfico de Projeto (DELORY-MOMBERGER, 2006; 2008) em uma turma de estágio curricular supervisionado em língua inglesa do curso de licenciatura dupla em Letras da Universidade Federal do Rio Grande (FURG).

Os cursos de licenciatura costumam propagar a ideia de que o professor precisa ensinar partindo das experiências dos alunos, mas nem sempre o colocam como sujeito de sua própria história em seus programas docentes. É como a racionalidade técnica opera na formação de professores no contexto de muitas licenciaturas. No paradigma da racionalidade técnica na esfera de alguns cursos superiores de formação docente, a realidade educacional é estática, e basta ao professor adquirir conhecimento teórico e treinamento comportamental para desempenhar bem o seu ofício. Os currículos desses cursos ignoram, assim, que a constituição da identidade docente se dá a partir das referências e dos repertórios familiares, acadêmicos e profissionais desses sujeitos (CUNHA, 1997, p. 189). Por outro lado, o paradigma da racionalidade prática ou crítica entende ser a realidade educacional abundantemente fluida, conflituosa e reflexiva (DINIZ-PEREIRA, 2014, p. 37), e a racionalidade técnica, com sua rigidez e suas “receitas prontas”, não consegue dar conta da formação do professor para



enfrentar esse panorama. Na racionalidade prática ou crítica, o conhecimento profissional [...] não consiste em projetar um conjunto de objetivos sequenciados e técnicas as quais “dirigem” os aprendizes para os resultados da aprendizagem esperada. Ele consiste da direção e redireção espontânea e flexível do processo da aprendizagem, guiada por uma leitura sensível das mudanças sutis e da reação de outros participantes desse processo (CARR e KEMMIS, 1986, p. 37). Em outras palavras, a prática, ou a experiência materializada pela prática, produz um repertório de critérios e soluções, e é com base nesses que o professor tomará decisões nas situações complexas da sala de aula. Desse modo, a aventura (auto)etnográfica proposta pelo Ateliê Biográfico de Projeto pode ser um caminho via biografização para o (re)direcionamento reflexivo das práticas pedagógicas ao longo do estágio de docência, palco das primeiras experiências como professor.

Na metodologia dos Ateliês Biográficos de Projetos, mediante momentos de formação no grupo, há a compreensão do sujeito enquanto autor de sua própria formação na criação de momentos e procedimentos de formação como meios para que os sujeitos reinscrevam sua história na direção e na finalidade de um projeto. Nesta perspectiva, o sujeito inaugura uma relação reflexiva com as suas próprias experiências, através da construção narrativa de si, fundando um futuro do sujeito e fazendo emergir seu projeto pessoal (NEVES e FRISON, 2016, p. 3).

No âmbito do estágio curricular supervisionado, o ABP consiste em uma prática que se inscreve contra uma definição acadêmica e instrumental da intervenção formativa (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 361), assumindo o papel de uma *comunidade aprendente de formação de professores*, em que a socialização das referências e dos repertórios dos participantes permite que modos compartilhados de ser professor sejam produzidos ao mesmo tempo que cada professor se constrói (GALIAZZI e MORAES, 2013, p. 265). Ao escrever reflexivamente sobre sua formação e sua prática e compartilhá-las no grupo, o aluno-professor poderá mapear as marcas e as experiências de sua trajetória e de que modo essas se presentificam na sua identidade profissional em construção no estágio supervisionado.

A primeira atividade do ABP, do qual participaram oito alunos-professores, foi a exibição do filme *O Sorriso de Mona Lisa* (2003), que retrata os movimentos da construção identitária de uma libertária professora de Arte em uma universidade só para mulheres nos anos 50. Nesse primeiro momento, ficaram combinadas algumas regras, como: (1) a adoção de um pseudônimo, de livre escolha dos participantes; (2) o compromisso com a confidencialidade das informações socializadas; (3) a periodicidade das escritas; (4) a natureza das escritas; (5) o cronograma dos encontros para socialização das escritas; e (6) o papel do escriba, que será explicado logo mais. Também neste momento, foi revelado aos participantes de que o Ateliê



Biográfico de Projeto também seria objeto de uma pesquisa, sendo, então, entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido a cada um. Foi explicado aos alunos-professores que participar do ABP como metodologia do estágio supervisionado não os obrigava a participar da pesquisa e que seria possível revogar a autorização do uso das narrativas escritas e orais para fins de pesquisa a qualquer tempo, sem necessidade de justificativa. Dando prosseguimento às etapas do Ateliê Biográfico de Projeto, os alunos-professores produziram escritas reflexivas – autoetnografias, diários de campo, fotonarrativas e *frames* narrativos. Alternadamente à escrita das narrativas, em uma etapa concomitante, os alunos socializaram as suas autoetnografias oralmente em quatro encontros de estágio, um a cada semana, com duração de aproximadamente duas horas cada, dialogando com seus pares sobre as experiências pessoais e institucionais previamente articuladas nas escritas. Os diários de campo foram socializados em diferentes encontros, quinzenalmente, ao longo do período de ministração das aulas de cada aluno-professor. A função de escriba (DELORY-MOMBERGER, 2006; 2008) foi dividida entre todos: enquanto eu tomava nota dos aspectos mais relevantes de cada narrativa compartilhada e mediava as interações do grupo, os alunos faziam perguntas e solicitavam esclarecimentos e modificações nas narrativas socializadas, participando, dessa forma, da coconstrução das experiências. As narrativas escritas, tomadas juntamente com as gravações em áudio das interações nos encontros e com o diário de campo da professora supervisora, vêm formando o corpus da pesquisa que poderá ajudar a compreender como vem se dando a construção das suas identidades profissionais, isto é, os *teaching selves* (DANIELEWICZ, 2001) dos alunos-professores de língua inglesa. Nos encontros do Ateliê Biográfico de Projeto, os alunos reformularam suas narrativas mediante a socialização de memórias antes reprimidas e/ou omitidas na escrita (MARINAS, 2007), a partir das interfaces que emergiram entre as suas próprias narrativas e as narrativas dos colegas e das intervenções do grupo, em um processo de (res)significação coletiva das vivências individuais e de articulação das experiências narradas com a sua prática pedagógica e os seus projetos profissionais.

A experiência da implantação do Ateliê Biográfico de Projeto como metodologia do estágio supervisionado em língua inglesa mostrou que a fecunda descoberta de que há múltiplas dimensões no processo de formação docente – que, por serem fundantes da construção identitária profissional, também cabem à Academia – não deve ser relegada à linha de chegada da licenciatura, mas possibilitada desde a sua faixa de largada.



REFERÊNCIAS

- CARR, W. KEMMIS, S. **Becoming critical: education, knowledge and action research**. London: Falmer Press Publishers, 1986.
- CUNHA, M. I. Conta-me agora! as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação (Online)**, São Paulo, v. 23, n. 1-2, jan/dez. 1997.
- DANIELEWICZ, J. **Teaching selves: identity, pedagogy, and teacher education**. Albany: SUNY Press, 2001.
- DELORY-MOMBERGER, C. **Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto**. Natal: EDUFRN; São Paulo: PAULUS, 2008.
- _____. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 359-370, maio/ago. 2006.
- DEWEY, J. **Experience and education**. New York: Collier Books, 1938.
- DINIZ-PEREIRA, J. E. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. **Perspectivas em diálogo: Revista de educação e sociedade**, Naviraí, vol. 1, n. 1, p. 34-42, jan./jun. 2014.
- GALIAZZI, M. C.; MORAES, R. Comunidades aprendentes de professores: uma proposta de formação no PIBID-FURG. In: GALIAZZI, M. C.; COLARES, I. G. (Org.) **Comunidades aprendentes de professores: o PIBID na FURG**. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2013, p. 259-275.
- GIMENEZ, T.; FURTOSO, V. A. B. Racionalidade técnica e a formação de professores de línguas estrangeiras em um curso de Letras. **Revista X**, v. 2, p. 1-15, 2008.
- JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.
- _____. Processo autobiográfico do conhecimento da identidade evolutiva singularplural e o conhecimento da epistemologia existencial. In: ABRAHÃO, M. H. M. B.; FRISON, L. M. B.; BARREIRO, C. B. (Org.) **A nova aventura (auto)biográfica**. Tomo I. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2016, p. 59-89.
- MARINAS, J. M. **La escucha en la historia oral: palabra dada**. Madrid: Síntesis, 2007.
- NEVES, J. G.; FRISON, L. M. B. A praticabilidade da teoria e a teorização da prática: os ateliês biográficos de projeto na educação popular. In: VII Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica, 2016, Cuiabá. **Anais do VII CIPA**, Cuiabá: UFMT, 2016. p. 1- 17.
- QUADROS-ZAMBONI, A. S. **Apendicite formativa nos cursos de Letras: reflexões sobre a formação do professor de inglês**. Coleção Educação e Linguagem, v. 14. Campinas: Pontes, 2015.



HISTÓRIAS NO IMAGINÁRIO INFANTIL: (RE)INVENTANDO NARRATIVAS

Luiza Corrêa Cunha

Graduada em Pedagogia, Mestranda em Educação pela Universidade da Região de Joinville - Univille, Professora de Educação Infantil do Colégio Univille.

Resumo: Este é um recorte da pesquisa em andamento "Vozes infantis: entre contação de histórias e leituras as narrativas se (re)inventam", vinculada ao Programa de Pós Graduação - Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville - Univille e ao do Núcleo de Pesquisa em Arte na Educação - NUPAE. O objetivo é o de investigar sobre as narrativas infantis, suas escutas e oralizações, pautadas na prática de contação de histórias. Também o de entender essa prática educativa não somente como um recurso pedagógico, mas sobretudo, como fruidora de processos inventivos e imaginativos. A pesquisa é de abordagem narrativa, fundamentada em Benjamin (1994); Clandinin e Connely (2015); Souza, Martins e Tourinho (2017). A pesquisa poderá ser referência para a reflexão sobre as experiências sensíveis das histórias na infância.

Palavras-chave: Contação de Histórias. Imaginário Infantil. Narrativas.

O estudo em questão tem como autores fundantes, para tratar das práticas educativas de contação e leitura de histórias como experiências fruidoras de processos imaginativos e inventivos, Freire (1980), Machado (2004), Yunes e Pondé (1989), Ostrower (2014), Meira e Pillotto (2010), Cunha e Carvalho (2017). Nesta pesquisa entende-se que a educação é um campo repleto de possibilidades com o papel fundamental da humanização. Freire (1980) dizia que a educação deveria contribuir para que o homem passasse de homem-objeto para homem-sujeito.

E esta passagem, absolutamente indispensável à humanização do homem brasileiro, não poderia ser feita nem pelo engodo, nem pelo medo, nem pela força. Mas, por uma educação que, por ser educação, haveria de ser corajosa, propondo ao povo a reflexão sobre si mesmo, sobre seu tempo, sobre suas responsabilidades, sobre seu papel no novo clima cultural da época de transição (FREIRE, 1980, p. 57).

É partindo desta ideia de educação que pensei em práticas educativas que despertem a sensibilidade e a criticidade das crianças, que as afetem e as possibilitem ampliar suas formas de pensar e (re)inventar o mundo. Não pretendo pesquisar sobre crianças somente, e sim, pesquisar com crianças, sendo elas as protagonistas de todo o processo de investigação e inventabilidade. Cunha e Carvalho (2017, p. 25) afirmam que as crianças: "têm compromisso com o seu imaginário e com suas formas singulares e enviesadas de mostrarem seus mundos". Ainda de acordo com as autoras:



É importante evitar que as ações pedagógicas estejam sustentadas em temas adultos a serem registrados pelas crianças, mas, sim, temas originários das experiências e vivências infantis, para que seus saberes possam vir à tona, desencadeando-se processos imaginativos (CUNHA, CARVALHO, 2017, p. 24).

Portanto, penso ser fundamental que avancemos nas pesquisas que tratam apenas da visão adulta do pesquisador para pesquisas que levem em conta a voz das crianças como coautoras de todo o processo de investigação. Nas práticas educativas que desenvolverei na pesquisa, será dado crédito às crianças e suas relações com a contação e leitura de histórias, que fazem parte do cotidiano infantil desde sempre, contribuindo para o seu desenvolvimento cognitivo e sensível. A literatura oportuniza a criança a liberdade para ela ser o que quiser, instigando-a a criar livremente. "Acreditamos, pois, que a leitura literária possa contribuir para a emancipação do sujeito, libertando-o do processo de massificação a que se vê submetido pela informação dirigida, que encobre as contradições e que não faz apelo crítico" (YUNES; PONDE, 1989, p. 32).

Para que efetivamente se tenha leitores assíduos, críticos e sensíveis, é preciso que as crianças estejam inseridas em um contexto de literatura. Por isso, a fundamental tarefa do professor de Educação Infantil, que apresenta os livros às crianças, contando histórias e provocando a imaginação, bem como a interação com o outro e com o mundo, seja real ou imagético. Ainda de acordo com Yunes; Pondé (1989, p. 60): "o hábito da leitura se forma 'antes' mesmo do saber ler - é ouvindo histórias que se 'treina' a relação com o mundo". Na pesquisa as práticas de contação e leituras de histórias foram o início para o despertar de experiências sensíveis, de criação, invenção e fruição das próprias narrativas das crianças. Segundo Ostrower (2014, p. 09)

criar é, basicamente, formar. É poder dar uma forma a algo novo. Em qualquer que seja o campo de atividade, trata-se, nesse 'novo', de novas coerências que se estabelecem para a mente humana, fenômenos relacionados de modo novo e compreendidos em termos novos. O ato criador abrange, portanto, a capacidade de compreender; e esta, por sua vez, a de relacionar, ordenar, configurar, significar.

Percorrendo as mesmas ideias cito Meira e Pillotto (2010), que entendem o processo de criação e inventabilidade como algo intrinsecamente ligado a afetividade e a liberdade. Enfatizam uma educação pelo sensível. Não vou em busca das respostas dos meninos e meninas sobre os livros lidos, contados ou mediados, e sim, de maneira despretensiosa procuro entender como as histórias se manifestam no imaginário infantil e se elas são fruidoras para a criação e



invenção das narrativas das crianças. Desse modo, dialogo com Machado (2004, p. 28), que declara que

o importante não é querer saber qual o efeito que os contos tradicionais exercem sobre cada criança, ou mesmo "querer produzir um tal efeito", e sim entender que para cada uma delas aquela história traz a oportunidade de organizar suas imagens internas em uma forma que faz sentido para ela naquele momento. É como se ela pudesse passear pelo reino das possibilidades de significar, reinventado para si mesma a sua história naquele momento. E esse passeio pode ensinar sobre a aventura humana no domínio do imaginário.

Neste sentido, algumas das questões de investigação da pesquisa são: A experiência sensível da contação de histórias pode ser fruidora de processos inventivos? Como as crianças narram suas próprias histórias? As contações escutadas e também narradas pelas próprias crianças contribuem para os processos de relações humanas, de sensibilidade e afetamento? O que as histórias representam para a infância? As histórias contribuem na construção de sujeitos sensíveis? A abordagem metodológica tem a narrativa como fundamento, pois para Martins, Souza e Tourinho (2017, p.13) "narrativas são construídas na experiência como atos de formação e transformações de episódios que, elaborados, produzem diversas temporalidades, novas significações e outras histórias vividas."

Dessa forma, na educação e na arte, esse tipo de abordagem é ainda mais presente, porque em ambas, existe a experiência. Ainda de acordo com os mesmos autores, "histórias de vida, arte e educação formam um tríptico no qual encontramos imagens de convergência, algumas apontando em direção comum e outras expandindo e abrindo para pontos que podem ser constantemente interrogados, transformados, rearranjados" (2017, p. 14). Reforçando a ideia de narrativas por meio de experiências, temos Clandinin e Connelly (2015, p. 48) que dizem: "a vida — como ela é para nós e para os outros — é preenchida de fragmentos narrativos, decretados em momentos históricos de tempo e espaço, e refletidos e entendidos em termos de unidades narrativas e descontinuidades". As experiências são temporais, mas podemos eternizá-las e usar os saberes contidos nelas por meio da narrativa. "Para as ciências sociais, [...], experiência é uma palavra-chave. Educação e estudos em Educação são formas de experiência. [...] Narrativa é o melhor modo de representar e entender a experiência" (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 48). Ainda refletindo sobre pesquisa narrativa, Benjamin (1994, p. 198) aponta que "a experiência que passa de pessoa a pessoa, é a fonte a que recorrem todos os narradores". Isso está acontecendo na forma de narrar as falas das crianças, suas experiências e minhas experiências provenientes do contexto em que estamos inseridos.

Esse recorte da pesquisa pode se constituir em material importante para pensar a prática



da contação de histórias, que por si só é de fundamental importância para o contexto das instituições educativas, não sendo apenas recurso didático/pedagógico, e sim, uma experiência sensível. Assim, a pesquisa poderá ser de grande valia para professores, estudantes na área de educação, e em geral, nos estudos sobre a educação infantil, práticas educativas com a infância e narrativas infantis.

REFERÊNCIAS

- BENJAMIN, Walter. O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. *In:* BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura.** Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. Obras escolhidas - Vol.1. 7ª ed. - São Paulo: Brasiliense, 1994.
- CLANDININ, D. Jean. CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa.** Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. 2ª ed. - Uberlândia: EDUFU, 2015.
- CUNHA, Susana Rangel Vieira da; CARVALHO, Rodrigo Saballa. **Arte contemporânea e Educação Infantil: crianças observando, descobrindo e criando.** Porto Alegre: Mediação, 2017.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- MACHADO, Regina. **Acordais: fundamentos teóricos-poéticos da arte de contar histórias.** São Paulo: DCL, 2004.
- MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene; SOUZA, Eliseu Clementino de. (orgs.). **Pesquisa narrativa: interfaces entre histórias de vida, arte e educação.** Santa Maria: Editora da UFSM, 2017.
- MEIRA, Marly; PILLOTTO, Silvia Sell Duarte. **Arte, afeto e educação: a sensibilidade na ação pedagógica.** Porto Alegre: Mediação, 2010.
- OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação.** 30 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- YUNES, Eliana. PONDÉ, Glória. **Leitura e leituras da literatura infantil.** 2ª ed. - São Paulo: FTD, 1989.



SIGNIFICAÇÕES IMAGINÁRIAS E EXPERIÊNCIA ÉTICA-ESTÉTICA COM O XAMANISMO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: UM CAMINHO RUMO AO PROFEXANISMO

Ana Iara Silva de Deus
Pedagoga, Mestre em Educação, Doutoranda do Pós-graduação da UFSM

Resumo: O projeto de pesquisa visa investigar as significações imaginárias, por meio da experiência ética-estética com o xamanismo no contexto da formação continuada de professores. Para tanto, a investigação pauta-se nas significações simbólicas instituídas e instituintes sobre a formação continuada, com um grupo de professores, bem como no caminho percorrido por eles nessa caminhada formativa. Esta pesquisa pretende, portanto, analisar os caminhos traçados pelos educadores para chegarem a sua profissão, objetivando identificar o tempo em que o educador adentra o caminho do profexanismo¹. Para tanto, meu olhar volta-se para as significações imaginárias que lançaram o grupo de professores no caminho do profexanismo, tendo a experiência ética-estética como um disparador para pensar o tecido das representações simbólicas dos professores.

Palavras-chave: Experiência ética-estética. Xamanismo. Formação continuada de Professores.

O CONTADOR DE HISTÓRIAS: O PASSADO E O PRESENTE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

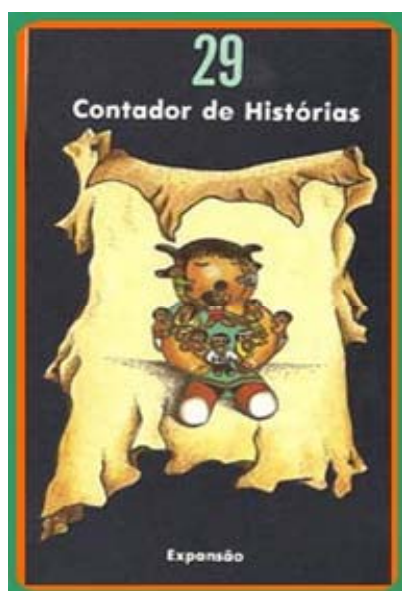


Figura 1

Carta 29: Contador de Histórias. Sams, Jamie (2017)

Com a carta 29 do caminho sagrado, a descoberta do ser por meio dos ensinamentos dos índios norte-americanos, início a tessitura desta escrita com o “*Contador de Histórias*”, para que possa, assim como ele, ser o elo da tradição sagrada dos povos que nos antecederam à

¹Atribuo de Profexanismo o momento que os educadores escolheram adentrar o caminho da formação de professores, ou seja, o que os movimentou para escolha da sua profissão.



contemporaneidade, trazendo seus ensinamentos para a formação continuada de professores, por meio das significações imaginárias e da experiência ética-estética com o xamanismo nesse contexto formativo. Desse modo, pretendo investigar as significações simbólicas instituídas e instituintes sobre a formação docente, com esse grupo de professores, bem como o caminho percorrido por eles nessa caminhada formativa. Para Sams, Jamie (2017), os contadores de histórias percorriam os grupos e tribos das diversas nações para contar os fatos que aconteciam em outros acampamentos, ao redor da fogueira comunitária depois do jantar, mantendo viva a tradição.

Para Castoriadis (1982), tudo que nos representa no mundo social histórico está entrelaçado com o simbólico e não se esgota nele. Então, nessa perspectiva, como o *Contador de Histórias*, almejo inserir-me nos processos formativos e imaginários vivenciados pelos professores participantes desta investigação. Assim, me aventuro nessa teia de significações imaginárias, almejando averiguar quando efetivamente os educadores adentram a roda do caminho formativo. Escolhi, então, a experiência ética-estética com o xamanismo, como fio condutor desta pesquisa alicerçada no imaginário social.

Para tanto, meu olhar volta-se para as significações imaginárias que lançaram o grupo de professores no caminho do profexanismo², tendo a experiência ética-estética como um disparador para pensar o tecido das representações simbólicas dos professores, ou seja, sobre os momentos que levaram os professores a traçarem o caminho da sua profissão. Essas inquietações me movimentam a refletir sobre as contribuições do xamanismo no campo educacional, como um dispositivo de formação e autoformação, que poderá colocar os envolvidos em contado consigo mesmo, reverberando suas concepções de mundo, ressignificando o papel do professor na sociedade atual.

Desse modo, com esse encaminhamento na pesquisa, objetivo revisitar imaginários, possibilitando outros espaços simbólicos na formação continuada dos professores na contemporaneidade. Para tanto, pontuei as seguintes questões de pesquisa: Quais são os encontros e desencontros dos professores com a docência? Quais são as significações imaginárias sobre o xamanismo? Quais as possibilidades do xamanismo na formação continuada de professores como dispositivo de autoformação? Quais são os sentidos e des (sentidos) no trabalho com a docência na contemporaneidade?

Desse modo, como objetivo geral, busco identificar e analisar as significações imaginárias que colocam os professores no caminho do profexanismo. Para tanto, ancoro-me

²Atribuo de Profexanismo o momento que os educadores escolheram adentrar o caminho da formação de professores, ou seja, o que os movimentou para escolha da sua profissão.



nas vivências xamânicas como possíveis aberturas para que os professores possam reviver esse trajeto. E como objetivo específico, pretendo analisar as narrativas docentes atreladas às experiências ética-estética vivenciadas com o xamanismo na formação continuada de professores como subsídios à pesquisa. Para atender aos objetivos, pretende-se investigar um grupo de professores que atuam como educadores na rede municipal da cidade de Santa Maria.

METODOLOGIA DA PESQUISA

Para o desenvolvimento deste trabalho, escolhi a Pesquisa Formação que terá como base as narrativas (auto) biográficas fundamentadas nos escritos de Josso (2004). Assim, para movimentar as significações imaginárias instituídas e instituintes dos docentes, serão criadas as Cartas do Profexanismo, com as direções correspondentes aos (Sul, Norte, Leste e Oeste). Essas cartas trarão imagens que remetem ações correspondentes a cada portal, bem como o animal de poder e os elementos da natureza de cada direção. Com a dinâmica das Cartas do Profexanismo, pretendo realizar quatro encontros com o grupo de professores, nos quais será montada a roda xamânica com as cartas correspondentes a cada direção, bem como os elementos da natureza. Dessa forma, o maracá (instrumento indígena) será lançado por um educador para demarcar os portais que serão trabalhados em cada encontro. Com esse encaminhamento metodológico, sucessivamente, os portais serão trabalhados de acordo com a energia do grupo, por meio da experiência ética-estética com o xamanismo, que demarcará o fio condutor da pesquisa.

Como instrumentos de pesquisa, pretendo gravar as narrativas dos professores, bem como filmar cada encontro, para posterior escuta e análise dos dados filmicos/falas obtidas. Penso ser pertinente a gravação e filmagem para não perder a essência da abordagem (auto) biográfica, ou seja, os discursos e as significações que revelam e ocultam questões reais e imaginárias. Portanto, como instrumento para andamento da pesquisa além das Cartas do Profexanismo terei as gravações das falas e imagens filmicas para que possa analisar e compreender as relações simbólicas dos professores sobre o caminho vermelho do xamanismo, atrelando, assim, a roda do profexanismo.

REFERÊNCIAS

CASTORIADIS, Cornelius. *A Instituição Imaginária na Sociedade*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

JOSSO, Marie-Cristine. *Experiência de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

SAMS, Jamie. *As cartas do caminho sagrado: a descoberta do ser através dos ensinamentos dos índios norte-americanos*. Rio de Janeiro, Rocco, 2017.



O IMAGINÁRIO DO OLHAR FOTOGRÁFICO AMBIENTAL

Rayane Lacerda

Mestranda em Comunicação no PPGCOM/UFRGS

Francisco dos Santos

Doutor em Comunicação e Informação pelo PPGCOM/UFRGS

Resumo: Este trabalho propõe encontrar os impulsos e as coerções que participam das narrativas fotográficas do livro *Veredas*, de Araquém Alcântara, a fim de buscar aspectos que possam envolver o ato simbólico de registrar os cenários naturais brasileiros. A partir do delineamento de uma concepção sobre fotografia ambiental, nos debruçamos sobre a noção arquetipológica do imaginário (Durand, 1997) e a metáfora da árvore de imagens (Wunenburger, 1995) para entender o que se encontra em camadas mais profundas dessas fotografias de meio ambiente. Para tanto, traçamos correlações entre os regimes místico e heróico com as características artísticas e ativistas das imagens icônicas. Entendemos que Araquém enriquece os seus registros com imagens simbólicas nascidas de um caminho móvel trilhado no regime dramático que corrobora sentido entre os demais regimes do imaginário.

Palavras-chave: Imaginário. Fotografia. Meio ambiente.

Ao pensarmos, em um primeiro momento, nas questões e problemáticas que contornam o meio ambiente, determinados pontos específicos podem ser suscitados a fim de colaborar para o entendimento desse contexto um tanto quanto complexo. Quando essas noções são envolvidas ou até mesmo incrustadas às composições fotográficas, tais pontos tornam-se, também, características fundamentais para observar o campo da fotografia na qualidade de prática sociocultural. Nesse sentido, podemos dar mais alguns passos e refletir, ainda, sobre os impulsos e as motivações que levam ao ato fotográfico de caráter ambiental, isto é, que levam, do mesmo modo, ao ato simbólico de registrar a natureza. Para isso, lançamos mão da noção arquetipológica do imaginário como base teórica na intenção de perceber quais os regimes que envolvem a fotografia de meio ambiente, a partir de uma questão norteadora: quais imagens e regimes simbólicos perpassam a fotografia ambiental? A fim de alcançar o objetivo proposto, temos como instrumento as fotografias de Araquém Alcântara e a sua concepção de poemas visuais que possuem a capacidade intrínseca tanto de retratar as belezas naturais brasileiras, quanto de promover a denúncia de práticas insustentáveis que danificam a vida e os seus ecossistemas.

Propondo sentido para além dessa relação distinta entre belezas e denúncias, outros aspectos sobressaltam aos olhos quando pesquisamos sobre o meio ambiente e a imagem icônica. A ideia de organicidade é um de seus eixos principais e discursa sobre a visão sistêmica,



ou seja, uma metáfora que corresponde a conexão entre o ser humano e a natureza. Ao ser uma conexão primordial ela é, sobretudo, orgânica ao compreender os sentidos de corpo e alma atrelados ao meio ambiente, já que “[...] estamos todos encaixados nos processos cíclicos da natureza.” (CAPRA, 2006, p. 25) e com ela mantemos um compromisso íntimo de nutrição da vida. Além disso, outras duas peculiaridades são significativas e sustentam o que entendemos como uma possível concepção sobre fotografia ambiental: a expansão de um ativismo ecológico (BELMONTE, 2015) e a construção de um cenário artístico por meio de poéticas visuais. O ativismo, primeiramente, seria as consequências de um fenômeno que insere as questões ambientais (tanto as belezas quanto as denúncias) em composições imagéticas.

A partir disso, é possível elaborar e pensar passos de um caminho que, como destino, permite que os observadores recuperem (ou criem) a sua percepção orgânica sobre a existência. Grosso modo, é como se a fotografia de caráter ambiental, especial e unicamente, carregasse uma capacidade natural de transformar uma visão de mundo restrita e separada dos preceitos ecológicos para uma visão ampla e conectada que insere o sujeito em uma teia de relações com a natureza. Entretanto, para que essa retomada ou criação seja de fato materializada nos contextos em que vivemos, essa fotografia específica tem como ferramenta a construção de cenários artísticos compartilhados através das composições.

Ao interpretar a arte nessas fotografias ambientais, o ativismo ecológico (BELMONTE, 2015) emerge e, para além disso, constrói um horizonte poético visual que liga a sustentabilidade do olhar a partir das partes inseridas em um todo unificado (aqui, novamente, notamos a ideia de organicidade que permeia intimamente o trabalho fotográfico ambiental). Para tanto, podemos entender a fotografia ambiental como “[...] a visão orgânica e artística da existência, apresentada, compartilhada e informada por meio da linguagem visual fotográfica, sendo capaz de mobilizar e transformar o mundo em que se vive.” (SILVA, 2018, p. 92).

Neste sentido, a noção de imaginário torna-se pertinente na medida em que alcança novos níveis para a interpretação das imagens e da produção simbólica humana. Wunenburger (1995), por exemplo, propõe a metáfora da árvore para explicar os níveis de pregnância das imagens, sendo as mais internas, raízes, arquétipos, dotadas de grande força transformadora e as mais superficiais, a arborescência, ligadas às imagens mais cotidianas - às quais podemos associar a fotografia. Ligando estas duas, o tronco é o campo da imagem simbólica, onde se desvelam os sentidos mais profundos das imagens cotidianas e onde estas dão forma visível às imagens arquetipais. Em consonância, Durand (1997, p. 41) indica tais estratos a partir da noção de trajeto antropológico, que é “[...] a incessante troca que existe ao nível do imaginário entre as pulsões subjetivas e assimiladoras e as intimações objetivas que emanam do meio cósmico e



social”. É nesta troca entre motivações simbólicas e coerções que o enfrentamento do mundo pode ser equacionado, inclusive de acordo com três regimes simbólicos: o heroico, que busca o enfrentamento a partir do embate contra a queda, a escuridão e o animal feroz; o místico que equaciona as inquietações frente ao mundo a partir da aceitação, mistura e inversão; e o dramático, que remete ao ciclo e ao equacionamento a partir da harmonização dos contrários.

A percepção dos regimes do imaginário, bem como dos níveis simbólicos das imagens, permite que se veja a fotografia não somente como representação simbólica, mas também como gesto. Podemos entender a fotografia como uma forma de enfrentamento de mundo, como resultado de uma relação simbólica com o mundo material à volta. O gesto criador se mobiliza pelos elementos que agem sobre o fotógrafo, sendo interpretados pela imaginação material (BACHELARD, 2002). Tal gesto ganha proximidade com a noção de fotografia ambiental, que compreende a representação das paisagens naturais e humanas, o olhar artístico e a crítica social. Percebemos, ao se associar as concepções teóricas, que a fotografia de meio ambiente enquanto gesto se liga ao regime dramático por colocar em jogo cenários, personagens e ações, ora que confrontam o mundo pela crítica social e ambiental, ora que se imiscuem a ele, a partir do olhar artístico.

Dessa forma, entendemos que há uma relação simbólica entre o trabalho de Araquém Alcântara e a noção de uma prática foto-ambiental. Ao pensarmos na forte presença de traços artísticos nas suas composições fotográficas, isto é, na construção de um horizonte poético, percebemos a atuação de um regime místico que participa dos seus impulsos enquanto fotógrafo (Figuras 1 e 2)¹.

Figura 1 - Mata de Tabuleiro, Linhares, Espírito Santo

Figura 2 - Maria do Rosário, Grão Mogol, Minas Gerais



Fonte: Veredas, Araquém Alcântara (editora Terra Brasil, 2014).

Em contraponto, o regime heróico também pode ser encontrado, mas de uma forma mais sutil e suave ao registrar as belezas brasileiras com pinceladas de crítica social e de denúncia

¹ Ambas figuras são exemplos inseridos no texto a partir de um recorte feito entre dez fotos analisadas. Para ver o conjunto de fotografias, acesse:

<<https://www.dropbox.com/sh/1as1pm1k1fcbqj/AADejvTzb17O4b9BvF37ETFMa?dl=0>>.



de práticas insustentáveis, as quais somente alcançam um ativismo ecológico (BELMONTE, 2015) ao se correlacionarem com os cenários poéticos visuais construídos em um plano mais profundo. Podemos perceber, portanto, que Araquém trilha um caminho móvel no regime dramático que corrobora sentido entre o místico e o heróico, não somente mobilizando-os no trajeto do imaginário, mas também enriquecendo as narrativas fotográficas com imagens simbólicas.

REFERÊNCIAS

BACHELARD, Gaston. **A Água e os Sonhos**: Ensaio sobre a imaginação da matéria. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

BELMONTE, Roberto Villar. **A construção do discurso da economia verde na revista Página 22**. 2015. 180 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Jornalismo, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

CAPRA, Fritjof. **A teia da vida**: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. São Paulo: Cultrix, 2006.

DURAND, Gilbert. **As estruturas antropológicas do imaginário**: introdução à arquetipologia geral. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

SANTOS, Francisco. **O PARADOXO DA SUSTENTABILIDADE AMBIENTAL NA PROPAGANDA**: trajetos de sentido e ciclos do imaginário. Tese (Doutorado em Comunicação e Informação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação, Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Informação, Porto Alegre, 224 f., 2019.

SILVA, Rayane Lacerda Vieira da. **Fotojornalismo ambiental**: a sustentabilidade do olhar. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Jornalismo). Centro de Letras e Comunicação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018.

WUNENBURGER, Jean-Jacques. **La vie des images**. Strasbourg : Presses Universitaires de Strasbourg, 1995.



PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA

Leonardo Capra
Graduando de Pedagogia da Universidade Federal de Pelotas

Resumo: No trabalho apresento reflexões acerca das práticas de leitura realizadas com uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental durante o estágio curricular obrigatório desenvolvido em 2019/1 como graduando na Licenciatura em Pedagogia da FaE/UFPel. O objetivo é compreender se as crianças adquiriram hábitos de leitura – representados por gostar de ouvir, de ler, reconhecer autores e ilustradores – e passaram a reconhecer o livro como objeto de prazer e de conhecimento. Assim, apresento uma lista de obras lidas, seus autores e ilustradores, a investigação literária aplicada e menciono diálogos estabelecidos a partir da leitura dos livros em sala de aula. Como referencial teórico, dialogo com Celso Antunes (2011), Isabel Solé (1999) e Cristina Maria Rosa (2015) unânimes em considerar que a leitura literária é porta de entrada para a formação do leitor desde tenra idade.

Palavras-chave: leitura na escola; literatura; experiências de leitura.

PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA

Neste ano de 2019 com a turma que realizei o estágio a investigação literária estruturada, deu-me mais clareza ao estruturar o grupo de livros que seriam apresentados, lidos e debatidos aos alunos da turma de primeiro ano. Pude notar com a investigação literária que narrativas bem humoradas cativam as crianças inicialmente, escolhi então um seletivo grupo de livros que retratava de forma engraçada as temáticas neles contidos, depois pude avançar apresentando outros autores e linguagens a turma, perpassamos pelos livros paradidáticos e por fim pela literatura clássica onde temas considerados pesados na sociedade foram lidos aos pequenos, que reagiram da forma como interpretavam as emoções, pois já haviam tido um preparo prévio advindo das escolhas das obras respaldado pela investigação literária.

Despertar na criança o prazer pela leitura e formar ouvintes são alguns dos privilégios de quem trabalha com leitura literária, que além de apresentar o objeto cultural livro, tem a potencialidade de formar um leitor em potencial no futuro. Como destaque positivo ressalto a grande aproximação dos alunos, inexperientes literariamente, com a autora Eva Furnari, que se tornou a autora predileta e solicitada pelos pequenos quando não gostavam de outras histórias lidas.

Após a primeira etapa de apresentação da leitura aos pequenos, inicio meu estágio docente com a turma. A intenção, neste momento foi oferecer às crianças uma leitura



diariamente, com o objetivo de formar inicialmente um ouvinte e ensinar o gosto pela leitura.

Sobre o processo de ensinar a gostar de ler, Rosa (2015, s/nº) argumenta que “a *alfabetização literária* tem como pressuposto a atitude organizada, constante e qualificada de um mediador”, pois “não existe qualquer dúvida que gostar de ler é hábito adquirido e nada tem a ver com predisposição genética”, de acordo com Antunes (2011, p.5). Ao desenvolver na criança o prazer em ouvir é grande a probabilidade desta, tornar-se um leitor.

As leituras desenvolvidas ao longo das treze semanas de estágio, agregadas a investigação literária, leitura prévia, leitura silenciosa, preparo da voz, ambientes de leitura adequados e as conversas, reflexões e comentários após a discussão da obra agregaram a ampliação do repertório literário de meus alunos. Destaco a concepção imaginária desperta pelas histórias lidas, fazendo com que alunos em vulnerabilidade social pudessem viajar e se encantar com mundos novos presentes no objeto cultural livro.

Destaco ao final de meu estágio de docência que a experiência como mediador literário sendo professor da turma proporcionou-me um encanto ainda maior pela leitura literária, pelo trabalho com as crianças, com a leitura e com aceitação dos diversos tipos de diversidades. Através de uma forma lúdica, bem humorada e imaginária abordei temas pertinentes e necessários como a sexualidade, estereótipos, morte, abandono, fazendo com que meus alunos pudessem ter acesso a todas estas discussões que dificilmente seriam efetivas de outros contextos de conteúdos escolares.

Assim, o professor ao ofertar a leitura nos anos iniciais pode criar segundo SOLÉ (1998, p.34) “um objetivo importante nesse período da escolaridade que as crianças aprendam progressivamente a utilizar a leitura com fins de informação e aprendizagem” melhorando as condições para que o educando realize a sua própria aprendizagem, conforme seus interesses, necessidades e fantasias, proporcionando que se forme como um sujeito crítico de acordo com sua realidade e suas dificuldades, seja educacional ou social, mas que atenda as exigências que a sociedade lhe apresenta.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **A leitura como paixão – Como estimular a leitura infantil**. São Paulo: Editora IMEPH, 2011.

ROSA, Cristina Maria. **Alfabetização Literária**. Disponível em: <http://crisalfabetoaparte.blogspot.com/2015/06/alfabetizacao-literaria-o-que-e.html> Acessado em: 08 jun. 2019.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. Porto Alegre, 6ª edição. Editora Artemed, 1998 p.34.



RELAÇÃO EM QUEDA: CRIAÇÃO POÉTICA COM BASE NA REFLEXÃO DE SI

Priscilla Mont-Serrat Pimentel Fernandes
Mestranda de Artes Visuais, Universidade Federal de Pelotas (UFPel)

Ursula Rosa da Silva
Professora, Universidade Federal de Pelotas

Resumo: Esta escrita tem como objetivo apresentar o processo da criação poética do objeto - pendente suspenso - nomeado “Relação em Queda”. O qual esteve presente na exposição “Somos o Que Fomos” enquanto um desdobramento da disciplina de Poéticas Populares na Contemporaneidade, do Programa de Pós Graduação em Artes Visuais da Universidade Federal de Pelotas (PPGAV/UFPel). Este trabalho trata-se de um período de reflexão sobre a estética da cultura afro-brasileira com recorte na temática do cabelo. Nesta ocasião, a escrita de si é retomada e assim inicia se um período de busca por outras narrativas. Para tal, apresento algumas de minhas inquietações em relação a Arte Brasileira - e Latino Americana - pelo viés decolonial. Trago também brevemente três obras de artistas negras brasileiras que trabalham com temática do cabelo enquanto um repertório artístico. Portanto, nesta escrita, apresento esse desdobrar do percurso poético e o encontro com outras narrativas nas artes visuais.

Palavras-chave: Criação poética. Arte visuais. Escrita de si

Através dos estudos dos autores latino americanos Luis Camnitzer e Pedro Pablo Gómez Moreno, pude articular uma preocupação entre: o ensino das artes visuais, o desenvolvimento de criações poéticas e a própria pesquisa nas artes visuais enquanto professora-pesquisadora-artista. Com essa base inicial, busco por construções de narrativas decolonias.

Sendo assim, a partir dos trabalhos das artistas: Renata Sampaio, Priscilla Rezende e Renata Felinto, vou fomentando meu repertório junto a ações de performances destas artistas. Entre as obras estudadas encontra-se a performance Duro (2016) de Renata Sampaio a qual a artista penteia o cabelo e colhe os fios que caem e destrói durante a performance para mostrar as pessoas que o cabelo crespo não é duro. Assim constrói um jogo de palavras entre cabelo, duro e estéticas afro-brasileiras.

A performance Bombril (2010) pela artista Priscila Rezende trás uma proposta de desconstruir o termo bombril que são atribuídos a cabelos crespos e utiliza o próprio cabelo para “lavar” panelas, entre outros objetos domésticos. E por fim a performance "White Face (and Blonde Hair)" (2012) em que a artista Renata Felinto trás um questionamento sobre as “preferências de estéticas brancas” como algo naturalizado e propõem essa performance de sair nas ruas com a pele composta por uma maquiagem que modifica o tom de pele para tons mais claros - remetendo a pele branca. Também utiliza uma peruca de cabelos loiros compridos e lisos além de roupas que re-produzem um visibilidade pertence a classe abastadas. Essas



performances vão sendo inseridos em meu repertório de arte contemporânea enquanto disparadores para pensar em outras estéticas e a própria força que tem a temática do cabelo quando associada a um movimento de visibilização da cultura brasileira.

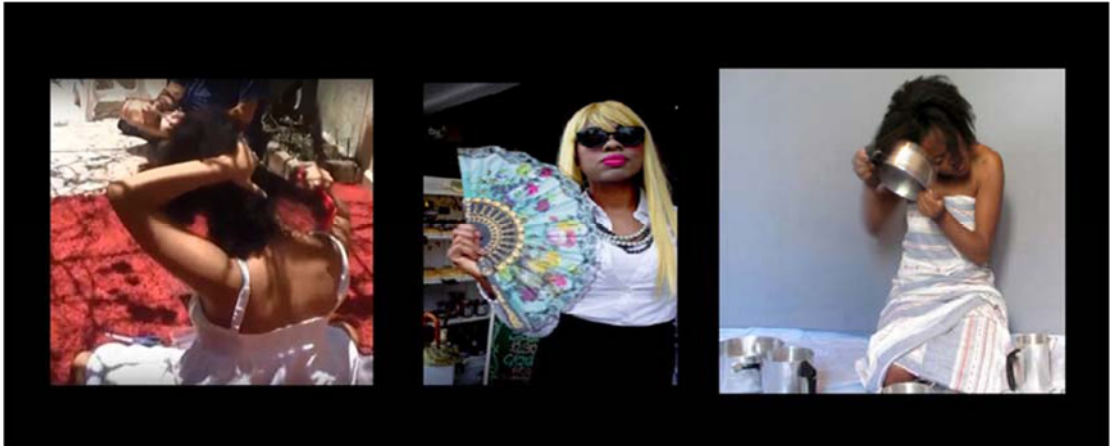


Figura 1. Quadro de Fomentações Artística. Manipulação de imagens:Renata Sampaio(Duro,2016); Renata Felinto (White Face (and Blonde Hair), 2012); Priscila Rezende (Bombriil,2012). Arquivo pessoal.

A partir desses estudos chego ao processo da criação poética do objeto - pendente suspenso - nomeado Relação em Queda. O qual esteve presente na exposição “Somos o Que Fomos” enquanto um desdobramento da disciplina de Poéticas Populares na Contemporaneidade, do Programa de Pós Graduação em Artes Visuais da Universidade Federal de Pelotas (PPGAV/UFPel). Logo este trabalho trata-se de um período de reflexão sobre o cabelo e a cultura afro brasileira. Iniciando se com inquietações do cotidiano e processos de modificações da estética do cabelo.

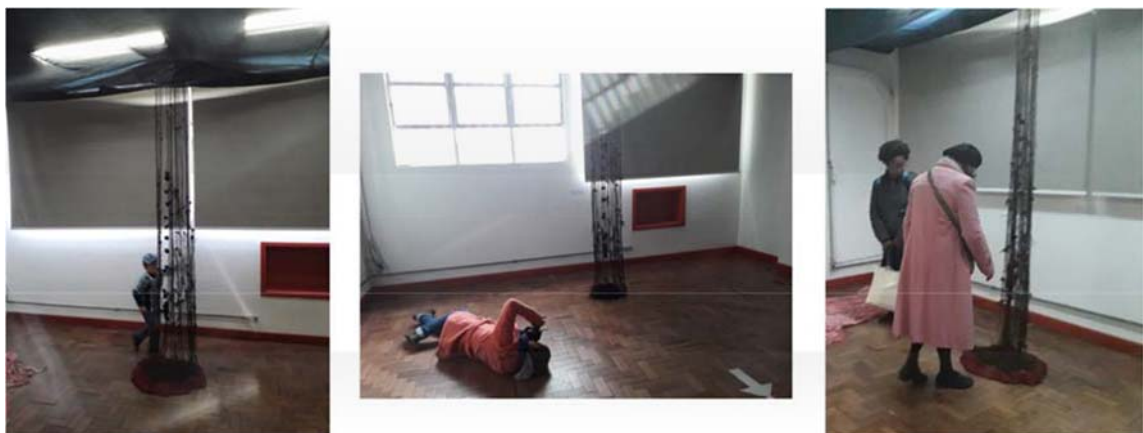


Figura 2. Obra: Relação em Queda. Montagem da exposição. Arquivo pessoal.

Desde criança eu apreciava a estética das brieds box, conhecida popularmente como tranças rastafári. E em fevereiro de 2019 me submeto a esse procedimento. Esse procedimento



durou mais de trintas horas divididos em três dias distintos de uma mesma semana. A trancista, Nathaly Guatura, foi essencial para tornar esse processo extremamente afetivo, sendo um momento de re-conhecer a si. Re-pensar as estéticas, o que vestimos, o que somos, nossas identidades. E assim gradativamente a cada diálogo, leitura e pensamento vou me re-afirmando enquanto uma negra cafuzo - termo atribuído a pessoas que possuem ancestralidade indígenas somatizada aos negros.

Após colocar uma média de 600 gramas de cabelo kanekalon cacheado fiquei com as tranças por um período de 80 dias. E assim que fui retirar já aconselhada por outras mulheres negras sobre o cabelo que caí após o processo me vi coletando esse cabelo. E percebendo a ancestralidade que estava implícita ali entre o cabelo sintético e o cabelo natural.

E assim elaborasse a obra “Relação em Queda” construída com o cabelo kanekalon cacheado e o cabelo natural que caiu ao retirar as tranças incorporados a um cabide de plástico. Esse cabide é colocado suspenso em uma altura de mais de dois metros e assim o cabelo cai ao chão em um movimento de queda.

Refletir sobre esse processo se constitui em um pesquisar sobre a cultura afro-brasileira e suas estéticas. Sendo assim, percebe se esse momento enquanto um devir de resistências que evoca imaginários, escrita de si e pesquisa histórica sobre como a estética africana nos chega hoje revelando se protagonistas de si mesma.

REFERÊNCIAS

CAMNITZER, Luis. **O ensino de arte como fraude.**In: Agite antes de usar: deslocamentos educativos, sociais e artísticos na América Latina. (Org CERVETTO, Renata; LÓPEZ, Miguel A.). São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2019.

FELINO, Renata. **Também quero ser sexy.** Disponível em: <http://renatafelinto-coisasdaarte.blogspot.com/2013/01/tambem-quero-ser-sexy.html>. Acessado em 10 de julho de 2019.

GÓMEZ MORENO, Pedro Pablo; MIGNOLO, Walter. **Estéticas decoloniales.** Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2012. Disponível em: <http://esferapublica.org/nfblog/esteticas-decoloniales-2/>. Acessado em 10 de julho de 2019.

REZENDE, Priscilla. **Performance Bombril.** Disponível em: <http://priscilarezendeart.com/projects/bombril-2010/>. Acessado em 10 de julho de 2019.

SAMPAIO, Renata. **Performance Duro.** Disponível em: <http://cargocollective.com/sampaioresnata/Duro>. Acessado em 10 de julho de 2019.



SALA 3

Mediadores: José Aparecido Celório e Cassius Prietto Souza

| TÍTULO | AUTORIA |
|--|--|
| Escritas autobiográficas: formação de educadores das infâncias. | Gabrielle Lopes das Neves |
| O cineclubinho e suas provocações à escola: um olhar pelo campo teórico do imaginário social. | Bianka de Abreu Severo |
| Arte e clínica da infância: notas sobre a constituição simbólica a partir do folclore brasileiro. | Luciano Anchieta Benitez Luís Henrique Ramalho Pereira |
| O ensino da música na educação básica: construindo instrumentos musicais alternativos. | Cleandro Stevão Tombini |
| Compartilhando experiências de uma educação para a vida: PEEC no Ensino Fundamental. | Lucas Fernandes Misu Guilherme Braga da Silva |
| O Imaginário de Monstros na Escola. | Cassius André Prietto Souza |
| O corpo na instituição de ensino: (des)construções e memórias da escola à universidade a partir da arte propositiva. | Tarla Roveré Larissa Patron Chaves |
| A cidade das crianças: experiências de formação em companhia da cidade e do cinema. | Luís Henrique Ramalho Pereira |



ESCRITAS AUTOBIOGRÁFICAS: FORMAÇÃO DE PROFESSORES DAS INFÂNCIAS

Gabrielle Lopes das Neves

Universidade Federal de Pelotas- UFPEL, Programa de Pós-Graduação em Educação- Curso
de Especialização em Educação com ênfase na Educação Infantil-UFPEL

CAPES

gabrielleglopes18@gmail.com

Resumo: Esta escrita buscar refletir sobre a importância das escritas autobiográficas para pensar as infâncias na formação de professores. Neste sentido, buscamos articular categorias, como infância, lugar e corpo, para pensar essa relação indissociável. A proposta surge na disciplina de Seminário Memórias das Infâncias do Curso de Especialização em Educação, com ênfase na Educação Infantil da Universidade Federal de Pelotas- UFPEL.

Palavras chave: Infâncias. Escritas (auto) biográficas. Formação

INTRODUÇÃO

O presente texto surge a partir da disciplina de “Seminário Memórias das Infâncias”, do curso de Especialização lato sensu em Educação com ênfase na Educação Infantil, da Universidade Federal de Pelotas- UFPEL, com o objetivo de pensar e significar as escritas autobiográficas como possibilidade de retomada ao passado para pensar a formação de professores a partir das infâncias. As escritas autobiográficas nesse contexto surgem através da escrita de cartas pelos estudantes, a fim de problematizar elementos como brinquedos, brincadeiras, entre outros, que estiveram presentes na infância.

A escrita busca fazer uma articulação com essa formação, evidenciando a relação identidade/corpo/subjetividade com o lugar. No decorrer do texto encontraremos as escritas autobiográficas como uma possibilidade de reencontrar as memórias que estão intrínsecas com os lugares.

Nos colocamos a significar as infâncias a partir da memória na medida em que podemos observar os diferentes modos de ser da criança e as diferentes infâncias. Colocar a infância como eixo central significa reconhecer o potencial crítico e participativo dos sujeitos históricos- culturais que produzem e reproduzem saberes a partir do lugar. Como menciona Nascimento:

Nesse sentido a infância é formada por sujeitos ativos e competentes, ainda que diferentes dos adultos. As crianças são membros da sociedade, agem socialmente nas famílias, nas escolas, nas creches e em outros espaços, fazem parte do mundo, o incorporam e, ao mesmo tempo, o influenciam e



criam significados a partir dele. (NASCIMENTO, 2007, p. 78).

No decorrer da formação são raros os momentos em que podemos parar para (re) significar o passado; no entanto, o caráter saudosista da infância é algo que aparece frequente nas falas dos sujeitos, o compartilhar sobre as memórias infantis se torna um processo de autoaprendizagem na medida em que possibilita a análise para pensar as infâncias enquanto categoria multifacetada, construída a partir de fatores sociais, culturais, étnico-raciais, econômicos e etc.

ESCRITAS AUTOBIOGRÁFICAS NA RESIGNIFICAÇÃO DAS INFÂNCIAS

A formação de professores é um dos anseios e/ou expectativas que perpassam o imaginário dos sujeitos. E refletir sobre os elementos que constituem o fazer docente requer a retomada da autoformação. Neste sentido devemos situar a autoformação em um contexto social e histórico para que assim possamos compreender os elementos que constituem a formação de professores. No que tange à autoformação, podemos destacar as autobiografias como escritas potentes para pensar o fazer docente no presente, a partir de um encontro com as vivências, experiências e marcas que vão constituindo homens e mulheres como categoria de professores. Para Zanella (2011, p. 13). “no decorrer de uma vida muitos são os acontecimentos vividos pelo ser humano: nascimento, crescimento, entrada na escola, amadurecimento e daí por diante. Todos esses podem ficar impressos em algum lugar de nosso organismo”

A partir disso podemos pensar que o corpo é constituído por todos esses atravessamentos decorrentes do lugar, no e com o mundo. Pensar nesse lugar implica em pensar as relações sociais, econômicas, culturais e políticas que imprimem marcas nos corpos. Dentre as formas de viver e conviver no mundo, sujeitos expressam esse corpo de maneira subjetiva, já que foram sendo constituídos por relações sociais distintas. Nessa perspectiva, acreditamos ser relevante destacar que esses elementos que se configuram por registros corporais se dão a partir das relações sujeito-sujeito, sujeito-natureza.

Nas relações sujeito-sujeito e sujeito-natureza, se encontra o corpo, que é impulsionado pelos movimentos, sensibilidades, pensamentos e marcas históricas, porém por muito tempo a escola negou esse corpo sensível, inquieto e expressivo, a pedagogia racionalista ainda impera dentro nos mais diversos contextos de educação, sejam eles formais ou não, assumindo essa herança que considera o corpo como extensão da mente.

Algumas contribuições sobre o corpo nos ajudam a fortalecer esse entendimento:



Corpo! Sim, alma e espírito encarnados. É o corpo repleto de emoções, é o ser humano na sua plenitude. Este corpo repleto de significados é um corpo humano que aprende com facilidade a expressar-se no discurso, aprende com facilidade o raciocínio formal, aprende com facilidade a fazer contas, escrever sua história e a conhecer as ciências e as filosofias. É o corpo no mundo. É o corpo vivido. É a expressão mais evidente da complexidade organizacional. (GAYA, 2006, p. 252)

Ao encontro com as infâncias podemos encontrar o corpo. Mas que corpo é esse? É necessário legitimar o corpo das infâncias, que brinca, corre, pula, que expressa a complexidade do ser. Entretanto, ao longo da escolarização de uma forma mais evidente a escola vem direcionando os corpos para uma domesticação e podemos perceber esse silenciamento dos corpos na medida em que a mesma vai tornando as crianças em alunos. A rotina adulta vai silenciando os nossos corpos, e aos poucos se desfazem as brincadeiras, o movimento livre e a expressão. Neste sentido encontramos a possibilidade de resignificar um outro corpo e pensá-lo a partir das experiências infantis para o encontro com a formação.

Os processos de escritas autobiográficas possuem a finalidade de reencontrar a cultura, os símbolos, os brinquedos, as brincadeiras e as sensibilidades que em um processo de espaço-tempo produziram em nós a relação com o lugar. A partir da relação com o lugar que a identidade vem sendo produzida, por isso os processos de escritas autobiográficas também podem se constituir como o retorno ao bairro, à casa, à cidade, entre outros.

O ato de pensar e buscar na memória todos os atravessamentos com o lugar, fortalecem e dão corporeidade às escritas autobiográficas, na medida em que nos ajudam a pensar na importância de estarmos conectados e envolvidos com a (auto) formação. As escritas autobiográficas se tornam, assim, relevantes, pois possibilitam ao sujeito contextualizar sua história e dar legitimidade às vivências, produzindo uma relação de pertencimento com os lugares.

Pensar a categoria infância a partir das escritas autobiográficas significa pensar a própria existência a partir do outro, porém não deixar de defender a infância plural e multifacetada. O olhar para a infância do passado não significa apontar as diferenças de costumes e comportamentos, mas, sim, reconhecer que tivemos vivências diferentes, pois somos atravessados por relações culturais, econômicas, políticas e sociais distintas.

CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS

Por fim, a possibilidade de pensar a autoformação a partir do lugar para compreender as



infâncias foi uma das maneiras de articular a formação de professores como um processo que, além de instrumentalizado, é subjetivo. Legitimar as escritas autobiográficas dos professores e professoras significa legitimar um tipo de ciência negado por todos; a produção do conhecimento científico a partir desses processos não possui métodos cristalizados, pois são subjetivos e sensíveis, são humanos.

Nesse compartilhar sobre as infâncias estamos legitimando quem somos através das vivências, nas relações que construímos no lugar. O olhar sensível para a autoformação e especialmente para a infância é necessário, para reconhecermos as diferenças e potencialidades sócio-históricas das infâncias enquanto categoria social que convive no e com o mundo.

REFERÊNCIAS

FIGUEIREDO, M. X. B.; MEDEIROS, R. C. T. **Uma conversa à sombra das memórias e outros percursos autobiográficos.** In: ZANELLA, A. K, PERES, L. M. V. *Escritas de autobiografias educativas: O que dizemos e o que elas dizem?* 1ª. ed. Curitiba, PR: CRV, 2011.

GAYA, A. **A reinvenção dos corpos: por uma Pedagogia da Complexidade.** *Sociologias* [online]. 2006, n.15, pp.250-272. ISSN 1517-4522. <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-45222006000100009>>. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/soc/n15/a09v8n15.pdf>>. Acesso: xxxx

NASCIMENTO, M. L. B. P. **A infância como fenômeno social.** In: *Revista Educação: cultura e sociologia da infância: a criança em foco*, p.71-83, jan/abr. 2007.

ZANELLA, A. K, PERES, L. M. V. **Escritas de autobiografias educativas: O que dizemos e o que elas dizem?** 1ª ed. Curitiba, PR: CRV, 2011.



O CINECLUBINHO E SUAS PROVOCAÇÕES À ESCOLA: UM OLHAR PELO CAMPO TEÓRICO DO IMAGINÁRIO SOCIAL

Bianka de Abreu Severo
Mestranda em Educação – UFSM
Pós-Graduanda em Especialização em Gestão Educacional – UFSM
Licenciada em Pedagogia – UFSM
Bolsista CAPES

Resumo: neste texto abordamos o “Cineclubinho”, uma das ações do projeto de ensino “Cinegrafando a Educação: experiências formativas com o cinema na escola”, coordenado pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social (GEPEIS), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). O Cineclubinho compreende os encontros de apreciação e discussão de filmes com os professores em formação inicial colaboradores do projeto e os estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da escola parceira, esta vinculada à Rede Municipal de Ensino de Santa Maria/RS. O objetivo deste trabalho é dialogar à luz do campo teórico do Imaginário Social sobre as provocações do Cineclubinho à escola. Para isso, relacionamos as observações do Cineclubinho com os estudos a respeito dos temas deste trabalho, isto é, Imaginário Social, Cinema e Educação, através de Castoriadis (1982), Oliveira (2017), Fresquet (2013), entre outros. Sabendo que trata-se de um projeto em andamento, até o momento podemos compreender que, por meio desse espaço de experimentação com o cinema, tanto estudantes quanto professores têm exercitado o pensar sobre si mesmo, ampliando repertórios, estranhando e criando mundos. Com isso, defendemos o Cineclubinho, sobretudo o cinema na escola, como ato criativo e estético a ser legitimado (OLIVEIRA, 2017).

Palavras-chave: Imaginário Social. Cinema. Educação.

LUZ, CÂMERA, AÇÃO!

Até onde a sétima arte pode chegar? Inquietado por esta questão, o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social (GEPEIS), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), vem envolvendo-se com os temas Cinema e Formação de Professores, alicerçados no campo teórico do Imaginário Social, que tem como principal expoente Cornelius Castoriadis. No entanto, temos visto que pensar a formação de professores e o cinema de alguma forma se encontra com o desafio dessa linguagem em sala de aula, junto aos estudantes. Nessa direção, foi proposto em 2019 o projeto de ensino “Cinegrafando a Educação: experiências formativas com o cinema na escola”, com o objetivo de desenvolver ações de ensino com estudantes e professores que promovam a experiência ética-estética e a ampliação de repertório cultural através da linguagem cinematográfica, aproximando-se das significações imaginárias desses sujeitos.

Surge no interior do projeto o “Cineclubinho”, como uma de suas ações, compreendendo os encontros de apreciação e discussão de filmes com os professores em formação inicial colaboradores do projeto e os estudantes dos Anos Iniciais do Ensino



Fundamental da escola parceira, esta vinculada à Rede Municipal de Ensino de Santa Maria/RS. Embora até o momento tenha ocorrido apenas dois (2) encontros, muito há o que ser discutido sobre a aposta que temos feito nesse espaço de experimentação com o cinema. Posto isso, o objetivo deste trabalho é dialogar à luz do campo teórico do Imaginário Social sobre as provocações do Cineclubinho à escola. Para isso, relacionamos as observações do Cineclubinho com os estudos a respeito dos temas deste trabalho, isto é, Imaginário Social, Cinema e Educação, através de Castoriadis (1982), Oliveira (2017), Fresquet (2013), entre outros.

O CINECLUBINHO NA ESCOLA: ALGUMAS PROVOCAÇÕES

Resolvidos os problemas de natureza técnica, nosso grupo de professoras em formação inicial foi apresentado por um (1) dos professores regentes da escola. Neste momento, questionamos as cerca de trinta (30) crianças sobre seus gostos filmicos, a forma como assistem filmes e o local em que ocorre. Em geral, os filmes são assistidos em casa através da televisão ou internet, havendo preferência pelos gêneros ação, terror e comédia do tipo estrangeiro e comercial. A partir disso, falamos de forma introdutória acerca da importância de envolver-se com o filme por inteiro em um cineclube, partindo do pressuposto que tencionamos a experiência de atravessamento pelo cinema, constituindo um espaço horizontal onde professores e estudantes, na mesma posição, voltam-se à grande tela (FRESQUET; MIGLIORIN, 2015).

A primeira exibição do Cineclubinho foi o curta “Cor de Pele”, lançado em dois mil e dezoito (2018), sob a direção de Livia Perini. O filme mostra a vida de Kauan, um menino albino de 11 anos, que narra sua rotina na cidade de Olinda, junto aos seus cinco (5) irmãos, dois (2) albinos e três (3) negros. Durante a apreciação, as expressões e a disposição dos corpos das crianças revelaram a atenção e a curiosidade provocada pela obra. Por outro lado, o mesmo não foi observado na discussão, que limitou-se aos pequenos grupos de crianças. Com isso, evidenciamos algumas lacunas da proposta em discutir de forma mais criativa através de diversas formas de expressão, na qual as crianças pudessem utilizar fantasias, bonecos, desenhos e pinturas. Conseqüentemente, notamos a necessidade de planejar esse tipo de mobilização de discussão conforme alguns aspectos, como: As interações com os objetos serão individuais ou em grupos? Como os objetos serão organizados no espaço para que as interações ocorram?

Nos pequenos grupos, as discussões levaram à criação de pinturas e cartazes que manifestaram contra o preconceito. Nesse sentido, foi possível perceber o disparo do diálogo



entre as crianças pelo filme. Centrando-se nas cenas em que Kauan sofria *bullying* por ser albino, as crianças mostraram reconhecer alguns preconceitos a que estão submetidas e reproduzem sem perceber. Com base em Fresquet (2013), essa experiência com o filme se aproxima do ato de “ver o que está lá fora”, ver aquilo que não conseguimos de modo direto com os próprios olhos. Mais ainda: a inquietação das crianças com a questão do preconceito no filme diz da potência do cinema em provocar o ato de repensar aquilo que está instituído na sociedade (OLIVEIRA, 2017).

Na presença do cinema e de professoras em formação inicial, houve a reconfiguração da rigidez com o controle das turmas. Frente a isso, propor um encontro com o cinema que oportunize o “ato criativo e estético” (OLIVEIRA, 2017) significa ousar romper com a cultura escolar do controle e da ordem, de forma que os estudantes protagonizem a experiência com a linguagem. Logo, o momento da apreciação e da discussão do filme no cineclube passa a ser mediado pelo cinema que, por sua vez, é aberto ao imprevisível. Segundo Oliveira (2017, p. 93), a riqueza dessa experiência esta nos sentidos e significados que produz, na qual “o imaginário deste viver cinema pode ser algo muito querido e esperado, significativo aos que fazem parte dele. Viver pedagogicamente outros saberes e outros fazeres, viver a perspectiva da ordem e da desordem”.

A segunda exibição do Cineclubinho foi o curta “Lila”, lançado em dois mil e quatorze (2014), sob a direção de Carlos Lascano. Neste filme, Lila é uma personagem que usa a imaginação e o desenho para modificar o mundo ao seu redor. Após a apreciação, a discussão se deu nas turmas e o fechamento retornou ao grupo todo com cerca de trinta (30) crianças. Tal alternativa surgiu da avaliação das professoras regentes que, ao levar em conta o primeiro Cineclubinho, pensaram em como potencializar o encontro. Cabe salientar que, neste caso, a discussão foi mobilizada por meio de desenho coletivo em cada turma. Observamos a importância da colaboração entre professoras regentes e professoras em formação inicial para o planejamento do cinema na escola, no sentido de provocar os estudantes a ultrapassar a apreciação de um filme pelo olhar analítico na direção da construção de um olhar criativo.

Nas falas e desenhos das crianças ficou nítido o encantamento com a habilidade de Lila. Enquanto desenhavam cenas que mais chamaram a atenção ou (re)desenhavam a própria realidade, as crianças mostraram transitar entre um pensar no filme e um pensar no que o filme implicou em si. Essa atividade é fundamental ao exercício do imaginário radical, da imaginação criadora (CASTORIADIS, 1982), capacidade humana inibida durante o processo de escolarização predominantemente homogeneizante. Por isso, o cinema ao perturbar,



questionar e provocar, caracteriza-se como instituinte (OLIVEIRA, 2017), sendo elementar à criação novos modos de ser e estar no mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora esteja dando seus primeiros passos, o Cineclubinho representa uma das apostas do cinema na educação. Por meio desse espaço de experimentação com o cinema, tanto estudantes quanto professores têm exercitado o pensar sobre si mesmo, ampliando repertórios, estranhando e criando mundos. Nessa direção, reafirmamos que a prática de ver filmes não pode ser “acumulativa”, mas respeitosa ao tempo da experiência, um tempo que transcenda a insistência da escola em ditar o ritmo e o lugar do estudante (MIGLIORIN, 2015). Ver um longa, por exemplo, constitui uma desacomodação da escola instituída que, nos Anos Finais, é intensamente marcada pelas disciplinas. Uma escola orientada pela educação bancária (FREIRE, 2016) também é colocada à prova pelo encontro com o cinema, pois até mesmo a apreciação sugere a autoria do estudante. Com isso, defendemos o Cineclubinho, sobretudo o cinema na escola, como ato criativo e estético a ser legitimado (OLIVEIRA, 2017).

REFERÊNCIAS

CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

Cor de Pele. Direção: Livia Perini, Musique Films, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 53. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FRESQUET, Adriana. **Cinema e educação: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

FRESQUET, Adriana; MIGLIORIN, Cezar. Da obrigatoriedade do cinema na escola, notas para uma reflexão sobre a lei 13.006/14. In: FRESQUET, Adriana (Org.). **Cinema e educação: a Lei 13.006 Reflexões, perspectivas e propostas**. 1. ed. Belo Horizonte: Universo Produção, 2015. cap. 1, p. 4-23.

Lila. Direção: Carlos Lascano, DreamLife Studio, 2014.

MIGLIORIN, Cezar. **Inevitavelmente cinema: educação, política e mafuá**. 1. ed. Rio de Janeiro: Beco do Azogue, 2015.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. Isso aqui está virando brasil... Cinema e produções audiovisuais no espaço da formação de professores. **Revista Digital do LAV**, Santa Maria, v. 10, n. 2, p. 92-106, maio/ago. 2017.



ARTE E CLÍNICA DA INFÂNCIA: notas sobre a constituição simbólica a partir do folclore brasileiro

Luciano Anchieta Benitez
Acadêmico do curso Psicologia – Universidade Luterana do Brasil. Mestrando em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

Luís Henrique Ramalho Pereira
Docente do curso de Psicologia – Universidade Luterana do Brasil. Doutorando em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

Resumo: Este trabalho trata da relação entre a constituição simbólica da infância, representado através da literatura folclórica, em especial da lenda Curupira. Entende-se que há uma influência na constituição imaginária da infância a partir da literatura, pois os personagens são fonte de modelos de inserção na cultura. Relacionamos a literatura utilizando a obra “Unheimlich: Imaginário popular brasileiro”, de Walmor Correa, na qual há uma releitura do mito folclórico. O artigo traz a discussão das implicações clínicas da constituição imaginária do corpo infantil, partindo de uma análise que relaciona as representações artísticas com a constituição do corpo infantil, sob a perspectiva da psicanálise, além de propor uma reflexão sobre a literatura como forma de violência e controle do corpo infantil.

Palavras-chave: Infância. Arte. Clínica Psicanalítica.

Dissecando o mito para compreender a realidade: o que nos mostra a anatomia interna do Curupira na obra *Unheimlich*?

O folclore brasileiro é rico em registros das culturas dos povos que habitaram o país, em especial a partir da transmissão oral da cultura indígena, africana e portuguesa. A transmissão oral da tradição de um povo é reconhecida e estudada enquanto fenômeno desde o século XIX. O arqueólogo inglês Willian John Thoms cunhou o termo *folklore*, junção das palavras *folk* (povo), *lore* (saber), em 1846. A ideia de reconhecer nas tradições populares uma sabedoria que circulava socialmente não era nova quando o termo folclore foi criado. Mas o termo também designava o saber popular tradicional, preservado pela transmissão oral entre os camponeses, e substituía outros que eram utilizados com o mesmo objetivo (VILHENA, 1997, p. 24).

A literatura infantil tem influência na constituição imaginária da infância, uma vez que os personagens fomentam a criação de modelos que os auxiliam na relação que estabelecem com o meio social. Assim sendo, o folclore, como um gênero de literatura infantil, é rico em personagens lendários e o Curupira é um dos seus expoentes, possuindo várias versões. Tendo como pressuposto uma concepção da infância como o lugar do conhecimento a partir do



imaginário nas relações sociais sobre o corpo, este trabalho propõe-se a apresentar uma reflexão sobre o horror e o estranhamento na constituição simbólica da infância, apropriando-se tanto do personagem folclórico brasileiro Curupira assim como da obra *Unheimlich* de 2005, do artista plástico Walmor Correa para ilustrar tais reflexões.

A proposta deste trabalho é discutir as implicações clínicas da construção imaginária do corpo infantil a partir da cultura, tendo a obra de arte *Unheimlich* como dispositivo de reflexão por se tratar de uma ruptura narrativa do folclore com a ciência através de hipotética dissecação de um ser híbrido de humano com animal. Na série “*Unheimlich: Imaginário popular brasileiro*”, o artista ultrapassa os limites que separam arte e ciência, apresentando a morfologia de cinco seres que povoam o imaginário popular brasileiro: o Ipupiara, a Ondina, o Capelobo, a Cachorra da Palmeira e o Curupira. O que o autor imprime nesses seres dissecados minuciosamente é um estatuto de verdade, marca nesses corpos mitológicos um discurso científico que lhes outorga outra dimensão de existência. A partir da história oral dos habitantes das regiões do Brasil onde esses seres supostamente foram vistos, foi feito um resgate da memória popular. Então, foi minuciosamente estudada toda a anatomia e biologia de cada um dos mitos, criando uma anatomia funcional de cada um (CORREA, 2006).

A anatomia funcional de um ser folclórico carrega um estranhamento que remonta à sensação de estrangeiridade da infância e da constituição do próprio corpo. Curupira é retratado como um menino incomum. Esse estranhamento marginaliza o que não é familiar, alienando os sujeitos da realidade do corpo e corporificando o imaginário sobre a constituição do sujeito na infância. Com relação ao título do projeto, Correa (2006) afirma que o termo foi retirado da obra freudiana. O termo *Unheimlich* refere-se ao que não é familiar, doméstico, simples. Refere o que é rude e assustador, ao que desperta medo e horror. Trata-se de tornar o estranho familiar a partir da viabilização fisiológica desses seres. Tenciona, a partir do estranhamento da corporificação cientificamente exposta, aquilo que é interpretação paradigmática da ciência e dos limites das certezas humanas.

Na perspectiva do sobrenatural e do horror, pensado a partir do conceito freudiano de estranho ou estrangeiro (*unheimlich*), que se refere a algo inominável, um mistério estranhamente familiar, existindo à sombra de algo conhecido, apartado, deslocado da consciência (FREUD, 1919/1996), pode-se considerar que ao nascer, a criança se materializa e por vezes existe este estranhamento diante do filho real que ali se apresenta, muitas vezes, com algum tipo de deficiência, síndrome, deformidade e/ou transtorno cognitivo, assim como se mostra o Curupira. Curupira é a criança errática, defeituosa, abandonada às margens, temida, mas curiosamente cultuada. Por isso é também mística e ética, defensora e, em última



instância, sensível e afetuosa. Os desejos sobre a criança defeituosa acham destino na ideia de certa retidão quando ele é visto como o defensor dos animais e da natureza, embora seja temido por ser implacável. Esta é a outra roupa que lhe é investida.

As implicações sociais da infância em contexto da clínica psicanalítica não se afastam das concepções freudo-lacanianas. Freud (1914/2006) reconhece que características narcísicas, como onipotência, relacionam-se a uma condição anterior, na qual há uma catexia libidinal do ego, ligada a objetos externos somente posteriormente. Será o investimento afetivo dos cuidadores que farão com que a criança adentre ao narcisismo primário, através de um olhar destinado irrestritamente ao bebê, reconhecendo-o literalmente como “Sua Majestade, o Bebê” (FREUD, 1914/2006, p. 83). Os cuidadores investem no bebê em um movimento de reproduzir seu próprio narcisismo, suprimido com a inserção na cultura. A organização pulsional infantil, inicialmente voltadas para as zonas erógenas, orientam-se para uma unidade psíquica de representação corporal.

Uma questão que coloca-nos uma possibilidade de reflexão sobre as origens da violência é a concepção freudiana do mal e da destruição intrínsecos ao humano. Nessa concepção, o que controla os desejos destrutivos são as forças civilizatórias, sob pena de uma condenação ao modo impulsivo primitivo. A civilização, portanto, é o que retira o homem da barbárie. Por outro lado, essa violência constitutiva do homem, coloca em crise a manutenção e promoção civilizatória. Assim, a violência que é utilizada como resolução de conflitos entre os homens é, no processo civilizatório, contida para controle e manutenção social. Frente à lei social, a agressividade é gerada e controlada individualmente.

Há que se pontuar que a violência distingue-se da agressividade pela intencionalidade. Na primeira, o caráter específico é um desejo intencional de causar mal. Assim, não se trata de um instinto, mas da marca de um desejo no ato violento, empregando deliberadamente a agressividade. Esta, de toda sorte, opera quando existe o reconhecimento por parte do sujeito de um objeto a quem se endereça essa intencionalidade. A agressividade tem um caráter de manutenção do Eu, quando o outro ameaça seu lugar, demarcando agressivamente seus contornos identitários, através de uma mensagem endereçada ao outro. Por demarcar esses contornos identitários, a agressividade é inscrita nos processos de constituição subjetiva. Por fim, a agressividade institui o outro no âmbito da autoridade e dotado de certo valor, enquanto a violência trata da aniquilação do outro e da desqualificação desse valor. No ato violento, portanto, não há laço social, por se tratar de um ato de pura ordem desprovido de discursividade.

Dunker (2014) afirma que dispositivos discursivos devem ser desconstruídos para



ressignificar as compreensões sobre a intolerância. O autor defende que existem, na sociedade, sintomas de identidade que são uma reificação de caráter nacional, imagens representativas associadas historicamente a lugares de poder. Um exemplo disto é “a repetição do modelo familiar em autêntica confusão do espaço público com o espaço privado seria a cena original da subjetividade” (DUNKER, 2014, p. 23).

Ouvindo essa voz do estrangeiro que pergunta “o que queres tu de mim?” podemos nos conectar com nossos desejos e nossas inquietações, criando possibilidades frente ao impossível que é o inconsciente. A psicanálise nos denuncia para reconhecermos que todos nós somos estrangeiros em nossas próprias peles. E Correa (2006) denuncia isso em imagens: reconhecemos nossas vísceras na dissecação do Curupira. Nosso coração é igual ao dele. Assim, talvez haja certo reconhecimento de nossa própria animalidade e irracionalidade. Ademais, todos ocupamos os mesmos espaços de inquietude e desamparo, nossa condição em última instância. Se todos somos estrangeiros, uma clínica da infância é o exercício o qual tentamos emprestar palavras onde elas faltam, é dizer algo do indizível, numa tentativa possível sobre o impossível.

REFERÊNCIAS

- CORREA, Walmor. Catálogo da exposição **Unheimlich**: imaginário popular brasileiro. Porto Alegre: [Ed do Autor], 2006.
- DUNKER, Christian Ingo Lenz. Intolerância e cordialidade nos modos de subjetivação no Brasil. In: FANTINI, João Angelo. **Raízes da Intolerância**. São Carlos: UFSCAR, 2014.
- FREUD, S. (1919) O estranho. In: _____. **História de uma neurose infantil**. Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud, vol. XVII. Rio de Janeiro: Imago, 1996.
- _____. (1914) Sobre o narcisismo: uma introdução. In: **Edição standard das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, v. 14**. Rio de Janeiro: Imago, 2006.
- VILHENA, Luis Rodolfo. **Projeto e missão**: o movimento folclórico brasileiro 1947-1964. Rio de Janeiro, Funarte, 1997.



O ENSINO DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: CONSTRUINDO INSTRUMENTOS MUSICAIS ALTERNATIVOS

Cleandro Stevão Tombini
Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Pelotas

Resumo: Este trabalho discute a importância do ensino-aprendizagem da música na Educação Básica a partir de uma experiência realizada em 2017, em minha prática docente na disciplina de Arte, com alunos dos oitavos (81 e 82) e nonos (91 e 92) anos da Escola Municipal de Ensino Fundamental Recanto da Lagoa (localizada no município de Viamão, RS). Cita que o objetivo foi o de orientar os estudantes para a construção de instrumentos musicais alternativos (feitos a partir de objetos do cotidiano com diferentes materiais reaproveitáveis) para aumentar o seu conhecimento acerca da música (conceitos, propriedades do som, prática e reflexão) e desenvolver a sua sensibilidade musical de forma efetiva (visto a carência de atividades musicais no Ensino Básico) e, verificar as suas implicações pedagógicas. Elucida a metodologia utilizada: a construção dos instrumentos se deu pela cooperação entre turmas e, as aulas foram realizadas com base na Proposta Triangular (3 fases) da professora Dr^a Ana Mae Barbosa. Na primeira fase (contextualização histórica) foram mostrados aos alunos, imagens de instrumentos musicais, para gerar diálogos e questionamentos. Na segunda (leitura visual), eles descreveram os elementos constitutivos dos instrumentos e o tipo de som que produziam, comparando-os. E, na terceira (produção artística), construíram instrumentos musicais de percussão (reco-reco, tambor e chocalho), numa ação que envolveu o cortar, o colar, o amarrar e o encaixar, numa junção de diferentes elementos: ferro, papel e plástico (molas, papelão, potes, garrafas pet, entre outros). Conclui que, além de desenvolver as aptidões artísticas (estética visual e musical) e estimular o seu imaginário, a experiência também sensibilizou os estudantes para a questão da degradação ambiental.

Palavras-chave: Música. Educação Básica. Instrumentos musicais alternativos.

Este trabalho discute a importância do ensino-aprendizagem da música na Educação Básica a partir de uma experiência (ou pesquisa) realizada em 2017, em minha prática docente na disciplina de Arte, com alunos dos oitavos (81 e 82) e nonos (91 e 92) anos da Escola Municipal de Ensino Fundamental Recanto da Lagoa (localizada no município de Viamão, RS), com o objetivo de orientar os estudantes para a construção de instrumentos musicais alternativos (feitos a partir de objetos do cotidiano com diferentes materiais reaproveitáveis) para aumentar o seu conhecimento acerca da música (conceitos, propriedades do som, prática e reflexão) e desenvolver a sua sensibilidade musical de forma efetiva (visto a carência de atividades musicais no Ensino Básico), bem como, verificar as suas implicações pedagógicas.

Tal prática justifica-se, primeiramente, pelo fato de que “[...] com a promulgação da Lei 11.769/08, sancionada em 18 de agosto de 2008, que altera a redação da Lei nº 9.394/96, dispondo que “[...] a música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular” (BRASIL, 2008 apud MARIANAYAGAM; VIRIATO, s. d., p. 2).



Contudo, verifica-se que os conteúdos de Educação Musical ainda estão ausentes do cotidiano escolar, o que pode justificar o fato de que, atualmente, os alunos conseguem aprender mais sobre música nas suas experiências musicais em ambientes não-formais. Então, cabe à escola proporcionar uma educação musical mais atraente a seus alunos, e o professor tem um papel muito importante nesse processo. Dessa forma, uma das intenções foi trazer ao debate a questão da construção e uso de instrumentos musicais alternativos nas aulas de Arte do Ensino Fundamental, pois, por ser uma atividade lúdica, poderá ser capaz de estimular a criatividade dos alunos e despertar o interesse pelos conteúdos musicais.

Assim, no processo de ensino musical, a criação de instrumentos desempenha um papel especial, pois, “além de se apresentar como um momento lúdico e prazeroso, as crianças estarão vivenciando conceitos e princípios fundamentais do som. Também estarão usando estes conceitos criativamente” (CHIARELLI; KANDLER, 2011, p. 99).

Então, na mesma esteira de pensamento de Eyer (2016, p. 109), acredito que a música pode “[...] ser pensada como um elemento constituinte e ativador do imaginário, como o ficcional no jogo entre o real e o imaginário, tal qual, Wolfgang Iser desenvolve [na obra *O fictício e o Imaginário*]. O caráter difuso do imaginário permite, segundo Iser, que ele assuma diversas configurações [...]”.

Assim, a música teria o poder “[...] de transportar os homens para lugares imaginários, para outras sensações e sentimentos que, de fato, estariam presentes nos ouvintes como percepção” (EYLER, 2016, p. 119).

Quanto à metodologia, deve-se mencionar que orientei os alunos a realizar construção dos instrumentos por meio da cooperação, ou seja, as turmas 81 e 91 iniciavam as construções no turno da manhã e, as turmas 82 e 92 às aprimoravam pela tarde.

Além disso, realizei as aulas com base na Proposta Triangular da professora Dr^a Ana Mae Barbosa, interligando a história da arte, a análise da obra de arte e o fazer artístico, para respeitar as necessidades, os interesses, o desenvolvimento dos estudantes, bem como, “[...] a matéria a ser aprendida, seus valores, sua estrutura e sua contribuição específica para a cultura” (BARBOSA, 2005, p. 51).

Assim, na primeira fase (contextualização histórica) mostrei aos alunos, exemplos de instrumentos musicais de percussão (em fotografias), para gerar diálogos e questionamentos. Na segunda (leitura visual), orientei os alunos a realizarem uma descrição dos elementos constitutivos dos instrumentos e o tipo de som que produziam, para compará-los. E, na terceira (produção artística), construíram instrumentos musicais alternativos, numa ação que envolveu o cortar, o colar, o amarrar e o encaixar, utilizando uma junção de diferentes



elementos: ferro, papel e plástico (molas, latas, molas, papelão, potes, garrafas plásticas e pet, entre outros), ou seja, utilizando todo o tipo de objeto que fosse descartado em sua casa ou encontrado na rua, (objetos do nosso cotidiano), que primassem pela simplicidade de confecção e baixo custo, preferenciando a reutilização. Segundo a historiadora (mestranda em Artes no IA da UNESP) Valéria Alencar (s. d., s. p.), deve-se construir instrumentos variados, os alunos devem escolher que tipos de instrumento querem confeccionar, e, além disso, é importante também, estudar “[...] imagens de diferentes instrumentos musicais [...]”.

Desse modo, os alunos perceberam que poderiam construir instrumentos de percussão, que acompanhassem o som do violão e, que produzissem sons próximos de gêneros musicais brasileiros como o frevo e o samba, criando assim: tambores, reco-recos e chocalhos.

Como exemplo, cito um tambor construído a partir do recorte do fundo de uma lata de leite em pó, onde foi esticado um plástico bem espesso, preso com arame e fita adesiva, utilizando também, uma colher de sopa como baqueta (improvisada). Os tambores (assim como as cuícas e os atabaques) pertencem à categoria dos membrafones, pois “[...] são instrumentos exclusivamente de percussão. O som é produzido por meio da vibração de uma membrana. A altura e a qualidade do timbre destes instrumentos dependem da elasticidade dos materiais neles utilizados” (ARALDI; CHIQUETO, 2008, p. 56).

Quanto aos os reco-recos, estes foram confeccionados a partir de cortes em formato oval, em tubos vazios de amaciante e em garrafas PET de 2 litros, para prender molas de caderno nas extremidades dessa “caixa de ressonância”. Tubinhos vazios de caneta foram utilizados para raspar o espiral de “[...] caderno, pois este pode produzir sons parecidos com os de um reco-reco [...]” (CHIARELLI; KANDLER, 2011, p. 101).

E, os chocalhos, foram feitos pela inserção de muitas miçangas, pedaços de plástico, bijouterias, entre outros pequenos objetos, no interior de tubos vazios, para produzir um som “incorporado”. De acordo com Araldi e Chiqueto (2008, p. 56), os chocalhos (assim como os guizos e as maracas) pertencem à categoria dos idiofones, pois “[...] são instrumentos cujo som é obtido pela sua vibração inteira. Podem ser de percussão, de entrechoque ou sacudidos. Não produzem som musical, somente ruído e exigem gestos motores.”

Diante de tais fatos, concluí que os objetivos propostos para essa pesquisa foram atingidos, pois foi possível verificar a importância do ensino-aprendizagem da música por meio da construção de instrumentos musicais alternativos (de percussão) na disciplina de Arte, com a junção de todo o tipo de objetos e materiais reaproveitáveis do cotidiano e, deixar registradas as descrições (por meio de fotografias e da escrita) e as reflexões acerca da sua confecção.



Creio também, que a construção desses instrumentos foi capaz de aguçar a curiosidade e a criatividade dos alunos para com os conteúdos musicais, além de trazer outra contribuição: mostrar que a participação nas várias etapas do processo (construindo, decorando e tocando) é capaz de estimular o seu imaginário e aumentar o seu interesse por essa linguagem artística.

Além disso, percebi que além de a confecção de instrumentos alternativos ter auxiliado no desenvolvimento das aptidões artísticas (estética visual e musical) dos estudantes, também facilitou a abordagem e discussão de temas transversais com aqueles, tanto acerca do meio ambiente (reaproveitamento de materiais), que acabou por sensibilizá-los para a questão da degradação ambiental (como o lixo que é jogado nos arredores da escola), como naquilo que diz respeito à questão da diversidade e da pluralidade cultural (o conhecimento de diversos gêneros musicais de diferentes povos).

Por fim, espero que este trabalho auxilie professores de Arte no ensino da música e, contribua assim, para uma educação musical mais efetiva na educação básica.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

ALENCAR, Valéria Peixoto de. **Criando instrumentos musicais**. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/planos-de-aula/fundamental/artes-criando-instrumentos-musicais.htm>>. Acesso em: 20 jul. 2016.

ARALDI, Juciane; CHIQUETO, Márcia Rosane. **Sons alternativos na educação musical escolar: Proposta Pedagógica para o Ensino Fundamental e Médio**. Programa de Desenvolvimento Educacional, Núcleo Regional de Campo Mourão, 2008. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2269-6.pdf>>. Acesso em: 19 jul. 2016.

CHIARELLI, Lígia K. M.; KANDLER, Maira Ana. **Educação musical**. Indaial: UNIASSELVI, 2011.

EYLER, Fabricio Schlee. **Tempo imaginário e música entre gregos e sertanejos**. 2016. 191 p. Tese (Doutorado em Literatura, Cultura e Contemporaneidade), Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2016.

MARIANAYAGAM, Carla Angelica Sella; VIRIATO, Edaguimar Orquizas. **A obrigatoriedade do ensino de música na educação básica brasileira: uma análise do processo histórico-político**. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/2/artigo_simposio_2_931_carlaasm@yahoo.com.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2016.



COMPARTILHANDO EXPERIÊNCIAS DE UMA EDUCAÇÃO PARA A VIDA: PEEC NO ENSINO FUNDAMENTAL

Lucas Fernandes Misu
Graduando de Psicologia da Universidade Católica de Pelotas

Guilherme Braga da Silva
Graduando de Psicologia da Universidade Católica de Pelotas

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo compartilhar experiências do Programa de Extensão Educação na Comunidade (PEEC), em sua incursão na turma do terceiro ano da Escola Estadual de Ensino Fundamental Ondina da Cunha (Pelotas/RS). Vinculado ao curso de Pedagogia da Universidade Católica de Pelotas, o PEEC conta com integrantes dos cursos de Pedagogia, Psicologia, Letras e Enfermagem, o que possibilita um olhar transdisciplinar sobre práticas realizadas na área da educação, potencializando uma reflexão mais rica e diversa.

Palavras-chave: Educação. Incerteza. Transformação.

PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES E EXPERIÊNCIAS NA ESCOLA ONDINA DA CUNHA

O Programa de Extensão - ou melhor, de Comunicação, como nos provoca Paulo Freire - Educação na Comunidade (PEEC) é, antes de tudo, uma entidade mutante. Um espaço no qual o outro e suas diferenças são acolhidos no intuito de brincar com a transformação. É como um mosaico de corpos singulares, cada qual trazendo seus diversos mundos particulares, que se inter-relacionam, flertando com um todo maior e formando interessantes desenhos que representam simbolicamente o momento no qual esta entidade se encontra. (FREIRE, 1983)

Foi com isso em corpo que pensamos nossas primeiras aproximações da turma do terceiro ano diurno da Escola Estadual de Ensino Fundamental Ondina da Cunha (Pelotas/RS): propor a representação de seus próprios mundos, gostos, tristezas e felicidades. Uma atividade que gerou ricos desenhos e o início de um importante vínculo com 27 crianças de humilde condição financeira, sendo dois meninos e 25 meninas, na sua maioria negras. Isso nos possibilitou começar a cartografar esse microcosmo, essas alunas e alunos e a nós, que adentramos e participamos deste espaço. Para além das recorrentes demandas com relação à “falha” na alfabetização (dificuldade de leitura, escrita e interpretação de texto), desvelamos outras questões mais pungentes e intimamente ligadas à capacidade de aprender: baixas autoestima e percepção de si; dificuldade de reconhecer sua própria identidade negra, começando por não verbalizar a sua cor preta; carência de afetos; mundos com muita dor psíquica envoltos de dificuldades socioeconômicas. Muitas perguntas, várias ideias, algumas



respostas... (SOUZA, 2016)

Ainda bem que contamos com a incerteza! Temos trabalhado de maneira simbiótica com a perspectiva da incerteza, um dos sete saberes que Morin julga necessários para uma educação do futuro (ou do agora). Na realidade, foi assim que o PEEC iniciou seus trabalhos no primeiro semestre de 2019: aberto aos diversos metapontos de vista, às inúmeras possibilidades e à vontade de criar. Assim, tentamos enxergar e acolher, o quanto for possível, as diversas experiências de cada membro do PEEC, das pessoas com quem trabalhamos, dos alunos e alunas, obtendo a transformação como consequência deste processo, pois a perspectiva de Miskolci sobre a Teoria Queer na educação nos agrada: lidar com a diferença enquanto potência transformadora. (MORIN, 2011; MISKOLCI, 2012)

Reconhecer que o diferente nos habita ajuda no processo de autoconhecimento, já que somos a partir do outro. É um movimento que se mistura: olhar para dentro e reconhecer o outro e olhar para fora para se formar. Foi com estas perspectivas que adentramos o espaço escolar, ressignificando-o em conjunto com os alunos, criando um espaço saudável e seguro para que as crianças pudessem perceber a si e aos outros por meio das atividades desenvolvidas. Foram utilizadas frases empoderadoras que foram (re)significadas, espelhos que mobilizaram importantes afetos e o desenvolvimento da autopercepção, e desenhos que secaram algumas lágrimas e deram vazão a toda uma pulsão de criação, reprimida não só pela normatização do ensino tradicional, mas também por outras dificuldades socioeconômicas.

Essa amálgama eu-outro que nos forma, com suas linhas que costuram de maneira fluida esses complexos mundos, faz parte do conhecimento complexo de Morin; faz parte do lugar entre saberes onde se encontra o imaginário; faz parte da própria criação. É com esta complexidade e com a outridade que o imaginário dialoga. Pensar uma pedagogia do imaginário é pensar em transformar a educação. A pedagogia do imaginário é a metáfora do processo pelo qual o imaginário conduz nossa vida, atribuindo sentido. Portanto, ela é uma educação fática, uma educação da alma, uma educação das sensibilidades. (MORIN, 2003; TEIXEIRA, 2006)

Uma pedagogia do imaginário na escola precisa de criação. Imaginar é reconhecer a si e ao outro. Imaginar é devanear, é tomar consciência do poder real do imaginário e de sua própria linguagem para se exprimir numa poética do cotidiano. Imaginar é cultivar sensibilidade e afetividade que criam diálogos mais saudáveis com a complexidade do mundo. Imaginar é criar. Neste sentido, entendendo a criação como uma síntese possível da potência que é o imaginário, realizamos um teatro sem normas com o terceiro ano da Escola Ondina da Cunha. Porém, o motivo da encenação surgiu de outras demandas. As atividades de autoconhecimento e reconhecimento do outro realizadas mobilizaram afetos dolorosos e sensíveis de se lidar. O



teatro não normativo dançou de várias formas: foi brincadeira e diversão; improvisado e incertezas; vergonha e superação. Foi poder imaginar papéis, eu's, outros e mundos possíveis, transitando entre realidade e fantasia. Foi válvula de escape e criação, termômetro usado para cartografar a transformação das crianças e do PEEC. (ROLNIK, 1989; TEIXEIRA, 2006)

Constituído de futurxs pedagogxs, psicólogxs, letrólogxs, e outros, o PEEC trabalha para criar e transformar espaços que rompem com o prescritivo e o normativo, construindo com o outro e acolhendo as diferenças, permitindo que a imaginação transpasse aquilo que a entorpece e assim crie. Criação enquanto possibilidade de expressão do ser, de autoconhecimento e potência transformadora. Assim como Botelho na Geografia, o PEEC tenta criar e perceber “rasgos” na normatividade pedagógica. Rasgos estes que se diferem do padrão mas não são desmembrados deste, sendo algo que rompe com a normatividade, mas ainda pertence ao todo. Rasgo é diferente de corte, o primeiro permanece ligado, o segundo se desmembra. Que o PEEC seja um Rasgo em quantos sentidos for possível. (BOTELHO, 2006)

REFERÊNCIAS

BOTELHO, Daniel Moraes. **A educação ambiental como perspectiva para uma outra viagem turística**: revisitando os passos do guia-educador com viajantes na Costa Doce/RS. 2006. 145p. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental), Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Fundação Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2006.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** 7. ed. Tradução: Rosisca Darcy de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer**: um aprendizado pelas diferenças. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

MORIN, Edgar. **A Cabeça Bem-Feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 8. ed. Tradução: Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. 2. ed. rev. Tradução: Catarina E. F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez, 2011.

ROLNIK, Suely. **Cartografia Sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.

SOUZA, Severino Ramos Lima de; FRANCISCO, Ana Lúcia. O método da cartografia em pesquisa qualitativa: estabelecendo princípios... desenhando caminhos... **Atas - Investigação Qualitativa em Saúde**, v. 2, p. 811-820, 2016.

TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez. Pedagogia do imaginário e função imaginante: redefinindo o sentido da educação. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 9, n. 2, p. 215-227, 2006.



O IMAGINÁRIO DE MONSTROS NA ESCOLA

Cassius André Prietto Souza
Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Pelotas

Resumo: O presente trabalho descreve algumas experiências e reflexões sobre oficinas ocorridas entre os anos de 2014 até 2017 em escolas e eventos na cidade de Pelotas, as quais tem como tema o imaginário criativo do universo infantil com a temática sobre os monstros. Pretendo apresentar que o arquétipos monstros possibilita ir além de apenas assustar, que com os monstros e possível brincar, criar e confrontar esses seres imaginários para algo além de apenas o medo. Nas oficinas as crianças extrapolam com ideias sobre como seriam os seus monstros, como seria ser um monstro, onde sentimentos, integração e o lúdico fazem arte de uma abordagem que mistura brincadeira com o educativo, tendo como principal ponto a amizade. Para uma reflexão sobre conceitos do imaginário busco referência em autores Gilbert Durand, Gaston Bachelard e os estudos de Alberto Filipe Araujo e Maria Cecília Sanchez. O imaginário da criança ao produzir monstros conduzem mais que apenas conhecimentos sobre o seu imaginário, mas conhecimento sobre si e sobre o mundo.

Palavras-chave: Escola. Imaginário. Monstros.

O PROJETO E O TEMA DE MONSTROS NAS ESCOLAS E EVENTOS:

Durante os anos de 2014 até 2017 fui convidado a participar de um projeto junto ao Grupo Arte na Escola no Centro de Artes (UFPEL) onde artistas, professores e estudantes tinham a possibilidade de apresentar um tema para a produção de oficinas nas escolas e eventos da cidade de Pelotas. Assim resolvi me oferecer para ministrar oficinas tendo como tema principal os monstros, Os monstros são uma temática a qual eu a abordo desde a minha graduação, sou formado em Graduação de Pintura (UFPEL), Pós Graduação em Artes Especialização em patrimônio Conservação de Artefatos Ensino e Percursos Poéticos (UFPEL), Mestrado no Curso de Artes visuais (UFPEL) atualmente sou doutorando no Curso de Educação na Linha de Pesquisa: Cultura, linguagem e Aprendizagem (UFPEL). Desenvolvi essa proposta acreditando que os monstros podem mais que assustar, eles podem projetar uma janela para a imaginação e a criatividade. Por que os monstros podem ser personagens imaginados que são amigos, onde as crianças interagem e desenham através de suas próprias narrativas.

Nas oficinas tudo começa com o desenho, mas aos poucos as crianças começam a produzir mundos onde esses seres podem existir, alimentos que eles possam ou não gostar, esses personagens podem interagir com o grupo inteiro ou apenas com alguns participantes, mas todos trocam ideias e cores sobre seus monstros. Existe uma interação entre todos, onde as possibilidades fluem assim como suas criações, as crianças querem cuidar, amar e até se tornar-



se esse monstro que imaginam. As várias ações são compartilhadas desde de inventar nomes a partir de uma mistura de frutas com animais, ou contar histórias imaginadas, onde todos podem participar, inclusive professores e pais. Participei de várias oficinas em escolas e eventos da cidade de Pelotas como: a feira do livro, a biblioteca pública e no museu (MALG). Observei que os monstros são possibilidades ao lúdico, que as crianças ao experimentarem a produção desde personagem projetam suas emoções e desejos a esses monstros, tornando assim a oficina algo sensível.

UMA REFLEXÃO SOBRE O IMAGINÁRIO E OS MONSTROS:

O autor Gilbert Durand (2002) descreve que o imaginário é um elemento constitutivo e instaurador do comportamento de todos os *homo sapiens*, porque somente pelo imaginário que nós podemos nos reconhecer e também descobrir as variedades que estão em nossa volta. Para determinada indagação o autor tem como base teórica a ideia do “Museu do Imaginário”. A qual todas as imagens passadas possíveis e produzidas ou as a serem geradas estão organizadas em diferentes modalidades. Como um reservatório, que é coletivo, dinâmico e organizado. Existindo em um tipo de rede lógica, as quais produzem as estruturas da nossa imaginação. Essa rede organiza as fantasias do próprio mundo, a principal função deste museu, segundo Durand, é a criação do pensar humano. Durante as oficinas, esse museu começa a exercer a sua função, ao produzir a imaginação de monstros a criança exercita o seu imaginário, o dinamismo da criança é intenso, assim existe um compartilhamento de imagens, entre o grupo, trazendo à tona o reservatório para compor os seus personagens. Esses personagens mesmo sendo monstros apresentam ideias e sensações diversas, desde serem apenas um amigo, um herói ou realmente um monstro terrível.

Os autores Teixeira e Araújo (2011) apresentam que os estudos de Durand consideram a pedagogia como algo que gira em torno da dinâmica dos símbolos, que ele chama de *sociatria*, a qual oferece uma coleção ou estruturas de imagens que é dinâmica e evolutiva. Assim na escola existe uma prática diária que é simbólica e educativa do imaginário. Essa prática se torna responsável pela difusão dos arquétipos¹ de uma determinado tempo e época, na consciência do grupo. Desta forma os valores fundamentais de uma sociedade estão sempre conservados nas fabulas contadas, nas visitas a museus e nas literaturas diárias. As histórias e os arquétipos passam por roupagens conforme as gerações, mas a essência dos arquétipos continua a mesma,

¹ Arquétipo: Imagens psíquicas do inconsciente coletivo que são patrimônio comum a toda a humanidade (Carl.G. Jung,2016).



um exemplo são os livros infantis com heróis e monstros, os cenários podem mudar, mas os temas centrais do confronto do bem contra o mal são sempre os mesmos.

CONCLUSÃO

Durante o processo de criação de monstros as crianças entre si trocam informações, ideias e possibilidades de como produzir o seu personagem, fazendo assim várias experimentações que são prestigiadas pelo grupo, uma sensibilidade semelhante ao que Gaston Bachelard (2003) chama de ressonância e repercussão:

As ressonâncias dispersam-se nos diferentes planos da nossa vida no mundo; a repercussão convida-nos a um aprofundamento da nossa própria existência. Na ressonância ouvimos o poema; na repercussão o falamos, ele é nosso (p.7).

Todo esse imaginário produzido pelas criança apresenta uma enorme gama de possibilidades, mas o principal elemento que deve ser reconhecido é o aprender a ouvir, as crianças sentem quando o seus desenhos e histórias são compreendidos, quando existe uma atenção nossa (professores) perguntando sobre como surgiu esse tratamento pessoal ao seu monstro. Podemos assim observar o quanto esse tema do imaginário é amplo, mas também, que ele apresenta em sua base as características principais do afeto, entusiasmo e espírito colaborativo, elementos esses fundamentais e prioritários para uma educação de fato inventiva, criativa e expansiva.

REFERÊNCIAS

BACHELARD, Gaston. **A Poética do Espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

DURAND, Gilbert. **As Estruturas Antropológicas do Imaginário**: introdução à arquetipologia geral. 3. ed. Tradução: Hélder Godinho. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2002.

TEIXEIRA; ARAÚJO. Maria Cecília Sanchez, Alberto Filipe. **Gilbert Durand: Imaginário e educação**. Niterói. Intertexto, 2011.

JUNG, Carl.G. **O Homem e seus Símbolos**. Rio de Janeiro: Harper Collins, 2016.

ARAÚJO; ALVERNE, Alberto Filipe, Iduína Monst'. **Educar para a imaginação**. Tubarão, SC, 2017. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/memorare_grupep/article/view/5230/3219> Acesso em 10 de junho. 2019.



O CORPO NA INSTITUIÇÃO DE ENSINO: (DES)CONSTRUÇÕES E MEMÓRIAS DA ESCOLA À UNIVERSIDADE A PARTIR DA ARTE PROPOSITIVA

Tarla Roveré

Mestranda em Artes Visuais pela Universidade Federal de Pelotas

Larissa Patron Chaves

Doutora em História e Pós-doutora em Ciência Política pela Universidade de Évora

Resumo: Esta pesquisa trata de investigar o corpo na instituição de ensino através de alguns conceitos Foucaultianos, com o objetivo de retomar memórias escolares e vivências da universidade. Dado o contexto político atual da educação no Brasil, busco compreender como os poderes da classe dominante, utilizando o Estado como aparelho, agem sobre estas instituições e como isso reflete no corpo do sujeito que ali se insere. A partir de uma metodologia qualitativa, como estagiária na disciplina de Estágio II do curso de Artes Visuais Licenciatura, na formação de arte educadores, encontro na arte propositiva um dispositivo de reflexões sobre estas vivências, perceber as afecções dadas e recebidas pelas instituições percorridas e a formação de um pensamento crítico a partir de si e do coletivo, buscando compreender o ser professor contemporâneo e o corpo agente na instituição.

Palavras-chave: Corpo. Instituição de ensino. Arte propositiva.

INTRODUÇÃO

O corpo é formado, além de seu material biológico e espiritual, por um emaranhado de ações, experiências e lembranças vividas ao longo do nosso percurso. Um percurso que se dá, em grande parte, nas devidas instituições da vida: família, escola, universidade e etc (LE BRETON, 2007). Tratando aqui, mais especificamente, das instituições escola e universidade. Estas são grandes responsáveis pela construção do sujeito na sociedade porque relacionam as estruturas de poder, que vão além da consciência sobre si mesmas, mas que convergem na construção e constituição de um Estado. Possuem um papel muito importante e demasiado poderoso sobre a esfera cognitiva, social, política e corpórea de um indivíduo e coletivo.

De acordo com Brandão (2008), nossas memórias autobiográficas são compostas de experiências que lembramos e, também, que esquecemos. Pequenas coisas que são reforçadas repetidamente no cotidiano do educando são incorporadas por ele inconscientemente ao longo do percurso escolar como, por exemplo, a hierarquização, ordenação em fileiras, classificações, o silêncio no sentido da não escuta, o não-questionamento e, inclusive, movimentos e posturas do corpo: forma “correta” de sentar, falar, portar, caminhar e etc. Estruturas que estão arraigadas à instituição há muito tempo (FOUCAULT, 1987).

Na contemporaneidade, vivemos um grande atentado à democracia, à educação e aos direitos de expressão e criticidade do sujeito. Com o Golpe de Estado sofrido em 2016 e a ascensão do governo direitista em prol dos interesses da burguesia, surge alguns Projetos de



Lei como a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (RIBEIRO, 2017) e o Escola sem Partido (PENNA, 2017), que mascaradamente reforçam a hegemonia dentro da escola, restringem o aluno do pensamento crítico e reflexivo, transforma o educando em uma máquina de produção para o capitalismo e acusa o professor reprimindo-o ao se expressar na sala de aula. Tudo isso e muito mais, além do recente contingenciamento de verbas destinadas às instituições públicas de ensino superior que resulta em diversos cortes em bolsas de pesquisa e benefícios estudantis fundamentais como transporte e alimentação, além da possível extinção das universidades públicas.

Diante deste panorama, e como proposta de intervenção experimental, trago aqui, a importância da arte propositiva como dispositivo de reflexão e ação para pensar o corpo na instituição de formação, o ensino de arte como um rizoma (CELESTE; PICOSQUE, 2007). Através dela conseguimos atingir pequenas e potentes partes do ser adormecidas pelo sistema em uma constante autodescoberta. Sendo assim, apresento como tema desta pesquisa, o corpo na instituição de ensino superior, refletido através da memória escolar e despertado pela arte propositiva para um pensar crítico sobre as afecções estabelecidas no cotidiano do percurso educacional entre o corpo e a instituição de ensino.

O principal objetivo desta pesquisa é investigar os afetos¹ que ocorrem entre a instituição de ensino superior e o corpo, e a potência da arte como dispositivo² despertador da esfera perceptiva, crítica e poética do sujeito neste espaço. Assim como, compreender a construção do corpo no percurso educacional; identificar os tipos de relações estabelecidas entre o corpo e as instituições de ensino; estudar a arte propositiva e o conceito de dispositivo para pensar o espaço educacional; resgatar memórias do corpo advindas do percurso escolar; criar e reproduzir propostas de atividades artísticas para promover a ação e o pensamento crítico sobre o corpo na instituição. Portanto, o principal problema desta pesquisa é: de que maneira a instituição de ensino superior afeta o corpo e qual a potência da arte propositiva no despertar perceptivo, crítico e poético do sujeito em relação a este espaço?

Esta pesquisa é relevante para o campo do ensino da arte pois evidencia a construção do corpo no percurso educacional e apresenta uma possível tomada de consciência e percepção de si a partir da arte propositiva. É importante salientar que, em face ao panorama político atual

¹ Afetos - conceito de Spinoza (2009) que compreende “as afecções do corpo, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada, e ao mesmo tempo, as ideias dessas afecções”.

² Dispositivo - conceito foucaultiano, que Gilles Deleuze apresenta, tratando-se de uma espécie de novelo, um conjunto multilinear, “como componentes linhas de visibilidade, linhas de enunciação, linhas de força, linhas de subjetivação, linhas de ruptura, de fissura, de fratura que se entrecruzam e se misturam, enquanto umas suscitam, através de variações ou mesmo mutações de disposição.” (DELEUZE, 1990, s/p)



da educação, não é intenção desta investigação fazer uma crítica à existência ou à atuação das instituições de ensino, mas sim, uma análise reflexiva sobre a formação de corpos pensantes, críticos e ativos social e politicamente, na passagem de uma formação individual para uma formação da partilha.

METODOLOGIA

Esta pesquisa utiliza uma metodologia qualitativa a partir das seguintes propostas de investigação: levantamento bibliográfico de autores e artistas que utilizam este tema como objeto de estudo; produção poética, sendo promovidas e propostas por mim e realizadas pelo *eu corpo*³ e/ou outrem. relato de experiência sobre o estágio docente realizado na Universidade Federal de Pelotas, na disciplina de Estágio II, do curso de Artes Visuais Licenciatura, no período de abril, maio e junho de 2019; visando a reflexão sobre o corpo na instituição de ensino e buscando memórias advindas do percurso escolar, através de propostas artísticas como o Teatro do Oprimido⁴; oficinas abertas ao público com propostas artísticas de reflexão sobre o corpo nas instituições de ensino, resgate de memórias escolares, e desconstruções do corpo institucionalizado; e, por fim, análise dos materiais teóricos e empíricos e construção da dissertação.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

No estágio docente realizado na Universidade Federal de Pelotas, na disciplina de Estágio II, do curso de Artes Visuais Licenciatura, no período de abril a junho de 2019, realizei, com os graduandos, proposições artísticas, em sua maioria, baseadas no Teatro do Oprimido. Foram três atividades: a primeira uma auto escultura corporal baseada na relação do sujeito com a universidade, a qual surgiram referências um pouco duras e pesadas, colocando a instituição como opressora, e resultaram imagens super potentes. A segunda um exercício de Teatro do Fórum, lembrando casos de opressão vivenciados na escola e visando a questão do ser professor, do ser aluno e de colocar-se no corpo do outro. É interessante ressaltar que os opressores da maioria dos relatos eram professores. Podemos perceber assim, o quão a ação do professor é marcante para o discente no processo de formação. Esta atividade fizeram-os pensar e agir ao mesmo tempo, criar e improvisar, imaginar e lidar com situações que o esperavam no

³ Eu corpo - Termo de autoria própria criado sob o pensamento espinosano da unidade de corpo e mente, refletindo sobre o cuidado à maneira de me expressar, tomando cautela para não recorrer ao vício de linguagem cartesiano ao tomar o corpo como meu, fazendo referência a um sentido de posse, de algo fora de mim.

⁴



ser professor. E a terceira e última atividade foi uma reflexão geral do percurso educacional de si, montando uma escultura com o corpo dos colegas sobre seu caminho nas instituições de ensino. Ali, puderam explorar a criatividade em cada um, a soltura do corpo, o pensamento e criticidade sobre o mundo vivenciado por eles e sobre si mesmos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A importância de se refletir sobre o corpo, sobre si, a partir de um pensamento crítico sobre o mundo é alvo de abolição por parte do atual governo, que deseja produzir máquinas produtivas para o capitalismo. Como professora, artista e pesquisadora, não deixarei estes retrocessos passarem por mim ilesos. Me sinto na responsabilidade de instigar a reflexão e o questionamento sobre a nossa formação, compreender as raízes das problemáticas e a fonte das esperanças e descobrir o que somos e como somos, o que estamos e como estamos.

REFERÊNCIAS

BOAL, Augusto. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1991.

BOAL, Augusto. **O arco-íris do desejo: o método Boal de teatro e terapia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

BRANDÃO, V. M. A. T. **Labirintos da memória: quem sou eu?**. São Paulo: Paulus, 2008.

CELESTE, Mirian; PICOSQUE, Gisa. **Uma pequenina pesquisa para adentrar com outros olhos nos conteúdos do ensino de arte**. Florianópolis: Anpap, 2007.

FOUCAULT, M. **Os corpos dóceis**. In: FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução de Lígia M. Ponté Vassallo. 9. Ed. Petrópolis: Vozes, 1987. Cap. 1, 3ª parte. 280 p.

LE BRETON, David, 1953. **A sociologia do corpo**. 2. ed. Tradução de Sônia M.S. Fuhrmann. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

PENNA, F. A. **“Escola sem Partido” como ameaça à Educação Democrática: fabricando o ódio aos professores e destruindo o potencial educacional da escola**. In: MACHADO, André; TOLEDO, Maria (org.). *Golpes na história e na escola: o Brasil e a América Latina nos séculos XX e XXI*. São Paulo: Cortez: ANPUH SP, 2017a.

RIBEIRO, Renato et al. **Base Nacional Comum Curricular: O futuro da educação brasileira**. Ed. nº 516. São Leopoldo/RS: Instituto Humanitas Unisinos – IHU, 2017.



A CIDADE DAS CRIANÇAS: EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO EM COMPANHIA DA CIDADE E DO CINEMA

Luís Henrique Ramalho Pereira

Doutorando PPGE/UFSM, Integrante do GEPEIS.

Resumo: Infância e cidade estão intimamente relacionadas. A cidade é interpelada pela infância em suas carências e insuficiências. A inscrição da infância se dá nessas interpelações sobre a cidade, criando experiências particulares do que podemos chamar de mundo. Nessa descoberta, o cinema apresenta-se como um instrumento potente entre o olhar infantil sobre o ambiente circundante e os processos de auto-formação docente que decorrem do encontro criador das crianças com a sua cidade, tomando este espaço com uma cartografia. A oficina se notabilizará pelo laço que será estabelecido entre professores-alunos-cidade, na tentativa de expandir o espaço educacional e compreender da formação do homem do século XXI.

Palavras Chave: Infância. Cidade. Cinema.

INTRODUÇÃO

Mover-se é viver, dizer-se é sobreviver. Não há nada de real na vida que o não seja porque se descreveu bem. Os críticos da casa pequena soem apontar que tal poema, longamente ritmado, não quer afinal, dizer senão que o dia está bom. Mas dizer que o dia está bom é difícil, e o dia bom, ele mesmo, passa. [...] Tudo é o que somos, e tudo será, para os que nos seguirem na diversidade do tempo, conforme nós intensamente o houvermos imaginado, isto é, o houvermos, com a imaginação metida no corpo, verdadeiramente sido. (PESSOA, 2006, p. 59-60).

A infância caminha pela cidade, ela interpela o inacabamento das escolas, a precariedade das praças e as insuficiências dos lugares para se constituir — ou seja, cria espaços para se inscrever e experimentar formas de exploração do que podemos chamar de mundo. O cinema surge, neste artigo, exatamente no espaço entre o olhar da criança (na rua, nas praças, nas escolas) e o significado que essas imagens têm para o professor, podendo auxiliá-lo em sua autoformação. Ou, mais precisamente, entendemos como possível fazer uso desse encontro criador das crianças com sua cidade, tomando-a como uma cartografia, em um ato de impactar-se com as imagens advindas dessa operação de andarilho. Isto é, alunos e professores cartografando, por meio da imagem-movimento, a sua experiência de apropriação da cidade. Ambos, então, são sujeitos andantes e lúdicos que se relacionam no espaço da cidade, tomando-a como um grande palco para a constituição. De um lado, estão as crianças,



que agem na exploração das ruas, praças e escolas em busca das imagens que lhes representem, que lhes afirmem enquanto sujeitos de seu tempo, e, do outro, professores igualmente impactados pelos olhares de seu mundo, olhos das crianças, sujeitos então invadidos pela experiência da infância. Este artigo visa capturar atos de criação a partir da instauração de processos clínico-educacionais, com uma proposta de produção de escritas filmicas, de mapas de imagens e de cartofotografias em movimento, chamado aqui de *Oficina de Crianças*. Tal projeto visa promover uma *conquista* da cidade por parte dos participantes, ou seja, propõe que os membros envolvidos possam se aventurar nas criações do espaço da cidade e expandir as experiências educacionais para a *polis*. Entendemos que cartofilmar-se na *polis* é conquistá-la.

O projeto *Oficina de Crianças* tem como objetivo a criação de oficinas e intervenções/pesquisas no âmbito da infância/docência. Por meio da produção filmica, a ideia é que crianças e professores possam se perceber no território da sua cidade e fomentar, assim, a ampliação, a investigação e a exploração das estratégias educacionais-formativas que representem os sujeitos envolvidos, para além do espaço de sala de aula, sem nunca o desconsiderar.

A infância, para Agamben (2011), surge da constatação da necessidade de procurar um novo lugar para a ‘experiência’, expropriada pela fusão do sujeito empírico com o sujeito transcendental (pensante). Essa associação, realizada graças à mística divinatória que originou a ciência moderna, com bases no ‘eu penso’ Cartesiano, expulsou a experiência, antes passada de geração para geração, baseada na autoridade, dando lugar à experimentação, fundamentada no controle e na previsão, nos instrumentos e nos números, isto é, no método científico. A infância é, então, um período que não tem ‘tempo’, já que ela simplesmente transcorre, não sendo cronometrada e estando colocada em uma fratura que separa o humano da linguagem, entre o passado e o presente, pois o homem não nasce um ser falante. A ligação linguagem-infância coloca o indivíduo no lugar de produtor da cultura e da criação do significado de mundo, pois a falta da fala transformaria o homem em um objeto, unido somente e apenas por sua natureza.

Portanto, o sujeito que filma/documenta, pede passagem ao sujeito espectador de si, ou seja, torna-se capaz de ler e registrar a fluidez do tempo-imagem, de interpretá-lo como se fábula fosse, sempre em um sentido múltiplo e polissêmico, capaz de olhar para seu mundo como se construísse mapas de suas operações e vivências. Quais são as potências de filmar a relação da tríade aluno-professor-cidade para a formação docente? E quais são os espaços que se abrem na experiência da infância ao se filmar na *polis*? Qual é a repercussão na formação



docente ao se capitanear um projeto em que a relação professor-aluno se torna tão radical a ponto de impulsionar processos de aprendizagem para o espaço da cidade?

O trabalho se justifica, então, na medida em que as imagens capturadas se chocam com o sujeito-personagem em um ato único, no qual a imagem produz uma brecha no tempo, um hiato para o surgimento de histórias.

A oficina se notabilizará pelo laço que será estabelecido entre professores-alunos-cidade, na tentativa de expandir o espaço educacional para além da escola, ou seja, uma tentativa de *aprender-ensinando em praça pública, por meio do jogo da imagem*. O projeto *Oficina de Crianças* pode ser uma maneira de aprender *entre* rotas, *entre* trilhamentos na cidade, e habitar os espaços públicos; por meio desse trabalho, crianças e professores terão a oportunidade de *costurar*, entrelaçando caminhos de produção de si e do outro, em um ato de construção envolvido pelas imagens.

O que é isso que chamamos de *Oficina de Crianças*? É um espaço singular de conexão da produção filmica como processo em grupo. Essa oficina é essencialmente a abertura de um espaço coletivo, fundamentado na troca e na sustentação da experiência com o outro, fortalecido por aquilo que podemos chamar de ‘presença’.

A composição da oficina articulará a tríade crianças-professores-cidade como a costura para “pequenas” biografias, desdobradas no interior da cidade, espaços onde os indivíduos envolvidos e a própria cidade se juntem para se contar e registrar, brincar e aprender. O cinema surge, nesse ínterim, como um dispositivo, um disparador-operador de narrativas.

Ateliê: Habitar, viver e narrar

Cada etapa no processo de construção das oficinas de crianças obedece uma forma de manejo da ciranda, ou seja, essas operações visam produzir um mapa do habitar a cidade e fundamentalmente como a cidade passa a operar como presença-ausência na constituição histórica-imaginária nos sujeitos envolvidos. Tal cartografia se interessa por traçar as fronteiras dos movimentos, um corte das bordas da relação sujeitos/cidade, implicando assim uma topologia do existir-habitar a cidade, assim como, a cidade se desdobra sobre o sujeito impregnando-o de insígnias da polis. Esse dentro e fora promove o arquivamento de memórias que vão se entre cruzando, se confundindo, complexificando no encontro do sujeito com a cidade, pois as marcas da cidade passam a habitar o sujeito da mesma forma como o registro do sujeito vai produzindo mudanças no corpo da cidade. O corpo dos sujeitos e da



cidade passam a ser o palco por onde fluem as narrativas, os discursos operam registros sistemáticos culminando com um ato de indissociabilidade.

Das etapas das oficinas:

- 1) **Arquivografando:** Nessa etapa do trabalho se desenvolve um verdadeiro encontro, uma operação entre narrativas imagéticas. Cidade, crianças e professores se encontram para apresentar seus arquivos fotográficos e a partir deles se narrar. Crianças e professores descrevem – historicizam suas vidas através do encontro com fotografias reencontradas, com fotografias dispostas. Cada membro da oficina irá iniciar a composição de um álbum dos encontros, com fotografias individuais e das fotografias do porvir. A arquivografia é necessariamente um registro fotográfico de um percurso de vida e de encontros na oficina, que colaborará de forma definitiva na construção da cartofilmagem. O álbum é uma confecção da oficina de crianças em que todos teceram para a sua formulação final.

Entre outros processos de intervenções.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. *Infancia e historia: destrucción de la experiencia y origen de la historia*. 5. ed. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora, 2011.

PESSOA, Fernando. *O livro do desassossego*. São Paulo: Cia das Letras, 2006.



SALA 4

Mediadores: Deonir Luis Kurek e Bruno Blois

| TÍTULO | AUTORIA |
|--|---|
| Silêncio: o (entre)lugar e a não-palavra. | Antonio Marcio do Amaral Hilda Natume |
| Escola: valores do SER. | Gabriella Clavijo de Magalhães Sandra Mara Gomes da Cunha |
| Aspectos imaginários da cidade: sussurros da Boca do Monte. | Jéssica Dalcin da Silva |
| As significações imaginárias da infância: egressas do curso de Pedagogia em cena. | Silvania Regina Pellenz Irgang |
| O cinema e o instituinte na escola: uma experiência com oficinas de sétima arte para alunos da rede pública municipal de Santa Maria – RS. | Sabrina Copetti da Costa |
| A bacia semântica do samba e suas torrentes africana, indígena e europeia. | Bruno Blois Nunes |
| Sismos de um jogo com arquitetos(as)-professores(as): afetos, elementos e disparadores da tese | Josicler Orben Alberton Artur Simões Rozestraten |
| O apelo do fogo no ritual dos tambores afro-uruguaiois: aproximações a uma pedagogia candombera. | Lisandro Lucas de Lima Moura |



SILÊNCIO: O (ENTRE)LUGAR E A NÃO-PALAVRA

Antonio Marcio do Amaral
Licenciatura em Filosofia - Faculdade Padre J. Bagozzi
Mestrando em Educação – UNIVILLE

Hilda Natume
Licenciatura em Letras
Mestra em Educação - UNIVILLE

Resumo: O título *Silêncio: o (Entre)lugar e a Não-Palavra* é parte integrante da pesquisa sobre o Silêncio na Música no Mestrado em Educação da UNIVILLE. A experiência de silêncio no tempo de estudos clericais se tornou nosso objeto de reflexão e, desse modo, as vivências educativas da vida religiosa são narradas por meio da pesquisa de cunho (auto)biográfico (ABRAHÃO, et. Al., 2012). Para refletirmos sobre este processo de rememorar narrativo, trazemos as palavras de Araújo (2018), que escreve sobre a necessidade hodierna de silêncio, e Larossa, (2002); Benjamin (1994) que, por sua vez, dissertam sobre a narrativa e a experiência. Dos momentos silenciosos diários da formação clerical em Francisco Beltrão – PR, no ano de 2008, cabia ao seminarista pensar sobre a importância da prática da Não-Palavra/silêncio, como caminho para o (auto)conhecimento e para refletir sobre o (Entre)lugar de si mesmo (DELEUZE; GUATTARI, 2011). A partir da narrativa destas memórias de silêncio, a questão que circunda toda esta pesquisa (auto)biográfica é: pode a prática da Não-Palavra/silêncio tornar-se oportunidade de (auto)conhecimento e reflexão para o universo docente na contemporaneidade? De modo a estar em constante aprendizagem de si mesmo, por meio do silenciar, pode o professor encontrar na prática do silêncio mais uma oportunidade para o (auto)construir-se? Autores da filosofia e da educação nos auxiliam, então, nesta pesquisa.

Palavras-chave: Silêncio. (Auto)biografia. Experiência.

A pesquisa: *Silêncio: o (Entre)lugar e a Não-Palavra* trata da reflexão acerca do ir e vir, estando num movimento contínuo de estar no presente a falar do passado. Ao iniciar o processo de rememorar as experiências de silêncio/não-palavra na vida religiosa e construir um presente narrativo, relemos Heidegger (1977) para justificar este ir e vir como movimento. Prender-nos ao movimento cíclico de ir daqui para o passado e vice-versa, uma vez que “[...] o senso comum exige que se evite este círculo, porque constitui uma violação da lógica. [...]” (1977, p. 39), queremos observar esta nossa renúncia ao (lugar) fixo, integrando-nos ao movimento circular contínuo em que os nossos (lugares) rememorados se diluem e se reconstituem uns nos outros. Quando Heidegger trata da obra de arte, apropriamo-nos de suas palavras para justificar este desejo pelo movimento: “[...] Não só o passo principal da obra para a arte é, enquanto passo da arte para a obra, um círculo, mas cada um dos passos que tentamos se move neste círculo” (1977, p. 39).



A apreensão do sentido dado por Heidegger (1977) à obra de arte, sua significação, dá-se ao passo que nos permitirmos olhar pelo viés do movimento circular da experiência da essência da obra. “[...] Mas a essência da arte, tal como não pode alcançar-se através da coleção de predicados das obras de arte existentes, também não pode ser através de uma dedução a partir de conceitos superiores [...] (1977, p. 39), continua este filósofo alemão, afirmando que esta mesma dedução “[...] tem previamente em foco aquelas determinações que têm de ser suficientes para nos apresentar como tal o que de antemão tomamos como obra de arte. [...]”. A fala heideggeriana, ainda que tratando especificamente da essência da arte, torna-se uma seta direcionadora do caminho que quisemos escolher para firmar este anseio de ir e vir narrar memórias, de sair do presente e ir para o passado, ir do entendimento transcendental religioso à compreensão imanente filosófica (ESPINOSA, 1983), do som para o silêncio: quisemos nos mover por (entre) nossos próprios (lugares) e o exercício do silenciar, despertado pela consciência musical, permitiram-nos encontrar um caminho que possa, quem sabe um dia, guiar-nos por outras vias, ainda que divergentes deste primeiro.

Para falar da experiência de narrar fatos acontecidos no passado (LAROSSA, 2002), percebemos que nos mantemos neste caráter circular trazido por Heidegger (1977), em que estamos indo à infância/voltando ao presente – enquanto as palavras nascem, um movimento acontece -. Há um *ir* e há um *vir*, mas há um *E* (entre) a ida *E* a vinda. É este o (Entre)Lugar do ontem e do hoje, uma vez que desejo a nós mesmos nesta narrativa (auto)biográfica “[...] instaurar uma lógica do *E*, reverter a ontologia, destituir o fundamento, anular fim e começo. [...] (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 49).

Heidegger (1977) dissertou sobre a essência da obra de arte; Deleuze; Guattari (2011) trouxeram a perspectiva de um estar (entre). A partir destes pensadores, possui a intencionalidade de viajar ao passado e trazer imagens de lá para compor o presente – assim como o inverso é verdadeiro: compor o passado a partir das imagens que temos do presente, baseando esta intenção na interpretação de Benjamin acerca da narrativa que “[...] não está interessada em transmitir o ‘puro em si’ da coisa narrada como uma informação ou um relatório [...]”, pois ela “[...] mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele [...]”, imprimindo no narrar “[...] a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso [...]” (1994, p. 205). As sonoridades e os silêncios que vivemos surgem para nós como lembranças rebuscadas e, por não querer afirmar termos a minuciosa clareza dos fatos vividos, demonstramos nossa percepção deste processo de (auto)biografia (ABRAHÃO, et. Al., 2012) que mistura fatos acontecidos às nossas mentes no momento presente da narrativa. Por isso, optamos pela lógica do *E* (DELEUZE; GUATTARI, 2011), de modo a demonstrar nossas



vivências a partir da apreensão que tenho deste movimento circular que me coloca no (entre) presente *E* passado.

A narrativa de cunho (auto)biográfico (ABRAHÃO, et. Al., 2012), em que nos percebemos olhando para nós mesmo, foi a chave-mestra de acesso a esse diálogo com nossas memórias, à essa oportunidade de nos olhar pelo espelho, vendo-nos como um *outro*, percebendo-nos (entre) essas versões do nosso eu. A leitura de Abrahão, et. Al (2012) oportunizou-nos o método da (auto)biografia como autoanálise, que se tornou base para a apreensão de um eu que se constitui no diálogo consigo próprio, estando no (Entre)Lugar dos (lugares) que compõem quem somos: no presente e no passado, mas compreendo-nos no *E* que é o (Entre)Lugar do ontem e do hoje (DELEUZE; GUATTARI, 2011).

Dissertar sobre sonoridade e silêncio sempre nos será uma tarefa árdua, ainda que a ideia do movimento nos permita a apreensão do (entre) que conjuga som *E* não-som em nossa mente (DELEUZE; GUATTARI, 2011; HEIDEGGER, 1977). Queremos adentrar à perspectiva do eu que se torna um *outro* (ABRAHÃO, et. Al., 2012), do eu que, por meio da liberdade (SARTRE, 1970), movimenta-se porque quer estar em movimento, não mais enraizado numa perspectiva unívoca de si mesmo. Queremos, pois, educar-nos pela lógica do *E* (DELEUZE; GUATTARI, 2011). Sartre (1970) nos trouxe o pensamento da existência que precede a essência para sustentar sua dissertação sobre a liberdade/responsabilidade do homem. Não que desejamos nos afirmar como existentes a partir do pensamento sartreano somente, tampouco a partir das compreensões essencialistas apenas, mas, estando (entre) os conceitos de essencial e existencial, podemos também caminhar por (entre) eles, indo e vindo, neste exercício de ser livre. Araújo (2018) nos auxilia a pensar no silêncio como oportunidade de reflexão do nosso entorno educacional rememorado.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M. H. M. B.; PASSEGGI, M. C. (Orgs.). **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EdiPUCRS; Salvador: EDUNEB. (Coleção Pesquisa (Auto)Biográfica: temas transversais. V. 1 Tomo I, 2012)

ARAÚJO, Alberto Filipe. **Silêncio, iniciação e transformação**. Minho: Editora Ismai, 2018.

BENJAMIN, Walter. **O narrador**: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 197-221.



BONDÍA LAROSSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** 2002, pág. 21. Revista brasileira de educação 19 (2002). Pesquisa em 29 de Maio de 2019. Disponível em: <file:///C:/Users/ADMIM/Downloads/5LAROSSA_Jorge_Bondia._Notas_sobre_a_exp.pdf>

DELEUZE, Gilles; GUATARRI, Félix. **Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia 2.** Vol. 1. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, 2011 (2ª Edição).

HEIDEGGER, Martin. **A origem da obra de arte.** Tradução de Maria da Conceição Costa. Lisboa: Edições 70, 1977.

SARTRE, Jean-Paul. **O existencialismo é um humanismo.** Tradução de Rita Correia Guedes. Les Éditions Nagel. Paris, 1970.



ESCOLA - VALORES DO SER

Gabriella Clavijo de Magalhães
Professora de Fundamental I/SEDUCRS

Sandra Mara Gomes da Cunha
Professora de Fundamental II/SEDUCRS

Resumo: O presente estudo relata a experiência de um projeto realizado em uma escola de ensino fundamental situada na periferia de Porto Alegre. O projeto surgiu a partir da vontade de um grupo de estudantes do ensino fundamental em fomentar o empoderamento entre seus pares. Sensibilizada pela atitude das adolescentes, a professora de Arte teve a iniciativa de criar um projeto para que todos no ambiente escolar se sentissem valorizados e afinassem o olhar ao outro. Deste modo, o objetivo do projeto foi a valorização dos entes que compõem a engrenagem da escola, evidenciando suas particularidades e biografias, no intuito de aproximar os segmentos da escola, despertando e aquecendo a empatia. Para abarcar essas demandas, foram utilizados questionários e entrevistas de autoria dos estudantes com mediação da professora e posterior exposição de material gráfico produzidos pelos grupos. Ao final do percurso, pode-se perceber a potência da proposta que integrou educadores e educandos trazendo um olhar sensível ao outro.

Palavras-chave: Valorização do ser. Empatia. História pessoal.

PROTAGONISMO E REBELDIA

A adolescência é caracterizada como um período de transição entre a infância e a vida adulta embebido de dúvidas, descobertas e ajustes causados por estas transformações. Na perspectiva de Papalia (1981), a adolescência passou a ser considerada um estágio do desenvolvimento humano após o século XX. O termo, derivado do latim, significa “crescer para a maturidade” e tem como ponto chave a elaboração da maturidade cognitiva através do pensamento abstrato. “(...) a pessoa está passando a conhecer a pessoa mais interessante do mundo – ela mesma. E, no entanto, poucos adolescentes reconhecem o valor de seus atributos positivos” (PAPALIA, 1981, p.524).

A reverberação das características da adolescência pode ser percebida diariamente no ambiente escolar, dar voz e apoio a esses jovens é fundamental. Guiada pela vontade dos estudantes em envolver-se em questões teóricas e abstratas surgiu a primeira intervenção artística e pedagógica no banheiro feminino. Partiu da visualização de uma postagem realizada por uma escola pública do estado de São Paulo. A publicação expunha frases motivacionais no banheiro feminino com a intenção das estudantes da escola paulista em valorizar umas às outras e a si mesmas, como relatado na reportagem de Oliveira e Rodrigues (2018). “A ideia era começar a espalhar mensagens que fizessem as meninas se sentirem mais contentes com sua



autoestima, reafirmando que todas elas eram importantes e especiais”.

Contestando a sua realidade a partir de uma realidade distinta, as estudantes do oitavo ano do ensino fundamental II encaminharam esta problematização ao professor de História que se dispôs a mediar a ação. As estudantes organizaram-se em grupos para escrever e colar bilhetes com frases empoderadoras no banheiro feminino.

Vale ressaltar que a iniciativa se deu a partir da postagem da estudante em sua rede social particular, onde o professor comentou motivando-a a realizar o projeto. Tal comportamento salienta que a educação está para além das paredes da escola, tecida nas relações entre os seres.

Movido pelo sentimento de desvalorização do SER emergente pelos alunos, a professora de Arte foi sensibilizada a promover a valorização das singularidades dos educadores da escola após notar que os estudantes muitas vezes não percebem os educadores como pessoas passíveis de falhas e dificuldades, “desumanizando-os”. A temática da desvalorização humana e a dificuldade em lidar com as emoções diante das demandas do cotidiano, mostrou-se latente em todos os segmentos da escola. Assim, o objetivo do projeto foi valorizar as pessoas que constituem a escola, evidenciando suas singularidades e história pessoal, no intuito de aproximá-los favorecendo a empatia. Com o cenário apresentado, iniciou-se um trabalho para retomar a conscientização de valorização do ser, o projeto - Escola: Valores do SER.

VALORIZAÇÃO: EU, TU... NÓS.

O movimento em prol da promoção da valorização focou-se na realização de um projeto pedagógico em Arte a partir do estudo sobre a Semana de Arte Moderna desenvolvido com as turmas de ensino fundamental II. Baseou-se na releitura atualizada do movimento modernista no Brasil, em que suas principais características foram a ausência de formalismo, influência das vanguardas artísticas europeias (Futurismo, Cubismo, Dadaísmo, Surrealismo e Expressionismo), valorização da identidade e cultura brasileira, experimentações estéticas, liberdade de expressão e temáticas nacionalistas/cotidianas. “O novo estilo tinha como característica a visão de que como antropófagos podemos assimilar as formas importadas e criar algo totalmente nacional” (REIS, 2010, p.142).

Centralizando o tema nas características da valorização da identidade e temáticas nacionalistas iniciaram-se a preparação para a exposição. O primeiro passo foi a elaboração pelos estudantes de um roteiro de questionário a ser realizado com os educadores escolhidos através de sorteio. Na segunda fase foram realizados os questionários de cunho pessoal sobre o ser que compõe e valoriza a “ESCOLA VIVA” composta pelo corpo docente, funcionários,



direção, orientação e supervisão.

Com os dados em mãos os estudantes iniciaram a contextualização e a elaboração dos cartazes para a exposição realizada no saguão da escola. Após visitas a exposição, algumas pessoas foram convidadas a participar de uma roda de conversa com mediação para aprofundamento das temáticas emergidas dos questionários. Ao final da exposição o material foi disponibilizado para os objetos de pesquisa.

O projeto foi proposto seguindo os novos balizadores de qualidade da educação apresentados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A nova base credita às competências a função de propiciar aprendizagem e desenvolvimento aos estudantes permeando as três etapas da educação básica na articulação das áreas de conhecimento.

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2017, p. 8).

O projeto levou em conta as dez competências propostas no documento oficial (BRASIL, 2017) como chave para um trabalho de qualidade. Focou-se nas aptidões de 6 a 10 que abrangem a valorização da diversidade de saberes, o apreço e cuidado físico e emocional de si e do outro, a promoção do diálogo, a tolerância e o respeito ao outro na busca do equilíbrio entre autonomia e atitude coletiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a culminância do projeto com a apreciação da exposição por toda a comunidade escolar, pode-se problematizar as ações e levantar pontos positivos e situações a serem melhoradas.

Através do relato da professora foi possível perceber o interesse e atenção dos estudantes em conhecer um pouco mais as pessoas que compõem a escola.

O grupo entrevistado relatou o estreitamento de laços entre os profissionais e os estudantes na compreensão dos desafios das camadas de tempo da vida, criou-se uma relação de limite afetuoso entre estudantes e educadores. As perguntas foram invasivas o suficiente para aproximar e envolver todos os grupos, otimizando a visão empática entre os diferentes profissionais que compõem a escola.

Houve uma desvinculação professor/área de conhecimento, valorizando a subjetividade, especialmente nas ciências exatas. O grupo de professores também relatou a aproximação entre



os pares e a quebra de fronteiras para mais trabalhos interdisciplinares. Salienta-se o poder de acolhimento do trabalho quando muitos educadores se sentiram tocados e engajados na construção e elaboração do trabalho.

Após as entrevistas onde surgiram ideias e conceitos até então desconhecidos pelos estudantes, alguns professores foram procurados pelos adolescentes para ampliar o diálogo.

Como pontos a serem melhorados, observou-se a falta de comprometimento de parte dos estudantes em alguns processos do projeto demonstrando desinteresse, constringendo e menosprezando alguns educadores. Também veio à tona a pouca disponibilidade para os estudantes em ajustarem suas rotinas aos horários dos entrevistados. Demonstrando uma dificuldade também do corpo discente em adaptar-se as mudanças dos fazeres pedagógicos.

Diante da pouca identidade do estudante com o docente e o momento político/educacional que vivemos, “VER” os seres que se dispõem e se expõem diariamente é um ato revolucionário. O projeto superou as expectativas iniciais, ganhando corpo ao longo de sua trajetória, trazendo fôlego aos educadores em construir uma escola mais humana com a participação da comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular:** Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

OLIVEIRA, Beatriz; RODRIGUES, Paula. Acontece na Escola: Recados no banheiro mudam rotina de alunas de Interlagos. **Mural:** Agência Mural de Jornalismo das Periferias, São Paulo, p.1-2, 23 nov. 2018. Disponível em: <<https://www.agenciamural.org.br/recados-no-banheiro-mudaram-a-rotina-de-alunas-em-escola-da-zona-sul-de-sp/>>. Acesso em: 03 jul. 2019.

PAPALIA, Diane E.; OLDS, Sally Wendkos. **O Mundo da Criança:** da Infância à Adolescência. Tradução: AuripeboBerrance Simões. Revisão técnica: Maria Celia T. Azevedo de Abreu. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1981.

REIS, Eliana Vilela. **Manual compacto de arte** -1. ed. - São Paulo: Rideel, 2010.



ASPECTOS IMAGINÁRIOS DA CIDADE: SUSSURROS DA BOCA DO MONTE

Jéssica Dalcin da Silva
Doutoranda pelo PPG em Educação da Universidade Federal de Santa Maria.

Resumo: O presente trabalho trata do projeto de extensão da Universidade Federal de Santa Maria, chamado Sussurros da Boca do Monte, que teve origem no Mestrado em Patrimônio Cultural da mesma instituição, por meio do entendimento pedagógico e social, buscar formas de estimular o turismo em Santa Maria por meio de um produto cultura. O trabalho procurou aproximar o sentido da educação patrimonial junto dos escolares de Santa Maria, por meio do mapa da cidade, estampado nas capas internas do livro, e também na forma de pôster que acompanhava algumas opções de aquisição do livro.

Palavras-chave: Construção Social. Imaginário. Urbanidade.

O presente trabalho trata do projeto de extensão da Universidade Federal de Santa Maria, chamado Sussurros da Boca do Monte, que teve origem no Mestrado em Patrimônio Cultural da mesma instituição, por meio do entendimento pedagógico e social, buscar formas de estimular o turismo em Santa Maria por meio de um produto cultural. Fala-se em uma das máximas do patrimônio cultural e material das cidades: não se ama aquilo que não se conhece. Logo, para amar, é preciso conhecer. Como valorizar a cultura em Santa Maria, de uma forma que não apenas sirva para *os outros*, mas que seja primeiramente valorada por quem está aqui? E, assim, repercute para quem está fora, para que outros queiram ver, pois de nada adianta o rótulo de Cidade Cultura, se muitas vezes esse conceito fica a desejar dentro da própria cidade.

Buscou-se trabalhar no sentido da educação patrimonial junto dos escolares de Santa Maria, por meio do mapa da cidade, estampado nas capas internas do livro, e também na forma de pôster que acompanhava algumas opções de aquisição do livro. O livro apresenta contos escritos por docentes da universidade, e outros, convidados. Foram elencados lugares da cidade para ser usados como cenários das histórias de suspense e fantasia. Por exemplo, o bairro Campestre do Menino Deus – um dos pontos fundadores mais antigos da cidade, foi espaço de um conto misterioso, voltado ao público juvenil. Os pontos escolhidos não necessariamente tratam de patrimônio tombado, mas sim, de patrimônio reconhecido municipalmente, pela comunidade local.

No caso das edificações, há um objetivo complementar, como pode ser visto nas ilustrações. Como o projeto foi viabilizado via financiamento coletivo, algumas partes das imagens foram usadas para suscitar curiosidade nos apoiadores e fazer movimento na



campanha. No caso da ilustração que representa a Gare (estação de trem da cidade), temos uma locomotiva, que é aquela que está lá, na “vida real”. O ilustrador procurou ser fiel ao máximo na reprodução do bem ou do objeto, a fim de gerar o reconhecimento dele. No caso do prédio do Theatro Treze de Maio, quantas pessoas passam diariamente em frente a ele? Talvez nem se dêem conta de sua importância para comunidade. Assim, há uma intencionalidade na geração do livro, que é a da Educação Patrimonial. Pensamos que o leitor do conto, em um dado momento, possa passar na rua e pensar: “esse é o teatro da história! Será que aquilo aconteceu mesmo?”, para haver o estímulo de que os jovens tenham essa curiosidade sobre os demais espaços da cidade.

Por que vemos/lemos sempre histórias interessantes que se passam em São Paulo, Nova Iorque – porque não, aqui? E então, para instigar esses afetos, foi proposto que 100 unidades foram direcionadas para distribuição gratuita em Santa Maria – para instituições, bibliotecas, setores públicos e privados. Anderson (1983), Canclini (1995) e Castoriadis (1982) ressaltam que os membros de cada nacionalidade não podem mais ser representados enquanto elementos de uma cultura homogênea de identidade distinta e coerente, pois a transnacionalização da economia e dos símbolos fez com que já não haja mais verossimilhança neste sistema de legitimação da identidade, por meio do que chamam em suas obras de “comunidades imaginadas”, ou seja, uma contemporização de múltiplas temporalidades. Percebe-se que este sentimento parte de elementos articulados cujas bases estão em culturas pré-existentes (crenças, linguagem, valores), alinhados aos fundamentos materiais (espaços, trajes, traços étnicos).

No entendimento desta construção para o Sussurros da Boca do Monte, a cultura é desterritorial, ou mais, transterritorial. Por isso, observa-se que, embora haja delimitações políticas da cidade, o termo território pode encabeçar também outras significações que extravasam a dimensão de representação material. Rogério Haesbaert, geógrafo, afirma que a dimensão simbólica é, sim, parte integrante das definições territoriais, uma vez que carrega consigo elementos que, por serem etéreos, suplantam a questão física (sendo ainda mais fortes que esta) (HAESBAERT, 2012). Desta forma, percebemos que não se trata de sinônimo de espaço geográfico, mas sim, apenas um dos conceitos possíveis. Neste ponto, tem-se o território semiótico ou o dos sentidos gerados, que abrange a força que os significados encontram (e sempre tiveram) na sociedade que, agindo, deram origem a um espaço que é múltiplo, enquanto comunidade partilhada. O espaço simbólico passa a ser entendido como resultado de uma apropriação subjetiva e reinterpretada, de um grupo sobre a sua ambiência.



Para Castoriadis (2004) a cidade, assim como pensava Aristóteles, é o lugar do ‘ser vivo político’, onde cria não só sua língua, mas a si mesmo; ou seja, ele ensina a si mesmo, ele toma a cidade como criação radical. Essa criação é fundamentalmente autocriação de si e do espaço, fundando o ser político em uma circularidade radical. Criamos uma vida, uma língua e a noção de cidadania, ou seja, operamos a invenção da cidade ao conquistá-la. Também o filósofo e sociólogo francês Henri Lefebvre, entende o espaço não como algo absoluto, mas como um produto que é constantemente retroalimentado por si mesmo, influenciando na própria produção, por meio de todos os fenômenos sensíveis que gera, e que não pode ser controlado – por mais que se tente, em especial no aspecto político (LEFEBVRE, 2000).

Foi proposta uma ação colaborativa iniciada dentro da Universidade Federal de Santa Maria, sendo que todos os envolvidos trabalharam voluntariamente, ganhando uma contrapartida em livros. Inicialmente, foram convidados três docentes que também são escritores de ficção. A partir destes, outros nomes surgiram e foram convidados, e conforme o aceite, iam-se agregando ao grupo. Houve uma gestão de projeto em várias etapas, principalmente baseado em Munari (2015). Porém, o mérito maior foi das pessoas que se cercaram: interessadas, dedicadas, comprometidas.

Em um primeiro momento, com o arquivo PDF do livro já pronto, seria fácil enviar às escolas. Mas como utilizar? Qual é este público escolar que se desejava atingir? De que adianta um material didático que não vai chegar efetivamente ao fim que se destina? Então, foi feito o livro em capa dura, com páginas em papel do tipo pólen, que tem gramatura mais alta, pensado como algo para estar numa biblioteca e sendo folheado, mais durável. A modalidade de financiamento coletivo Catarse foi escolhida por tratar de uma plataforma *online* de suporte logístico a projetos que dá visibilidade ao projeto por meio de uma página *web* com estrutura para texto, vídeo, atualizações periódicas. Também traz o suporte do trato financeiro, já são descontados impostos, tem emissão de nota para cada apoiador e profissionaliza a situação. Seria diferente de se pedir apoio a familiares e conhecidos por meio de depósito em uma conta bancária, por exemplo. O financiamento coletivo trouxe, sem dúvida, transparência – apesar de haver um custo sobre o total recolhido, mas é um custo que traz o devido benefício. Houve muitos apoiadores da cidade, mas muitos de outros locais do Brasil, o que só foi possível graças à plataforma Catarse, por se identificarem com o tema. Traz Canelini que



A hibridação sociocultural não é uma simples mescla de estruturas ou práticas sociais puras que existiam em forma separada e, ao combinar-se, geraram estruturas. Às vezes isto ocorre de modo não-planejado, ou é o resultado imprevisto de processos migratórios, turísticos ou de intercâmbio econômico ou comunicacional. Mas, com frequência, surge do intento de reconverter um patrimônio para reinseri-lo em novas condições de produção e mercado. (CANCLINI, 1997, p. 113).

Por isso, entende-se que o uso do território é que faz deste um objeto de interesse da análise social, e não o espaço geográfico propriamente dito, por se tratar, justamente, da intersecção entre tempo e espaço propiciada pela ação humana e suas técnicas, e conseqüentemente, das transformações que engendra. (SANTOS, 2009). Nesta compreensão, vislumbra-se a aceitação que o projeto teve, mesmo fora do ambiente da cidade de Santa Maria, por trazer conceitos locais que se engendram com a globalidade. Temas característicos da cidade – como arquitetura, dinossauros, religiosidade, a cidade enquanto espaço de passagem –, estão presentes no conteúdo dos contos. Metade dos apoiadores, aproximadamente, foram de Santa Maria, e o restante, de vários locais do Brasil, mostrando que há espaço para projetos locais com potencial global, nestas relações híbridas, no inconsciente coletivo, promovendo o reconhecimento de tantos outros que se interessaram em dar suporte. Se houver simplesmente um jovem que deixar de sujar a cidade influenciado por isso, o material cumpriu com seu objetivo de transformação pedagógica e social.

REFERÊNCIAS

- ANDERSON, Benedict. **Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- CANCLINI, Nestor García. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: EDUSP, 1995.
- CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- CASTORIADIS, Cornelius. **Figuras do pensável: As encruzilhadas do labirinto – Vol. VI. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.**
- HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização: do ‘fim dos territórios’ à multiterritorialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.
- MUNARI, Bruno. **Das coisas nascem coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 2015.
- LEFEBVRE, Henri. **La production de l’espace**. Paris: Éditions Anthropos, 2000.
- SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**. São Paulo: EDUSP, 2009.



AS SIGNIFICAÇÕES IMAGINÁRIAS DA INFÂNCIA: EGRESSAS DO CURSO DE PEDAGOGIA EM CENA

Silvania Regina Pellenz Irgang
Professora da Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Erechim

Resumo: O presente trabalho é parte da pesquisa apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Mestrado do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) que teve como objetivo conhecer e analisar os saberes e as significações imaginárias sobre o lugar da infância no trajeto formativo de três professoras egressas do curso de Pedagogia da UFSM. Nesse momento, trago as reflexões acerca das significações imaginárias sobre o lugar da infância para essas três egressas do curso de pedagogia como contribuição no âmbito da formação de professores. Encontrei na pesquisa-formação a possibilidade de (re)significar os sentidos e significados sobre o lugar da infância na formação docente, a fim de contribuir com a formação/autoformação e com as aprendizagens docentes tanto no âmbito da formação inicial como da experiência profissional dessas professoras. Com isso, busquei na abordagem qualitativa respaldo para desenvolver “experiências formadoras” e entrevistas semi-estruturadas que propiciaram as mesmas narrarem seus saberes e suas significações imaginárias sobre o lugar da infância em seus trajetos formativos. O trabalho da memória foi fundamental para que fossem (re)construídas as significações imaginárias e os lugares que proporcionaram os (des)encontros com a infância na formação docente, bem como oportunizou, pela memória coletiva, (re)conhecerem-se como autoras das narrativas de si nesse processo de pesquisa-formação. O lugar propiciado à infância é primordial para que ocorra o (re)encontro da criança com o brincar, a criatividade, o movimento, a experimentação das diferentes linguagens que devem ser oportunizadas no currículo da Pedagogia e na escola de Educação Infantil.

Palavras-chave: Significações Imaginárias. Infâncias. Histórias de Vida.

PRIMEIRO ATO: OS PREPARATIVOS

Correr atrás do tempo, esconder marcas, brincar com as palavras, narrar histórias, soltar a imaginação, conhecer outros lugares, outras infâncias foi o que encontrei ao desenvolver uma pesquisa-formação com três professoras egressas do curso de pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria. Essas professoras, que preferiram ser nomeadas de flores (Girassol, Rosa e Violeta), permitiram-se brotar folhas, botões, florirem-se. Ao mesmo tempo, não negaram as folhas secas que caíram, nem os botões que não abriram. Foi revisitando os lugares das infâncias e dando significado a eles, que experienciamos o processo de autoformação.

A escolha por essa temática emergiu da minha própria prática docente com crianças na Educação Infantil, da participação no Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Imaginário Social (GEPEIS), do olhar de professora egressa do Curso de Pedagogia, Habilitação para a Educação Pré-escolar, e dos processos formativos que me constituem. As inquietações sobre as questões da infância e da formação docente foram instigando meu imaginário e o olhar para



diferentes tempos e contextos fizeram-me querer conhecer outros lugares (des)habitados pela infância. Nesse momento, a aproximação entre infâncias, memória, histórias de vida e formação docente foi delineando a pesquisa da qual propus desenvolver no Mestrado em Educação/PPGE/CE/UFSM.

Busquei na pesquisa qualitativa a abordagem que sustenta os objetivos pensados e organizados na investigação-formação. Esta possibilitou adentrar por caminhos que sinalizam diversos sentidos, abrangendo além da objetividade, a subjetividade e o imaginário na pesquisa, no campo da educação e da formação de professores. Para tanto, utilizei-me da pesquisa-formação como aporte teórico dessa metodologia. Primeiramente, com o objetivo de conhecer, a partir da história de vida, o processo formativo das professoras sobre o lugar da infância na formação docente. Depois, oportunizando as mesmas, vivências particulares entendidas como “experiências formadoras” (JOSSO, 2004) por meio de narrativas, oral e escrita, e entrevistas semi-estruturadas, promovendo um trabalho reflexivo sobre o sentido a partir do vivido.

SEGUNDO ATO: AS PROFESSORAS EGRESSAS EM CENA

As três professoras egressas, Girassol, Rosa e Violeta, formaram-se na UFSM em diferentes tempos, currículos e contextos. Duas delas formaram-se na Habilitação Magistério para Educação Pré-Escolar e Matérias Pedagógicas do 2º Grau (621) e uma em Pedagogia Licenciatura Plena em Educação Infantil (625). No momento da pesquisa duas das colaboradoras atuam profissionalmente em escolas de Educação Infantil, em turma de pré-escola, e a outra, em Instituição de Ensino Superior, com disciplina de Metodologia e Práticas Educativas na Educação Infantil.

Desafiei elas a acionarem suas lembranças, suas vivências pessoais e profissionais com o intuito de repensarem sobre as relações de significados construídos, quando desafiadas a pensar a infância na educação e na formação de professores, com outros olhos, de outra maneira. A experiência formadora segundo Josso

É uma aprendizagem que articula, hierarquicamente: saber-fazer e conhecimentos, funcionalidade e significação, técnicas e valores num espaço-tempo que oferece a cada um a oportunidade de uma presença para si e para a situação, por meio da mobilização de uma pluralidade de registros (JOSSO, 2004, p. 39)

Nesse sentido, encontrei nas experiências formadoras um suporte de transformações e (re)criação dos saberes e das significações imaginárias das professoras.



Em Castoriadis (1987, p. 235) encontrei o aporte teórico para tentar me aproximar dos imaginários das professoras, pois “toda significação remete a um número indefinido de outras significações”. Para o referido autor

reciprocamente, as significações imaginárias sociais *são* nas e pelas “coisas” – objetos e indivíduos – que as presentificam e as figuram, diretamente ou indiretamente, imediatamente ou mediatamente. (...). Dizer das significações imaginárias sociais que elas são instituídas, ou dizer que a instituição da sociedade é instituição de um mundo de significações imaginárias sociais, é dizer também que essas significações são presentificadas e figuradas na e pela efetividade de indivíduos, atos e objetos que elas “informam” (CASTORIADIS, 1982, p. 401).

Assim, propus duas vivências intituladas: “Baú de memórias: lembranças da formação” e “Álbum de infâncias”. A partir destas, estabelecemos dois encontros formativos em que histórias singulares reconstruídas pela “memória coletiva” (HALBWACHS, 2006) foram relembradas, reinventadas no presente. Segundo o referido autor “se o que vemos hoje toma lugar no quadro de referências de nossas lembranças antigas, inversamente essas lembranças se adaptam ao conjunto de nossas percepções do presente” (HALBWACHS, 2006, p. 29).

Na primeira experiência formadora, “Baú de memória: lembranças da formação” propus às três professoras que trouxessem objetos do tempo da formação inicial. Nesse dia, oportunizou-se o (re)encontro entre colegas, professora e aluna, profissionais de Educação Infantil dispostas a narrarem sobre si e os sentidos das histórias atribuídas a cada objeto na formação.

As significações imaginárias estavam presentificadas em cada objeto, “recordação-referência” (JOSSO, 2004), olhar, sorrisos, lágrimas, silêncios, na dimensão simbólica que os sentidos produziram nelas, (re)criando suas histórias. Falam de imaginários instituídos e instituintes no processo de formação pessoal e profissional, dos sentidos atribuídos a eles em diferentes tempos e espaços sociais, culturais e políticos. As professoras refletem sobre as instituições familiares, escolares, universitárias e os significados conferidos a elas a partir de suas histórias de vida. De acordo com Oliveira

a aproximação dos sentidos possibilita tanto a compreensão do que está instituído como a dimensão instituinte da sociedade. Possibilita o conhecimento das formas criadas que fazem sentido, bem como dos desejos, expectativas e sonhos latentes na perspectiva da imaginação criadora (OLIVEIRA, 2005, p. 11)

Na segunda experiência formadora, “Álbum de infâncias”, pedi que elas trouxessem imagens, fotografias e diferentes materiais que pudessem (re)criar, através de um álbum de



imagens, as representações de infâncias construídas na formação inicial e na experiência profissional em diferentes tempos, espaços e currículos de atuação e formação.

Cabe ressaltar, que ao final de cada vivência as professoras registravam, pela narrativa escrita, as representações vividas e o que destacavam de formativo na experiência. Esta dimensão do método biográfico busca compreender os sentidos, as significações dadas aos fatos, às práticas, aos desejos, aos sonhos, aos conhecimentos, às crenças e aos valores compartilhados nessas vivências.

As significações construídas sobre a infância tanto no curso de Pedagogia, quanto nas experiências profissionais, instauram imaginários instituídos do brincar, de experimentar, de vivenciar e de compor repertórios de diversas maneiras do ser professora e assim, compreender as diferentes infâncias. É um desafio ao professor romper com o imaginário instituído na sociedade e nas práticas docentes que reprimem, ignoram e não valorizam a criança, sua criatividade, imaginação e autonomia como autor de sua própria cultura e saberes.

ATO FINAL: (RE)COMEÇAR...

Com as experiências formadoras “Baú de memória: lembranças de formação” e “Álbum de infâncias” foi possível às professoras refletirem sobre o processo de compreensão de si, dos saberes construídos no trajeto formativo e os significados atribuídos à formação docente, aos lugares transitados pelas infâncias, constantemente (re)criados e transformados nas histórias de vida de cada uma. Sonhos, desejos, projetos de vida foram (re)construídos neste processo (auto)formativo. Isto me remete ao que diz Peres; Kurek (2008, p. 3) “nós ensinamos e aprendemos com os outros na própria tentativa de sonhar e de fazer; onde unimos o desejo de saber com o desejo de ser; onde conhecimento e autoconhecimento andam de mãos dadas”.

REFERÊNCIAS

CASTORIADIS, C. **A Instituição Imaginária da Sociedade**. 6ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.

JOSSO, M.C. **Experiências de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

OLIVEIRA, V. F. de. **Imaginário social e escola de ensino médio**. 2ªed., Ijuí: UNIJUÍ, 2005.

PERES, L.; KUREK, D.L. Teias de alma. **Revista@mbienteeducação**. Vol1., nº1. Jan/jul. São Paulo: 2008.



O CINEMA E O INSTITUINTE NA ESCOLA: UMA EXPERIÊNCIA COM OFICINAS DE SÉTIMA ARTE PARA ALUNOS DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE SANTA MARIA - RS

Sabrina Copetti da Costa
Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Maria

Resumo: A escrita deste texto foi motivada pelo desejo de compartilhar nossa experiência de trabalho com cinema em uma escola da rede pública municipal da cidade de Santa Maria – RS. As ações estão inseridas no projeto “CINEGRAFANDO A EDUCAÇÃO: EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS COM O CINEMA NA ESCOLA” do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social/GEPEIS da Universidade Federal de Santa Maria /UFSM. Alicerçados no campo teórico do Imaginário Social de Cornelius Castoriadis, estamos há mais de dois anos vinculados à Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Sérgio Lopes desenvolvendo ações com professores e alunos, tendo como temática central a sétima arte. Para este trabalho compartilharemos nossa experiência das oficinas de cinema realizadas neste ano de 2019 com alunos do quinto e sexto ano. Nessas oficinas trabalhamos, até o momento, com a definição, criação e filmagem de roteiros que tiveram temas ligados ao projeto da referida escola intitulado “Mulheres que Inspiram”, além de uma oficina sobre a história do cinema. Essas experiências mostraram o quanto a arte e, em especial o cinema, é capaz de nos aproximar do imaginário instituído dos alunos e possibilitar espaço para a discussão de novas formas de ser e estar no mundo, além de terem sido oportunidades de vivência de criação artística para os discentes.

Palavras-chave: Cinema. Imaginário. Escola.

COMO NOS APROXIMAMOS DOS ALUNOS

O Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social/ GEPEIS da Universidade Federal de Santa Maria/UFSM vem desde 2012 pensando nas potências do cinema na educação. Nossa parceria com a EMEF Professor Sérgio Lopes era, de início, um trabalho voltado aos professores da escola, assim como de outras instituições contempladas no projeto daquele momento. A partir do trabalho com os docentes da EMEF Professor Sérgio Lopes fomos convidados por uma das professoras participantes a desenvolver ações com seus alunos. Desse modo, no ano de 2018 realizamos oficinas de cinema com seus estudantes do 5º ano. Para este ano, fomos novamente convidados pela mesma professora a continuar o trabalho com a sétima arte em sua nova turma de 5º ano, além de contarmos com a participação de três alunas do 6º ano que desejaram continuar fazendo parte das oficinas no turno inverso de suas aulas.

OS PRIMEIROS PASSOS DESTE ANO

Este ano estamos desenvolvendo trabalho semelhante ao realizado em 2018 com as



oficinas de cinema na escola para estudantes do 5º ano. A duração de cada uma delas é de aproximadamente duas horas e as mesmas acontecem quinzenalmente. O primeiro momento da primeira oficina aconteceu para que começássemos a conhecer a nova turma. Iniciamos com a dinâmica “Eu já”, a qual consistiu em sentarmos em círculo para que cada criança retirasse de uma caixa uma imagem da capa de um filme, série ou desenho animado e, então, falasse “eu já” caso conhecesse. Na sequência, faziam a separação das imagens no quadro classificando-as como filme, série ou desenho animado. Em seguida, oportunizamos uma roda de conversa com os discentes mediadas pelas perguntas: o que é um filme, série ou desenho animado? Para vocês, o que é cinema? O que assistem? Qual o último filme que assistiram? O que têm desejo de assistir? Vocês vão ao cinema? Entre outras. A aventura e a comédia se destacaram entre o que os alunos mais assistem. Além disso, desenhos animados também são bem aceitos pela turma.

Ainda na primeira oficina falamos sobre Muybridge e o vídeo “Cavalo de Corrida” situando-o na história do cinema. Após, exibimos pequenos filmes dos irmãos Lumière aos quais os alunos assistiram com curiosidade e risos. Ao fim da exibição comentamos as diferenças em relação a hoje, especialmente no que se refere aos lugares, aos atores, à câmera estática e ao número de fotografias por segundo. O último momento da oficina foi a criação dos alunos de traumatrópios que tinham como tema direitos humanos. Nesse momento, demonstraram interesse e criatividade.

Para a segunda oficina elegemos como elemento a ser trabalho o roteiro. No primeiro momento perguntamos o que o alunos sabiam sobre isso. Os discentes iam escrevendo palavras que representassem seu conhecimento prévio e colavam em um cartaz coletivo. Depois, comentamos um pouco sobre o que é roteiro e os alunos assistiram a um vídeo de uma roteirista falando sobre seu trabalho. Na sequência, com seu repertório já ampliado, escreviam novas ideias para acrescentar ao cartaz. No terceiro momento a proposta consistia em criar roteiros que depois pudessem ser filmados na oficina seguinte e que tivessem seus temas ligados ao projeto da escola “Mulheres que Inspiram”. Para isso, dividimos a turma em grupos que ficaram cada um com uma das temáticas a seguir: violência, trabalho doméstico, beleza e paternidade. Com os temas, queríamos nos aproximar do imaginário instituído dos alunos sobre as mulheres e, principalmente, oportunizar momento de exercício de criação.

Na terceira oficina realizaríamos a filmagem dos roteiros. No entanto, por motivo de doença na família, a professora não estava na escola naquele dia e tinha consigo os roteiros da oficina passada. Tal situação nos lembrou que em educação não podemos ser inflexíveis. Diante disso, criamos novos roteiros mais curtos a partir do que nós e os alunos lembrávamos sobre os que eles já haviam construído e, de posse desse novo e mais sucinto texto, partimos para os



ensaios e filmagem. Os alunos mostraram ansiedade em manusear a câmera e realizar as filmagens. Foi uma rica experiência de experimentação.

REFLETINDO SOBRE AS VIVÊNCIAS NA ESCOLA

Em nossa atuação na escola esse ano temos trabalhado de maneira a relacionar nossas ações ao que a escola já vem desenvolvendo e buscando alcançar um pouco da tão almejada interdisciplinaridade. Na elaboração dos roteiros, por exemplo, exploramos a linguagem escrita e nos temas para os roteiros buscamos oportunizar espaço para a discussão de questões sociais como o lugar das mulheres na sociedade, por exemplo. Ao trabalhar a história do cinema, por sua vez, estamos oportunizando aos alunos também conhecimentos históricos desta vez colocados sob a perspectiva da arte. Acreditamos que damos pequenos mas valiosos passos de uma educação para a autonomia. Segundo Castoriadis (2004):

Autos, eu mesmo; nomos, lei. É autônomo aquele que dá a si mesmo suas próprias leis. (Não quem faz o que lhe dá na cabeça: quem dá leis a si mesmo). Ora, isso é imensamente difícil. Para um indivíduo dar-se a si mesmo a sua lei, nos campos em que isso é possível, exige poder ousar fazer face à totalidades das convenções, das crenças, da moda, dos sábios que continuam a sustentar concepções absurdas, da mídia, do silêncio público etc. E, para uma sociedade, dar a si mesmo a sua própria lei quer dizer aceitar a fundo a ideia de que ela criou, ela mesma, a sua instituição, e que ela a criou sem poder invocar nenhum fundamento extra-social, nenhuma norma da norma, nenhuma medida da medida. Isso significa dizer, portanto, que ela mesmo deve decidir sobre o que é justo ou injusto - e esta é a questão com a qual a vida política tem relação (não, evidentemente, a política dos políticos que hoje ocupam a cena). (CASTORIADIS, 2004, p. 161-162)

Para que os alunos ousem fazer face à totalidade das convenções precisam primeiro conseguir perceber e problematizar essas convenções e entender que a sociedade cria a si mesma. Para isso precisamos nos aproximar do imaginário instituído dos alunos e partir dele pensar propostas pedagógicas. Um pouco dessa aproximação foi possível através das oficinas de cinema. Ainda segundo o autor em pauta:

Uma vez criadas, tanto as significações imaginárias sociais quanto as instituições se cristalizam ou se solidificam, e é isso que chamo de imaginário social instituído, o qual assegura a continuidade da sociedade, a reprodução e a repetição das mesmas formas que a partir daí regulam a vida dos homens e que permanecem o tempo necessário para que uma mudança histórica lenta ou uma nova criação maciça venha transformá-las ou substituí-las radicalmente por outras. (CASTORIADIS, 2004. p. 130)

A partir do trabalho com a sétima arte, acreditamos estar indo ao encontro da busca de ações que podem contribuir para uma mudança histórica no imaginário instituído tanto de



questões sociais como, por exemplo, o imaginário sobre as mulheres, quanto em relação ao espaço que a arte precisa ter na escola em busca de um trabalho mais interdisciplinar, com outros arranjos hierárquicos e com maior valorização do sensível na educação. Nesse sentido, para Adriana Fresquet (2008):

Essa me parece ser uma das principais características do cinema, seu caráter socializador, que se efetiva tanto na perspectiva mais ou menos hegemônica de conservar e difundir valores instituídos, quanto na de criticar e questionar esses valores, de modo a transformar o instituído que é também o que caracteriza todas as formas de arte (FRESQUET, 2008, p. 12).

Concebemos o cinema como arte, portanto com valor em si. Reconhecemos também seu potencial enquanto experiência estética para a sensibilização do intelecto e transformação do sujeito e das relações sociais. Nas palavras de Fresquet (2008):

O projeto de cinema é essencialmente coletivo. O coletivo não resulta da soma de individualidades. Trata-se de um tipo de proposta em que a alteridade é sempre protagonista. A consciência de reconhecimento do outro é algo intrínseco ao projeto. Do outro vem sua denominação, sua credibilidade, sua magia, trabalho e realização (FRESQUET, 2008, p. 34).

Realizamos uma busca de trabalho coletivo. De espaço de estar e aprender com o outro, de alcançar o outro. Uma proposta de trabalho com arte essencialmente coletiva. Experiência essa que julgamos necessária em um mundo cada vez mais individualista.

REFERÊNCIAS

CASTORIADIS, Cornelius. **Figuras do pensável**. Trad. Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

FRESQUET, Adriana. Et al. (Org). **Novas imagens do desaprender**. Rio de Janeiro: Booklinkk; CINEAD-LISE-FE/UFRJ: 2008 (COLEÇÃO Cinema e Educação



A BACIA SEMÂNTICA DO SAMBA E SUAS TORRENTES AFRICANA, INDÍGENA E EUROPEIA

Bruno Blois Nunes

Doutorando em Educação – Universidade Federal de Pelotas (UFPel)

Resumo: Este trabalho é fruto do recorte de um projeto de tese em desenvolvimento na área da Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Desenvolvido no seio do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Imaginário, Educação e Memória (GEPIEM), coordenado pela professora Dr^a. Lúcia Maria Vaz Peres, o objetivo desse estudo é vislumbrar o aparecimento de matrizes formadoras do samba antes do seu próprio registro realizado no início do século XX. A principal noção-chave que ampara esse estudo é a noção de “bacia semântica” desenvolvida pelo francês Gilbert Durand. Com o auxílio de aportes teóricos da teoria do Imaginário (em especial a noção de bacia semântica), é possível elaborar o pressuposto de que a formação do que hoje conhecemos como samba tenha se dado em um período muito anterior ao seu registro histórico (início do século XX): a era das Grandes Navegações.

Palavras-chave: Samba. Teoria do Imaginário. Bacia Semântica.

UMA BREVE INTRODUÇÃO SOBRE O TEMA

Esse trabalho é o recorte de um projeto de tese que se encontra em desenvolvimento na área de Educação realizado na Universidade Federal de Pelotas (UFPel). O estudo vem sendo aprimorado e potencializado no seio do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Imaginário, Educação e Memória (GEPIEM) coordenado pela professora Dr^a. Lúcia Maria Vaz Peres que também é orientadora desse projeto.

O samba como gênero musical data do início do século XX, mais especificamente 1917, quando o primeiro samba intitulado “Pelo telefone” foi gravado.¹ Entretanto, acredito que um fator de grande importância para seu aparecimento seja uma época histórica bem anterior: o período das grandes navegações realizadas nos séculos XV e XVI.

Durante os séculos XV e XVI, expedições europeias circum-navegaram a África, exploraram a América, atravessaram os oceanos Pacífico e Índico e criaram uma rede de bases e colônias no mundo inteiro [...] As expedições imperiais europeias transformaram a história do mundo: de uma série de histórias de povos e culturas isoladas, transformou-se na história de uma única sociedade humana integrada (HARARI, 2018, p. 298).

Com as grandes navegações e a chegada dos europeus em solo brasileiro, se concebe

¹ O samba foi composto por Ernesto Joaquim Maria dos Santos (mais conhecido como Donga) e Mauro de Almeida. Muito se tem discutido sobre a autoria do samba (que pesquisadores acreditam ter sido retirado de reuniões entre sambistas) e sua crucial demarcação na origem do samba como gênero musical. Como não é o nosso propósito aqui discutir essas questões, saliento aqui apenas a importância desse momento para o samba.



um encontro cultural que agrega “os índios desengajados de seu viver gentílico, os negros trazidos de África, e os europeus aqui querenciados” gestando uma nova configuração étnico-cultural: o brasileiro (RIBEIRO, 2018, p. 26). É esse encontro pluricultural que suponho ser de fundamental importância para o desenvolvimento do futuro samba brasileiro.

A BACIA SEMÂNTICA DO SAMBA

Inspirado na ideia de “bacia semântica” desenvolvida por Durand (2003), pude visibilizar melhor o projeto entendendo o período em que ocorreram as grandes navegações como fermentadoras de três culturas distintas (que aqui faço uma comparação com as bacias semânticas), três matrizes culturais (europeia, indígena e africana) instauradoras que instigaram o compartilhamento de saberes entre os povos. Para melhor entender essa noção de “bacia semântica”, cito um trecho de Durand (2003, p. 74-75, tradução minha, grifo meu) que explica as seis fases de sua constituição:

1) Torrentes: diferentes correntes são formadas em um determinado ambiente cultural: às vezes são ressurgências distantes da mesma bacia semântica passada; essas torrentes nascem, outras vezes, de circunstâncias históricas precisas (guerras, invasões, eventos sociais ou científicos, etc.). **2) Divisão das águas:** as torrentes se reúnem em partidos, em escolas, em correntes e, assim, criam fenômenos de fronteira com outras correntes orientadas de maneira diferente. É a fase das ‘brigas’, dos confrontos dos regimes do imaginário. **3) Confluências:** assim como um rio é formado por afluentes, uma corrente criada precisa ser gerenciada pelo reconhecimento e apoio de autoridades estabelecidas, personalidades influentes. **4) Em nome do rio:** é então quando um mito ou uma história reforçada por uma lenda promove um personagem real ou fictício que denomina e tipifica a bacia semântica. **5) Aproveitamento das margens:** constitui uma consolidação estilística, filosófica, racional. É o momento dos ‘segundos’ fundadores, dos teóricos. Às vezes, as inundações exageram certas características típicas da corrente. **6) Esgotamento dos deltas:** então meandros são formados, derivações. A corrente enfraquecida do rio é subdividida e permite ser capturada por correntes vizinhas.²

Durand traz, na citação acima, uma metáfora hidráulica que busca compreender a

² “1) *Torrentes. distintas corrientes se forman en un medio cultural dado: a veces son resurgencias lejanas de la misma cuenca semántica pasada; esos torrentes nacen, otras veces, de circunstancias históricas precisas (guerras, invasiones, acontecimientos sociales o científicos, etcétera).* 2) *División de aguas. Los torrentes se reúnen en partidos, en escuelas, en corrientes y crean así fenómenos de frontera con otras corrientes orientadas diferentemente. Es la fase de ‘querellas’, de los enfrentamientos de regímenes de lo imaginario.* 3) *Confluencias. Al igual que un río está formado por afluentes, una corriente constituida necesita ser apañada por el reconocimiento y el apoyo de autoridades establecidas, de personalidades influyentes.* 4) *En nombre del río. Es entonces cuando un mito o una historia reforzada por la leyenda promueve un personaje real o ficticio que denomina y tipifica la cuenca semántica.* 5) *Aprovechamiento de las orillas. Se constituye una consolidación estilística, filosófica, racional. Es el momento de los ‘segundos’ fundadores, de los teóricos. A veces las crecidas exageran ciertos rasgos típicos de la corriente.* 6) *Agotamiento de los deltas. Se forman entonces meandros, derivaciones. La corriente del río debilitado se subdivide y se deja captar por corrientes vecinas.*



composição de um conjunto de águas que se mesclam e transpassam as profundezas umas das outras. Quando a “bacia semântica” chega em sua última fase, *Esgotamento dos deltas*, ela pode ser absorvida por outras correntes. Isso significa que características constituintes de sua última fase podem ser bebidas por outras formações culturais, por outras bacias semânticas.

De acordo com Durand (2003, p. 74) “circunstâncias históricas precisas” são facilitadoras na constituição da “bacia semântica” em sua primeira fase intitulada *Torrentes*. Nessa primeira fase, pode-se distinguir três fortes *Torrentes*: a indígena, a africana e a europeia. A possibilidade de mescla cultural entre indígenas, escravos africanos trazidos pelos colonizadores do Velho Mundo³ e pelos próprios europeus em território brasileiro pode ter sido um fator muito relevante para a gênese do que futuramente seria chamado de samba.

Essa incessante mescla, que se pode perceber na primeira fase da constituição da “bacia semântica”, gerou um novo povo brasileiro trazendo novos apanágios ainda não conhecidos quando o território brasileiro era habitado apenas por indígenas. Talvez por isso Chaves e Araújo (2014, p. 46) considerem a alma imaginal brasileira como “tigrada” e suas “raízes étnico-raciais mergulham e se perdem no complexo emaranhado antropológico indígena, africano e europeu obreiro de um trajeto antropológico⁴”. Essa alma “tigrada” brasileira se revela complexa e multifacetada que tem na combinação de povos ameríndios, africanos e europeus uma grande variedade de intercâmbios culturais.

Com o período das grandes navegações e do (re)descobrimento do Brasil, três grandes “bacias semânticas” se encontram e transbordam suas águas pelas terras brasileiras. Uma delas procura, com a força das suas águas, homogeneizar todas as outras, mas características das três bacias podem ser observadas nessas águas. A partir desse marco histórico, é possível pressupor novas construções de imaginários ricos de novos substratos.

À GUIA DE FECHAMENTO

É possível observar autores que enfatizam a importância de determinada matriz cultural para o desenvolvimento do samba. Enquanto Sodré (2007) evidencia a importância da contribuição negra e Alves (2002) destaca a participação e possível origem indígena, Diniz (2008, p. 20) procura pontuar a participação das três matrizes no processo de formação do

³ Fazem parte do Velho Mundo a Europa, a África e a Ásia. Antes da expansão europeia, através das grandes navegações, “o mundo consistia em duas grandes regiões geográficas com povos que durante grande parte de sua história desenvolveram tecnologias, modos de vida de forma isolada” (PEOPLES; BAILEY, 2012, p. 365).

⁴ “[é] a incessante troca que existe ao nível do imaginário entre as pulsões subjetivas e assimiladoras e as intimações objetivas que emanam do meio cósmico e social” (DURAND, 2012, p. 41). Mediado por um processo de simbolização, o “trajeto antropológico” se constitui pela articulação bio-psico-sócio-cultural.



samba ao afirmar que “a música popular brasileira [aqui o samba está incluído] é resultado da confluência cultural de três etnias: o índio, o branco e o negro, dos quais herdamos todo o instrumental, o sistema harmônico, os cantos e as danças”.

O samba passou por inúmeras transformações até chegar aos dias atuais. Começando pelos batuques realizados por escravos, passando pelos sambas de roda, adentrando a passarela dos carnavais e chegando à dança de salão em pares entrelaçados, encontram-se em todas essas manifestações do samba elementos que contribuem para o processo formativo do ser humano. A união de matrizes indígenas, europeias e africanas possibilitaram a construção de um samba de características ímpares impregnado no Imaginário brasileiro.

REFERÊNCIAS

ALVES, Bernardo. **A pré-história do samba**. Petrolina: Edição do Autor, 2002.

CHAVES, Iduína Mont’Alverne; ARAÚJO, Alberto Filipe. Entre as luzes e as sombras: em busca dos mitologemas da alma brasileira na perspectiva de Gilbert Durand. In: BOECHAT, Walter (Org.). **A alma brasileira: luzes e sombra**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 42-70.

DINIZ, André. **Almanaque do samba: a história do samba, o que ouvir, o que ler, onde curtir**. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

DURAND, Gilbert. **As Estruturas Antropológicas do Imaginário: introdução à arquetipologia geral**. 4. ed. Tradução: Hélder Godinho. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

_. **Mitos y sociedades: introducción a la mitología**. 4. ed. Traducción: Sylvie Nante. Buenos Aires: Biblos, 2003.

HARARI, Yuval Noah. **Sapiens: uma breve história da humanidade**. 32. ed. Tradução: Janaína Marcoantonio. Porto Alegre: L&PM, 2018.

PEOPLES, James; BAILEY, Garrick. *Globalization*. In: _ . **Humanity: an introduction to cultural anthropology**. 9. ed. Belmont, USA: Wadsworth, 2012. p. 363-386.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. 3. ed. São Paulo: Global, 2018.

SODRÉ, Muniz. **Samba, o dono do corpo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Mauad, 2007.



SISMOS DE UM JOGO COM ARQUITETOS(AS)-PROFESSORES(AS): AFETOS, ELEMENTOS E DISPARADORES DA TESE

Josicler Orbem Alberton
Doutoranda em Educação da Universidade Federal de Santa Maria
Mestre em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Federal de Santa Catarina Professora
da Universidade Federal de Santa Maria

Artur Simões Rozestraten
Doutor em Estruturas Ambientais Urbanas pela Universidade de São Paulo.
Professor Titular da Universidade de São Paulo.

Resumo: O presente trabalho apresenta um jogo desenvolvido, junto à pesquisa de tese intitulada *O Lugar da Poética na Docência de Projetos nos Cursos de Arquitetura e Urbanismo: Imaginário Social e Educação*, para investigar a formação de professores(as) no âmbito dos cursos de Arquitetura e Urbanismo. O método criado, fundamentado na teoria do Imaginário Social (1982) e da Hermenêutica Filosófica (2015), dialoga com a obra noturna de Gaston Bachelard, principalmente no que concerne aos escritos sobre imagem poética e imaginação formal e material. Três grandes conjuntos de imagens movimentam o diálogo com os arquitetos(as) professores(as) e configuram-se como sismos. O primeiro consiste em imagens/afetos da arquitetura e do urbanismo selecionadas pelo convidado/jogador; o segundo remete aos elementos água, terra, fogo e ar e o terceiro conjunto diz respeito às imagens disparadoras da tese. Por meio de sobreposições, agrupamentos de imagens, intenta-se ampliar a compreensão sobre docência e poética nos cursos de arquitetura e urbanismo.

Palavras-chave: Ensino de Projetos. Arquiteto(a)-Professor(a). Jogo.

UMA PESQUISA ACERCA DO ARQUITETO(A)-PROFESSOR(A)

O projeto de tese intitulado *O Lugar da Poética na Docência de Projetos nos Cursos de Arquitetura e Urbanismo: Imaginário Social e Educação* vem sendo desenvolvido desde 2016, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, e trata da formação de professores(as) no âmbito dos cursos de Arquitetura e Urbanismo por meio de uma problematização da poética como ação transformadora, capaz de disparar um processo de reflexão e compreensão acerca da vida.

A pesquisa está fundamentada na Teoria do Imaginário Social de Cornelius Castoriadis (1982) e na Hermenêutica Filosófica de Hans-George Gadamer (2015) e propõe uma investigação sobre o imaginário dos professores que assume como princípio epistemológico pesquisar com os professores e não sobre os professores. Assim, há uma valorização do indivíduo que pelo narrar-se pode conhecer melhor seus saberes e construir/reconstruir sentidos, numa perspectiva de investigação/ formação/ auto- formação (PERES, OLIVEIRA; 2009).



Segundo Oliveira (2014) pensar o presente a partir do suporte simbólico coloca o desafio da inversão dos procedimentos tradicionais, da previsibilidade e da identidade, para uma compreensão do homem a partir da imaginação, da singularidade de cada um que deve encorajar viver a própria vida. Pela dimensão simbólica, o imaginário permite olhar as questões educacionais de uma maneira nova, conduzida pela curiosidade a partir de uma atividade investigativa que é também criação e é neste campo, o da criação, que se situam as discussões acerca dos métodos de pesquisa pelo imaginário (PERES, OLIVEIRA; 2009).

Neste contexto de valorização do simbólico e da pesquisa como investigação/ formação/ auto- formação, balizada por conceitos como o da Experiência Estética e do Jogo do escopo teórico da Hermenêutica Filosófica, esta investigação visa estabelecer um diálogo com arquitetos(as)-professores(as) por meio de um jogo com imagens, de uma dinâmica que desafia o indivíduo a criar sobreposições, agrupamentos de imagens para falar sobre arquitetura, docência e poética.

UM JOGO COM IMAGENS POÉTICAS

Uma imagem poética, segundo Pallasma (2013, p. 41), diz respeito a uma experiência “*sensorial, evocativa e significativa que contém camadas*”, é dinâmica e associativa. Pela imagem poética pode haver uma interação contínua entre memória e desejo como aquela sentida ao som de uma música que evoca lembranças e que ganha nosso corpo, como imagem corporificada.

Assim como a música pode mover nosso corpo, a arquitetura em uma fotografia pode ser um lugar existencial que pode abraçar, abrigar, convidar nosso corpo a entrar ou a sair, a olhar para fora ou para dentro porque a arquitetura é, fundamentalmente, uma arte relacional que acomoda as medidas do corpo humano (PALLASMA, 2013).

Neste entrelaçamento entre corpo e edifício, as discussões na arquitetura perpassam a questão espacial e é o espaço que chama para a realidade. Mas este espaço não é apenas aquele entregue à mensuração, à reflexão do geômetra, é também o espaço vivido por todas as parcialidades e particularidades da imaginação (BACHELARD, 2008) e neste universo da imaginação o simbolismo não se resume a definições fechadas porque sua constituição se dá pela/na vida onde as conexões, naturais e históricas, são virtualmente ilimitadas (CASTORIADIS, 1982).

Bachelard (2008) escreve que pela imagem poética a alma pode afirmar sua presença e que esta imagem tem o poder de atingir as profundezas, repercutir, provocar ressonâncias,



recordações em uma novidade essencial. É esta definição de imagem, como potência, que baliza a criação de um método como exercício criativo no movimento da tese que pode ser compreendido como um jogo que visa promover a conversação, o diálogo com os(as) arquitetos(as)-professores(as).

O objetivo do jogo é fazer, produzir combinações de imagens e o desafio é falar por meio, através, destas imagens e/ou agrupamentos. No jogo o jogador pode movimentar, sobrepor, aproximar, excluir, incluir, agrupar e produzir, desenhar imagens.

A dinâmica é movimentada por três grupos de imagens que são considerados como Sismos do jogo.

O primeiro diz respeito aos Afetos da Arquitetura e do Urbanismo que o arquiteto(a)-professor(a) traz para o jogo. A pesquisadora solicita ao jogador, anteriormente, que selecione aproximadamente dez imagens carregadas de sentidos e significados para o sujeito. Neste contexto, o jogo inicia quando o jogador é convidado pela pesquisadora a jogar e a elencar seus afetos.

O segundo grupo são os elementos Terra, Fogo, Ar e Água descritos nos livros de Gaston Bachelard, principalmente no que concerne à imaginação formal e material. Estes elementos trazem questões existenciais para o jogo como, por exemplo, sentimentos e reflexões sobre algumas ações específicas da profissão de arquiteto(a) e de professor(a).

O terceiro sismo é composto pelos disparadores da tese que estão organizados em quatro grupos. O primeiro está constituído por questões que problematizam o ensino/aprendizagem de projeto, o segundo por temas que abordam o arquiteto(a)-professor(a), o terceiro diz respeito à poética na docência e o quarto grupo propõe algumas ações que podem promover transformações e neste contexto ser compreendidas como poéticas.

Estes três grupos de imagens, de sismos, movimentam o jogo que tem início pelos afetos e termina com um convite para o jogador contribuir com o jogo, propor imagens para enriquecer a dinâmica. As imagens assim disparam as falas e promovem a conversação.

O jogo assim é acumulativo, agrega, como um museu que contém memórias e vestígios do passado e que está sempre aberto às interpretações que podem ser construídas no presente e às projeções do que pode ser no futuro. Estas sobreposições, estes agrupamentos, estas camadas podem enfatizar, destacar as significações e os sentidos apresentados e representados por imagens acerca da formação docente nos cursos de arquitetura e urbanismo.



REFERÊNCIAS

- BACHELARD, Gaston. **A Poética do Espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. Tradução de Guy Reynaud. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- GADAMER, Hans- Georg. **Verdade e Método**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2015.
- OLIVEIRA, Valeska Fortes de. **Imaginário, Cotidiano e Educação: Por uma Ética do Instante**. Cadernos de Educação, FaE/ PPGE/ UFPel, 48, 18 a 32, 31 maio/agosto 2014.
- PALLASMAA, Juhani. **As mãos inteligentes: a sabedoria existencial e corporalizada na arquitetura**; tradução: Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Bookman, 2013.
- PERES, Lúcia Maria Vaz; OLIVEIRA, Valeska Fortes de. **Dois grupos de pesquisa, falas convergentes, imaginários que se aproximam**. Revista Educação, v.34, n. 3, 453 a 472, set./dez. 2009.



O APELO DO FOGO NO RITUAL DOS TAMBORES AFRO-URUGUAIOS: APROXIMAÇÕES A UMA PEDAGOGIA *CANDOMBERA*

Lisandro Lucas de Lima Moura
Doutorando em Antropologia da Universidade Federal de Pelotas
Professor do IFSul Campus Bagé

Resumo: O trabalho traz reflexões sobre a tradição do fogo no conjunto das performances rituais do candombe, uma manifestação musical e cultural afro-uruguaia marcada pela presença dos tambores *chico*, *piano* e *repique*. O objetivo é mostrar que o momento de “*templar*”, ou seja, de aquecer e “temperar” os tambores em volta do fogo, é parte fundante das lições de aprendizagem no contexto de uma pedagogia *candombera*. Uma aprendizagem que é mediada por tambores e marcada pela iniciação ritual. Além de cumprir o objetivo técnico de afinação dos couros, o fogo passa a ter também um apelo imaginário, capaz de nos fazer acessar simbolicamente um tempo mítico, uma ambiência que atua nos humores, nas relações entre tamborileiros(as) e na performance musical. Constitui-se, portanto, como motor e movimento rítmico que faz “*sonar bien*” os tambores.

Palavras-chave: Imaginário. Fogo ritual. Pedagogia *candombera*

APRESENTAÇÃO

*As imagens do fogo são, para o homem que sonha,
para o homem que pensa, uma escola de intensidade*
(Gaston Bachelard)

Ao apresentar este trabalho, trilho alguns possíveis caminhos para pensar as formas expressivas e imaginárias da aprendizagem mediada por tambores, desde o contexto de uma manifestação cultural-musical de rua, considerada hoje patrimônio imaterial da humanidade (UNESCO, 2009) e um símbolo da identidade nacional uruguaia: o candombe afro-uruguaio.

O candombe é um ritmo musical composto por tambores tradicionais do Uruguai e uma prática social profundamente enraizada na vida coletiva da população de Montevideo, especialmente das famílias e comunidades afrodescendentes dos bairros Sur, Palermo e Cordón. As origens do candombe remontam ao violento processo de escravidão do período colonial e marcam, portanto, as “*ocasiones en que los africanos ejecutaban sus danzas nacionales y recreaban, espiritual y simbólicamente, sus sociedades de origen*” (FERREIRA, 1997, p. 36). Atualmente, sua prática está inserida no contexto das *llamadas*, as quais envolvem cortejos com tambores, dança, dramatizações, figuras tradicionais, indumentárias típicas, símbolos ancestrais e a presença do fogo para “*templar*” (temperar) os tambores. As *llamadas* são reconhecidamente momentos rituais e festivos com fortes conotações simbólicas e alegóricas, uma mistura de elementos sagrados e profanos.



O presente trabalho traz reflexões sobre a tradição do fogo no conjunto das performances rituais do candombe. O objetivo é mostrar que o momento de “*templar*” é parte fundante das lições de aprendizagem no contexto da cultura dos tambores, uma aprendizagem marcada pela iniciação ritual. Além de cumprir um objetivo técnico e utilitário, o fogo passa a ter também um apelo subjetivo e imaginário, capaz de nos fazer acessar simbolicamente um tempo mítico, uma atmosfera que atua nos humores, nas relações entre tamborileiros e na performance musical, produzindo uma sincronização com as vibrações sonoras. Constitui-se, portanto, como motor e movimento rítmico que faz soar os tambores.

O PRINCÍPIO DE UTILIDADE DO FOGO NO CANDOMBE

Nas *llamadas* e saídas de tambores é comum que os integrantes da comparsa acendam uma pequena fogueira com papelões para aquecer os tambores antes de iniciar o cortejo percussivo pelo bairro. O fogo é feito na borda da calçada e os instrumentos ficam dispostos em forma de círculo. *Templar los tambores*, como se costuma dizer, é parte importante do ritual sonoro e motivo de desavença quando essa prática não se realiza. Os tambores de candombe, denominados de *chico*, *piano* e *repique*, são compostos por madeira, couro de vaca (ou de cavalo) e aros de metal (*sunchos*). Meus interlocutores ressaltam, com frequência, um dado importante: são instrumentos que provêm de dois seres vivos, a árvore e o animal.

A tradição do fogo nessa manifestação cultural cumpre assim o papel de afinação dos couros (*lonjas*) e de retirada da umidade da madeira, de modo que o instrumento possa soar melhor, num tom mais agudo, e assim sustentar a afinação por mais tempo. O fogo contrai o couro, esticando-o até o ponto ideal, de modo que o som fique mais nítido. Primeiro, os tamborileiros aquecem por mais tempo a parte interna do tambor, deixando-os de costas para o fogo; depois mudam os tambores de posição e aquecem os couros por menos tempo, totalizando quase uma hora de duração. Antigamente era uma prática necessária, ou seja, a única forma de afiná-los era pelo calor do fogo, uma vez que os couros eram cravados diretamente na madeira, sem a mediação dos tensores de ferro ou alumínio que existem hoje. A partir da década de 70 aparecem tambores fabricados com tensores de ferragens, com rosca, polcas e parafusos. Tais instrumentos dispensam a afinação pelo calor, tarefa essa realizada facilmente com uma chave de afinação. Entretanto, a prática do fogo segue existindo mesmo com os tambores feitos com tensores, o que nos leva a suspeitar que o princípio utilitário do fogo no candombe não é a única justificativa para a sua recorrência.



O PRINCÍPIO SIMBÓLICO DO FOGO NO CANDOMBE

Seguimos aqui as sugestões de Gaston Bachelard (2008; 1990) sobre as intuições do fogo, cujo interesse recai sobre a primitividade das imagens e sobre a prevalência do desejo ante a necessidade. Bachelard nos ensina que a imaginação material e dinâmica, a imaginação que atua *com* e *sobre* a matéria (o fogo), é uma força que nos faz ultrapassar as formas percebidas pelos dados da experiência e pela objetividade racional. Seu método de investigação, pelo menos na primeira fase de sua obra poética, busca “mostrar a luz recíproca que vai constantemente dos conhecimentos objetivos e sociais aos conhecimentos subjetivos e pessoais, e vice-versa” (BACHELARD, 2008, p. 15). Por conseguinte, se levarmos em conta esse “inconsciente do espírito científico” (*idem*), veremos que todo saber utilitário e objetivo sobre o fenômeno do fogo na tradição dos tambores afro-uruguaios é não apenas insuficiente como pode funcionar também como obstáculo para a sua compreensão mais profunda: “não se entregar ao devaneio diante do fogo é perder o uso verdadeiramente humano e primeiro do fogo”, como afirma Bachelard (2008, p. 23). Certamente o fogo aquece a madeira e afina os couros dos tambores. Mas raramente tomamos consciência de que a performance musical dos tamborileiros também depende desse momento chave ao redor da fogueira. Trata-se não somente de um momento de afinação entre tambores, mas também entre pessoas. Enquanto *templam* e afinam os tambores em volta do fogo, os tamborileiros conversam entre si, bebem goles de vinho e mate, fumam, testam os couros com golpes de mãos e *palos* (baquetas) e ensaiam conexões mais íntimas com seus tambores. Cria-se ao redor uma atmosfera acolhedora, um momento reservado para o entrosamento entre os músicos e demais componentes do grupo, como evidencia o depoimento de Matías Martínez:

“Cuando estas templando el tambor, estás hablando con tu compañero o compañera, con los niños, los niños juegan alrededor. Una maderita al fuego, un matecito. Charlar ‘¿como te fuiste en el laburo, como andas?’ Esto es templar. Es un momento en que todos nos tomamos para bajar la frecuencia que traemos de la ciudad, de la locura de la ciudad, y encontrarnos, mirarnos a la cara.”¹

Desse modo, além de ser um momento de integração e de estreitamento de laços entre tamborileiros, de compartilhamento de histórias, piadas e bebidas, a tradição do fogo remete também a um momento de sintonização de frequências entre pessoas e tambores, bem como de atualização da memória ancestral, uma entrada simbólica no tempo mítico do candombe. Momento, portanto, de acessar uma virtualidade imaginária que repercute, inclusive, na

¹ Depoimento dado para o documentário “*Sonidos del Fuego*”, dirigido por María Cabrejas.



performance rítmica dos tamborileiros.

Seria muito ousado de nossa parte traçar correspondências entre a intuição do fogo, seu movimento e intensidade, com a estrutura polirítmica do candombe? Se o “fogo é o ser de uma intensidade (...) sempre vivo na variação de sua tensão”, como afirma Bachelard (1990, p. 08), é possível que sua força imaginária repercuta na performance dos tambores? Uma primeira pista é dada pelo próprio diálogo realizado pelos tambores durante o cortejo percussivo. Os tambores se comunicam por meio de perguntas e respostas, de entradas e saídas e de subidas e baixadas. Um chama e o outro responde. No momento das chamadas e respostas acontece o fenômeno da subida, ou seja, um aumento na intensidade e, às vezes, na velocidade do ritmo. É o instante de maior efervescência e de aumento da energia que circula entre o grupo. Aos poucos, a intensidade vai baixando até retomar a estabilidade do início. Trata-se, portanto, de um movimento cíclico, marcado pela variação de intensidades rítmicas. Uma sonoridade marcada pelo signo do fogo.

PEDAGOGIA CANDOMBERA

As técnicas de aprendizagem no candombe estão fundamentalmente inseridas em certas tradições expressivas da cultura afro-uruguaia. Em minhas pesquisas busco mostrar que esse processo, como muitos reconhecem, não parte de um direcionamento a cargo dos maiores, como acontece nas relações de aprendizagem formal, em que há conteúdos e informações sistematizadas e uma fronteira nítida entre quem ensina e quem aprende. Frequentemente ninguém sabe dizer ao certo como aprendeu a tocar ou dançar, pois no candombe ninguém ensina nada a ninguém. Estamos lidando, portanto, com uma aprendizagem inacessível à compreensão conceitual e discursiva, a qual requer, isto sim, um envolvimento em experiências performáticas e uma exploração sensitiva e imaginária. Desse modo, o apelo do fogo no ritual das *llamadas* de tambores configura-se um momento chave no qual o aprendiz vincula-se aos demais companheiros(as) de marcha e sintoniza-se com as vibrações sonoras dos tambores. Diante do fogo, é um mundo inteiro que se abre a ele na forma de intensidades ígneas e rítmicas.

REFERÊNCIAS

BACHELARD, Gaston. **A psicanálise do fogo**. 3ª ed. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

BACHELARD, Gaston. **Fragmentos de uma poética do fogo**. Tradução de Norma Telles. Organização e notas de Suzanne Bachelard. São Paulo: Editora Brasiliense, 1990.

FERREIRA, Luis. **Los tambores del candombe**. Montevideo: Ediciones Colihue, Sepé, 1997.



SALA 5

Mediadores: Francine Borges Bordin e Tania Micheline Miorando

| TÍTULO | AUTORIA |
|--|--|
| O silêncio em tempos sonoros da juventude: a experiência do (entre). | Mirtes Antunes Locatelli Strapazzon Antonio Marcio do Amaral |
| A prática do cinema em sala de aula. | Everton Coelho de Matos Karen Burchardt Prestes Skupien |
| Histórias de uma coordenadora pedagógica. | Ida Letícia Gautério da Silva |
| A música como ação potencializadora: possibilidades de atuação na infância. | Luciane Inês Kolling Arruna Noeal Correa |
| Os perfis simbólico-culturais da infância nas décadas de 1990 e 2000 no sul do Brasil: um recorte a partir das capas de cadernos de um acervo. | Francine Borges Bordin |
| A Autoria em Arte e o Imaginário Criativo. | Alex Sander Silveira de Almeida |
| A dança de Iansã e o processo de criação coreográfica. | Juliana de Moraes Coelho |
| A construção do lugar para a superação do espraiamento da Universidade Federal de Pelotas. | José Luiz Lourenço Ribeiro Liz Cristiane Dias |



O SILÊNCIO EM TEMPOS SONOROS DA JUVENTUDE: A EXPERIÊNCIA DO (ENTRE)

Mirtes Antunes Locattelli Strapazon
Mestra em Educação – UNIVILLE

Antonio Marcio do Amaral
Mestrando em Educação - UNIVILLE

Resumo: A pesquisa *O silêncio em tempos sonoros da infância: a experiência do (entre)* é parte integrante do projeto de pesquisa sobre o *silêncio na música* no Mestrado em Educação da UNIVILLE. Por meio da pesquisa (auto)biográfica (ABRAHÃO, et. Al., 2012), narramos nossas experiências de silêncio em práticas educativas musicais acontecidas na infância que lembramos. Larossa (2002), Benjamin (1994) e Agamben (2005) nos auxiliam na reflexão sobre os momentos de silêncio, experienciados nos tempos primórdios de nossas vidas, trazidos ao presente por meio da escrita. Em se tratando do processo narrativo, este vem a ser, “[...] num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação [...]” (BENJAMIN, 1994, pág. 205) e isso nos permite ver a nós mesmos sendo moldados durante o narrar. Como professores de música, hoje, buscamos caminhos para o entendimento de quem somos, para percebermos-nos em constante amadurecimento deste eu que se faz professor. Orientado pela pesquisa de cunho (auto)biográfico (ABRAHÃO, et. Al., 2012), que se tornou a metodologia escolhida para este (auto)construir-se. Pela narrativa, viajamos ao tempo da nossa infância e voltamos ao presente. Este movimento cíclico de ir *E* vir nos traz o questionamento acerca dos (lugares) que compõem nossas histórias. Indo *E* vindo, percebemos-nos no (Entre)lugar (DELEUZE; GUATTARI, 2011) de nossas próprias experiências. Se percorremos os (lugares)/experiências que vivemos, como podemos refletir este estar (entre) aquilo que somos durante a construção narrativa de nós mesmos?

Palavras-chave: Silêncio. Práticas Educativas Musicais. (Entre)lugar.

A pesquisa *O silêncio em tempos sonoros da juventude: a experiência do (entre)* trata das reflexões acerca das experiências de silêncio nas práticas educativas musicais da juventude que lembramos. Queremos, pois, refletir sobre o silêncio como um exercício que nos coloca conscientes do que há no entorno a nós. (ARAÚJO, 2018). Larossa (2002), Benjamin (1994) e Agamben (2005) nos auxiliam a retornar às nossas memórias sonoras da juventude e, a partir disso, pensar nossa docência hoje na área da música e da filosofia.

Durante nossa formação musical, éramos motivados ao exercício do silêncio de modo a compreendermos com calma e sabedoria a composição sonora à nossa volta. À maturidade musical correspondia um estar (entre) a técnica e a teoria, entre as emoções provocadas pelos sons, de modo a nos colocarmos no (Entre)lugar em que sentimento e razão se misturavam e podiam ser construídas, destruídas e reconstruídas (DELEUZE; GUATTARI, 2011). Era um exercício de nos percebermos autônomos frente aos desafios da música que devia ser executada



com precisão e excelência.

Quando jovens, não tínhamos conhecimento do conceito de (Entre)lugar trazido por Deleuze; Guattari (2011), mas, logo após nosso ingresso no Núcleo de Pesquisa em Arte na Educação da UNIVILLE, podemos ler sobre o conceito de *rizoma*, base para a ideia do estar no (entre). Na obra destes dois autores franceses, compreendemos uma concepção nova acerca do entendimento humano. Em seus escritos, vemos o conceito de conhecimento não-hierarquizado, mas, sim, rizomático. Como na biologia é possível perceber que em algumas plantas como a grama, não há um centro de onde nasce toda direção de crescimento nem de onde são enviados os códigos que definem o que a grama é. Não há centro para a grama, mas há uma multiplicidade de lugares nela mesma, como numa trama em que a malha se cruza fio a fio, mas que não há centro. Deleuze; Guattari (2011) usam a imagem do rizoma para se referir ao conhecimento que não deve ser visto como nascente de um centro chamado verdade, mas, sim, que toda linha de pensamento/conceito vem a ser parte integrante de uma verdade múltipla que cruza conceitos uns nos outros.

O (Entre)lugar vem a ser o “espaço” que surge de entre uma linha de pensamento e outra, ou seja, (entre) as coisas designa “[...] uma direção perpendicular, um movimento transversal que as carrega uma e outra, riacho sem início nem fim, que rói suas duas margens e adquire velocidade no meio [...]” (2011, p. 49).

Hoje, em nossa atividade docente na vida adulta, rememoramos as experiências que tivemos dos sons e do silêncio nas práticas educativas musicais. Nosso maior intento agora é, pois, refletirmos sobre nosso fazer musical hoje que influencia o aprendizado de outros músicos aprendizes. Mister é, assim, pensarmos sobre técnica e teoria, sobre sentimento e inteligência durante nossa prática musical. Por meio da pesquisa de cunho (auto)biográfico (ABRAHÃO, et. Al., 2012), torna-se possível uma reflexão sobre nós mesmos, como se nos víssemos num espelho, a analisar nossa desenvoltura hoje por meio de quem éramos no passado e na juventude.

Para além do pensar e do fazer, do ouvir e do não ouvir, do estar e do não estar, a experiência que fizemos das sonoridades musicais na juventude de aprendizado instrumental do violino e do piano afetou nosso existir e passamos a desejar da música algo que estivesse para além das notas que se diluíam no tempo. Estar no mundo era o que a música nos presenteava, assim como estar presente nos acontecimentos do dia, nas sonoridades das peças instrumentais estudadas. Era a compreensão sonora como aquela que nos permitia experienciar, diferentemente de apenas agir, trabalhar e estudar, a experiência como um lugar de encontro conosco mesmos e com o mundo, muito além de uma existência resumida ao fazer. Larossa



(2002) pode, aqui, levar-nos a pensar sobre o sujeito da sociedade moderna que está sempre desejando mudar as coisas, vendo pretexto em tudo para a atividade de mudar seu entorno. Desse modo, questionamo-nos: qual a finalidade do nosso fazer musical? Qual é o despertar que tanto buscamos à cada nota executada, à cada estudante que orientamos, à cada peça/música que executamos no palco?

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M. H. M. B.; PASSEGGI, M. C. (Orgs.). **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EdUPUCRS; Salvador: EDUNEB. (Coleção Pesquisa (Auto)Biográfica: temas transversais. V. 1 Tomo I, 2012)

ARAÚJO, Alberto Filipe. **Silêncio, iniciação e transformação**. Minho: Editora Ismai, 2018.

AGAMBEN, G. **Infância e história**: destruição da experiência e origem da história. Tradução de Henrique Burigo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

BENJAMIN, Walter. **O narrador**: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 197-221.

BONDÍA LAROSSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. 2002, pág. 21. Revista brasileira de educação 19 (2002). Pesquisa em 29 de Maio de 2019. Disponível em: <file:///C:/Users/ADMIM/Downloads/5LAROSSA_Jorge_Bondia._Notas_sobre_a_exp.pdf>

DELEUZE, Gilles; GUATARRI, Félix. **Mil Platôs**: Capitalismo e Esquizofrenia 2. Vol. 1. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, 2011 (2ª Edição).



A PRÁTICA DO CINEMA EM SALA DE AULA

Everton Coelho de Matos
Mestrando em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde/ Unipampa-
Uruguaiana/Professor de História da rede municipal de Uruguaiana

Karen Burchardt Prestes Skupien
Especialização em Educação Especial/ Faculdade São Luiz
Professora de Geografia da Rede Municipal de Uruguaiana

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo descrever práticas pedagógicas tendo o Cinema associado a História como um instrumento pedagógico de apoio e incentivo no processo de ensino aprendizagem. Sendo o Cinema uma arte audiovisual, que possibilita tocar, sensibilizar os/as estudantes sobre o tema que está sendo desenvolvido, vem de encontro com a nossa proposta de trabalho, que busca despertar os/as estudantes para o conhecimento da nossa História, ao mesmo tempo possibilitando uma análise mais crítica e reflexiva sobre os processos históricos. São realizadas oficinas com o propósito de assistir filmes e documentários, onde comparamos a ficção com a realidade, despertando o desejo pelo saber. Durante as oficinas os/as estudantes compartilham suas opiniões associadas ao contexto histórico. São desenvolvidos coletivamente textos, onde estes expressam suas aprendizagens e análises. Essa prática possibilitou os/as estudantes estarem mais próximos da sua realidade enquanto seres históricos em construção, reconhecendo seu papel de transformação da sua própria realidade.

Palavras-chave: Cinema. História. Prática Pedagógica

Segundo Paulo Freire (1996), diz: “É preciso o professor estar aberto ao querer bem aos educandos, à coragem desse ato e à própria prática educativa que assumimos”. Ao compreendermos que educar exige amor ao que se faz, comprometimento com si próprio com o aluno e com a própria sociedade. Educar é dedicar-se a um objetivo, a formação de um cidadão capaz de enfrentar as barreiras da sociedade atual, com discernimento que possa fazer parte da construção de país mais digno e justo

Destacando o papel da História, sendo uma ciência que compreende o homem nos seus aspectos políticos, econômicos e culturais, torna-se inerente realizar uma educação voltada para os/as estudantes, que desperte o prazer pelo conhecimento da nossa história enquanto seres humanos, além de sua história, como um indivíduo integrante da sociedade, é preciso tornar o aluno um agente transformador de sua própria vida.

Tendo a disciplina de história como um de seus objetivos prover a socialização dos/as estudantes e a formação da consciência crítica, tendo em vista a continuidade de seus estudos e a participação na construção da sociedade. Tenho como possibilidade temática o ensino da



história através da utilização de filmes, destacando o papel da História a partir do cinema, levando em conta os aspectos sociais, políticos e econômicos.

Considerando que a Educação deve acompanhar as mudanças ocorridas na sociedade e se relacionar com a mesma, nosso trabalho enquanto educadores destaca-se está no valor da aprendizagem na troca de experiências entre o educando e o educador, onde ao final de cada exibição são realizadas rodas de conversa destacando os fatos históricos e relevantes, proporcionando uma análise crítica e reflexiva sobre a temática desenvolvida, bem como, a valorizando, participação e o interesse dos/ as estudantes no processo ensino/aprendizagem.

O cinema sétima arte, recurso áudio-visual de comunicação, considerado de extrema relevância no meio social, pois difunde uma variedade de informações e nos ajuda a compreender a diversidade cultural. Analisando a grande importância do cinema em difundir informações através do filmes. Buscamos desenvolver um senso crítico e avaliador, onde o conjunto entre a contextualização da história e a exibição de filmes e documentários auxiliará os alunos em seu processo de ensino aprendizagem, pois através desta variante de fatores entre filme, documentário, textos bibliográficos, obteremos uma visão mais ampla e real da história, facilitando a compreensão e a produção textual dos\ as estudantes.

O filme é considerado como um documento histórico, mas é preciso ir mais além, conhecer os fatos, a partir desses, separar o que é ficção e que é um fato constatado no meio histórico, é uma atividade inovadora e ousada, pois tem como um objetivo despertar o aluno para a realidade, despertar novas emoções, novos projetos de vida, ao compreenderem a sua própria importância para a história e a sociedade. Em seu estudo sobre o cinema como linguagem e fonte no ensino da história, Cláudia Pereira Vasconcelos destaca que “o nosso papel como professor é importantíssimo no sentido de despertar o interesse e a análise crítica da História” (VASCONCELOS, 2011).

Partindo desta análise, são desenvolvidas Oficinas de Cinema, sendo apresentados filmes e documentários após são realizadas atividades buscamos inserir o aluno, sua realidade e suas experiências junto ao a proposta trabalhada, promovendo a participação e a integração dos mesmos. Ao analisarem filmes e documentários os/as estudantes desenvolvem competências e potencialidades refletindo sobre a realidade expostas modo, podendo perceber os fatos históricos, compará-los e analisar com o contexto atual.

A partir da observação dos filmes os/ as estudantes são divididos em grupo, logo são abordados por eles o que seria ficção e a realidade, no segundo momento são distribuídos algumas bibliografias para serem comparadas com o que foi exibido, provocando uma análise crítica da história. O dialogo entre os filmes e a historiografia gera a roda de conversa onde os/



as estudantes expõe para o grupo suas considerações, sendo produzidos relatos sobre a temática abordada.

O Cinema, como uma forma arte revolucionária, é um recurso áudio visual de comunicação e um instrumento a serviço da educação e da transformação social através da qual podemos transmitir conhecimento, gerar discussões e instigar o aluno a refletir sobre assuntos de aspectos sociais, econômicos e culturais.

A arte proporciona prática criadora à luz das relações sociais, culturais e estéticas levando em conta as transformações nas novas configurações de tempo e espaço. Compreendê-la como processo social, é, portanto, chamá-la de produção cultural e conhecimento humano (CAVASSIN, 2008, p. 49).

Nesta perspectiva a utilização de filmes e documentários vem proporcionando uma educação multicultural, desenvolvendo o conhecimento através da integração da diversidade cultural, como podemos observar em Gadotti (1979) uma educação voltada para a compreensão recíproca, sendo contra a exclusão por qualquer que sejam os motivos: culturais, raciais, sexuais, ou qualquer outra forma de discriminação. Desta forma o educador deve conhecer o meio social em que esta inserido seu aluno, somente através do conhecimento destes é que haverá uma educação expressiva e de qualidade.

João Duarte Jr. (2001) descreve que, ao transcorrer qualquer atividade em que se aborda a multiculturalidade, a estética do cotidiano de cada um/uma dos/as envolvidos/as possibilita a construção de conhecimentos e de novos saberes. Neste contexto as oficinas História e Cinema surgem como projeto educacional a fim evidenciar a diversidade cultural, trazendo para as/os estudantes participantes reflexões sobre o cotidiano a sociedade.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Tradução de Moacir Gadotti e Lillian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

-. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 13. ed.. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

TOLEDO, R. F., JACOBI, P. R., **Pesquisa ação e educação: compartilhando princípios na construção de conhecimentos e no fortalecimento comunitário para o enfrentamento de problemas**. Educ. Soc., Campinas, v. 34, n. 122, p. 155-173, 2013.

VASCONCELOS, C. P. **O Teatro como Linguagem e fonte no ensino de História**. XVI Simpósio Nacional de História – ANPH. São Paulo, 2001.

História E Cinema: um debate metodológico, Mônica Almeida Kornis http://www.cliohistoria.110mb.com/videoteca/textos/historia_cinema.pdf acessado em 03/06/2019



HISTÓRIAS DE UMA COORDENADORA PEDAGÓGICA

Ida Letícia Gautério da Silva

EMEF Professor João de Oliveira Martins/ Mestre em Educação Ambiental FURG

Resumo: Esta é uma escrita que emerge da inquietação de uma coordenadora pedagógica, sobre o seu papel diante dos desafios pedagógicos enfrentados em uma escola pública da periferia de Rio Grande/RS. Há quatro anos atuo na coordenação pedagógica dos anos iniciais e anos finais de uma escola pública de aproximadamente novecentos estudantes, uma escola considerada grande, comparada com outras, que é atravessada por diferentes problemas sociais. Algumas dessas experiências, enquanto coordenadora pedagógica são protagonistas desta narrativa. Penso ser relevante narrar aqui, que este texto tem como subsídio principal a escrita de um diário, que tem por objetivo registrar de tudo que de alguma forma mobiliza minha práxis enquanto educadora. Por isso, pretende-se com este texto fazer um entrelaçamento entre a escrita do diário, a reflexão sobre o mesmo e o diálogo com os autores que venho buscando para qualificar esta escrita. Dentre estes autores destaco Paulo Freire e Miguel Zabalza.

Palavras-chave: Narrativa. Formação de Professores. Coordenação Pedagógica.

O INÍCIO DA HISTÓRIA

Há quatro anos atuo na coordenação pedagógica dos anos iniciais e anos finais de uma escola pública de aproximadamente novecentos estudantes, uma escola grande, que é atravessada por diferentes problemas sociais. Acho importante esta pequena/sucinta caracterização do contexto em que esta história é contada uma vez que um contexto diferente poderia mobilizar outras questões que não serão descritas aqui.

Desde o início, quando comecei a trabalhar na coordenação pedagógica, muitas questões surgiram com as atividades do dia-dia. Primeiro tive que estudar e aprender muito sobre os processos de alfabetização e as peculiaridades da modalidade de ensino dos anos iniciais, isto porque a minha formação é na área dos anos finais, sou licenciada em Química com habilitação em Ciências, e desconhecia sobre essas temáticas.

Além disso, foi necessário entender ou tentar entender o que faz um coordenador pedagógico, visto que na minha trajetória como docente não havia tido a oportunidade de conviver com um coordenador pedagógico, pois a escola que sempre atuei trata-se de uma escola pequena da zona rural de São José do Norte e, portanto não possuía coordenador.

Todas estas questões me fizeram pensar em retrospectiva, e com isto me reencontro com a minha dissertação de mestrado, me aproximo de possibilidades sobre a formação permanente que anunciava naquela escrita, além da aposta do diário como instrumento de registro e pesquisa da práxis. Desta maneira, ao longo desta escrita pretendo a partir de fragmentos do diário,



realizar a reflexão e o aprofundamento sobre o tema. Dentro desta perspectiva, como nos diz Freire:

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o de reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a própria prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática (2006, p. 39).

Neste reencontro com a minha dissertação de mestrado, me aproximo novamente da pesquisa narrativa e com o registro em forma de diário, pensando numa perspectiva em consonância com Zabalza:

A redação dos diários leva consigo todo um conjunto de fases sucessivas que facilitam o estabelecimento de um processo de aprendizagem baseado em uma dupla categoria de fenômenos: (a) o processo de se tornar consciente da própria atuação ao ter de identificar seus componentes para narrá-los e (b) o processo de recodificar essa atuação (transformar a ação em texto), o possibilita a racionalização das práticas e sua transformação em fenômenos modificáveis (e, portanto, possíveis de melhorar) (ZABALZA, 2004, p. 27).

Para esta escrita, elejo para análise uma escrita de grande importância do meu diário. Esta narrativa é mobilizadora de todos os demais registros do diário. No ano de 2018, a nossa escola participou em Porto Alegre (UNISINOS) do Pré-Fórum de Estudos e Leituras de Paulo Freire. Foi uma atividade que integrou o calendário de formação continuada da nossa Instituição. Essa experiência foi mobilizadora para o evento que será narrado aqui, já que neste encontro, os professores da nossa escola fizeram uma provocação para a equipe diretiva para que o evento fosse organizado na escola.

Esse desafio foi aceito, e ao retornar para Rio Grande organizamos um grupo para pensar o evento. Essa primeira ação já revela o quanto esta atividade vai contra a corrente do que normalmente se percebe nas escolas, pois em geral os eventos são organizados por instituições externas (Secretaria de Educação, Universidades...) e não pela comunidade escolar. Além disso, este coletivo, além de organizar a parte burocrática do evento, também precisou estudar sobre as escritas de Paulo Freire, atividade esta que não é recorrente dentro do ambiente escolar, que por possuir uma grade fechada de horários, inviabilizam esses momentos coletivos. Esse foi um movimento fantástico e mobilizador para que outras ações pudessem ser pensadas dentro do contexto escolar.

Em abril do ano passado, aconteceu na escola o evento e contou com a participação de todos os professores da escola e alguns professores de escolas próximas a nossa. Foi uma manhã



muito importante para todos, pois se torna um marco do processo de protagonismo do professor enquanto agente capaz de pensar a seu próprio de formação.

Foi a partir deste encontro que dou início a minha escrita no diário sobre a minha prática e nele descrevo: *“Após quase dez anos do meu primeiro diário retomo o processo de escrita da minha práxis. Há muito queria voltar a escrever, percebia que era necessário me encontrar neste turbilhão de experiências profissionais, porém acabava sempre arranjando uma desculpa (falta de tempo,, rotina corrida...) e não escrevia. Hoje escrevo numa explosão de ideias e sentimentos, há tanto a escrever...”*. Acredito que esta escrita revela algumas barreiras que o professor de escola enfrenta em realizar o registro de sua prática bem como a reflexão sobre a mesma. Porém, também descreve um momento mobilizador da escrita e da alegria de retomar este processo.

Ainda no diário é relevante o seguinte registro: *“...Temos que pensar no que representa uma ação destas dentro da escola, pelo coletivo da escola. A formação permanente que emerge do contexto escolar. Foi uma alegria ver meus colegas me passando anotações durante o evento de leituras ou temas que precisamos estudar. Ver surgir do grupo o sentimento de continuidade.”* Esta escrita é de extrema relevância, pois revela um movimento que vai contra corrente que se vivencia nas escolas, demonstra o início de um coletivo que percebe a necessidade de pensar a sua prática, de estudo, pesquisa, de ir adiante em um processo que se iniciou com a organização e participação no evento. É o processo de autonomia do pensar do professor, que torna-se protagonista do seu próprio processo formativo.

Em outro momento no meu diário, escrevo sobre como o grupo avalia a ação ocorrida na escola, e algumas palavras se sobressaem às palavras: **Protagonismo do saber docente, Movimento sem relação hierárquica, Mediação, Empatia, Esperança, Empoderamento e Desacomodação**. São palavras cheias de significados e que definem bem toda a ação que a escola desenvolveu.

No dia seguinte ao Pré-Fórum de Estudos e Leituras de Paulo Freire, na nossa escola, resolvemos realizar uma escrita para enviar para o XX Fórum de Estudos e Leituras de Paulo Freire. Como uma das temáticas estudadas no nosso evento foram as Cartas Pedagógicas, optamos por escrever uma carta pedagógica do coletivo de educadores. Esta carta contou com a contribuição de cada um daqueles que se envolveram com a organização do evento.

Iniciamos a nossa carta com a seguinte frase: *“Esta é uma escrita emergente de um sonho coletivo. Nosso escrever é coletivizado e tem como princípio o reconhecimento do trabalho docente dentro da Educação Básica.”* Estas linhas relevam a nossa aposta para a formação permanente, ou seja, uma formação que nasce no coletivo e que tem como base a



experiência do professor e a problematização da mesma. Revela que não é uma ação individual, mas sim uma ação de um grupo e suas intencionalidades.

Cabe ressaltar aqui, que esta escrita ainda está em construção, pois o diário revela ainda mais sobre a minha experiência enquanto coordenadora pedagógica, questões estas que pretendo me dedicar à compreensão e problematização, mas por hora estas escritas já representam o quanto a ação pedagógica do coordenador pode mobilizar a formação permanente por dentro da escola, bem como a ação do professor em sala de aula.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. *Á sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho d'Água. 2006.

ZABALZA, Miguel A. *Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. Porto Alegre: Artmed, 2004.



A MÚSICA COMO AÇÃO POTENCIALIZADORA: POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO NA INFÂNCIA

Luciane Inês Kolling
Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Maria

Aruna Noal Correa
Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria

Resumo: O presente trabalho resgata algumas reflexões sobre a proposta voltada as práticas educativas de professores e professoras através da educação musical, como eixo norteador e potencializador para as práticas escolares. A proposta está em investigar como os professores unidocentes contemplam seus conhecimentos, em especial a musica, construídos na sua formação inicial profissional e depois na atuação das práticas escolares, e o que abrangem desta área quando estão atuando como profissionais da educação nas escolas. Dessa forma, sugere-se que os professores possam fazer uma análise de como estão realizando a mediação dos conhecimentos em sala de aula e, ainda, como trabalhar com a música de forma a integrar os conhecimentos a serem trabalhados, no sentido de intensificar o olhar para as demandas das artes. O que se pretende, a partir de uma pesquisa bibliográfica, é reafirmar que, para além dos conteúdos, possamos utilizar das artes, e mais especificamente a música, como potencializadora do ensino e aprendizado em nossas escolas.

Palavras chave: Educação musical. Práticas Educativas. Professores Unidocentes.

Introdução

A partir de reflexões sobre o nosso contexto educacional vivenciado nos últimos tempos, percebe-se que a educação vem criando novas formas de atuação para tentar superar o caos em que estamos inseridos. A pedagogia através de um território bem definido parte para trabalhar e exibir seu fazer nos contextos das realidades de quem faz seu uso, e problematizar a forma que se aprende e que se ensina nas escolas, para tentar trabalhar assim a verdadeira infância.

O fazer pedagógico parte de escolhas, mas elas não se restringem ao esgotamento de outras possibilidades para a atuação docente e discente. É perante estas reflexões e análises que a música surge como critério de escolha para trabalhar o aprendizado com as crianças e também na formação do professor unidocente.

Tratando dos professores pedagogos que, através da unidocência, normalmente partem para trabalhar com uma totalidade de conhecimentos, de forma conjunta nas suas práticas educacionais, buscando articulações, também é importante que se faça compreender o espaço da educação musical de modo articulado nesse fazer pedagógico da sala de aula, a partir do conjunto de conhecimentos que permeiam a formação do profissional pedagogo para enriquecer



ainda mais tais práticas. Para tanto, por que não usufruir da prática musical como potencialidade na aprendizagem de crianças pequenas e grandes? Essa resposta eu trago mais adiante através das análises bibliográficas, onde podemos compreender melhor a música e sua forma potencializadora para a educação.

Análise Bibliográfica

A partir de uma leitura crítica referente às artes no contexto da educação, principalmente a partir das escolas públicas e privadas, que, hoje no Brasil, percebe-se espaços em que a rotina escolar é inteiramente engessada. É nesse sentido, que a Pedagogia enquanto área de formação profissional, assim como os professores unidocentes que estão nas escolas, podem fazer a diferença nas práticas educativas, e incluir modos de potencializar as práticas educativas a e levar novas experiências formativas para o contexto educacional.

Deste modo, considerando a amplitude do campo das artes que, abrangemos em especial a Educação Musical como campo central, para as reflexões aqui tecidas. Adentrando nosso foco para as contribuições da musicalidade na formação docente e nas práticas pedagógicas organizadas pelo professor, nota-se que as atividades que contêm a música no processo educacional na educação básica, possibilitam experiências que vão além de simplesmente aprender o conteúdo que está proposto no currículo escolar.

Tendo em vista a educação musical, é importante considerar novas experiências formativas que visam à construção de novas práticas na educação. Percebe-se a necessidade de compreender como potencializar a música no processo de construção da docência e das práticas escolares.

Como pesquisadora e graduanda do curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria, percebo o quanto as escolas sofrem com a falta de práticas que enaltecem a formação das crianças, pois sabemos que a Educação Musical têm sua relevância na construção das experiências humanas, e até mesmo para a própria formação contínua de nossos professores e professoras. De acordo com GASPARETO (2017):

A formação inicial para a unidocência abrange diversas áreas ou campos de experiências, em função da necessidade de potencializar aos alunos um ensino dinâmico, conforme previsto nos documentos legais em vigência, tais como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Brasil, 1996), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (Brasil, 2009) e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (Brasil, 2010) (GASPARETO, 2017, p. 138-139).



Através desse ensino dinâmico equilibrado, onde nenhum e nem outro se sobreponha, e quando digo isto, é que necessariamente a aula não pode ser só lúdica, mas também não pode ser só de conteúdos, é preciso haver um equilíbrio. Esse equilíbrio está centrado em a aula ser aquela em que o aluno realmente consiga aprender, ou seja, é preciso de um proporção justa, para que quando o sujeito necessita aprender tal conteúdo, possa também aprende-lo de outra maneira. Para tanto, e nesse foco que a música torna-se potência, pois ela ajudará no aprendizado da criança.

A música torna-se potência quando a criança ou o professor a utiliza para além daquilo que ela pode oferecer, ainda mais quando torna-se significativa, estimulante, lúdica. É muito raro não gostarmos sequer de algum tipo musical. Vivemos num mundo onde a música está presente em nossa vida diária, então por que não faze-la presente em nosso hábito educacional?

Para tanto, um dos motivos pelos quais defendemos essa proposta de educação é pela própria essência de ser docente. Dimensionamos, portanto, que ser docente é experimentar as várias maneiras de fazer educação e, assim, a ideia de trabalhar através da educação musical, permitirá construir processos mais ricos para a alfabetização das crianças.

Entretanto, quando falamos em experimentar a música como ferramenta, não pretendemos diminuir o status, valor ou a importância da musica, e do seu papel em si. Ter a música como ferramenta de ensino, também é sinônimo de conhecimento, pois ela também usufrui de linguagens em seu contexto. De acordo com Foucault (2010):

Uma teoria é como uma caixa de ferramentas. Nada tem a ver como significante ... É preciso que sirva, é preciso que funcione. E não para si mesma. Se não há pessoas para utiliza-la, a começar pelo próprio teórico que deixa então de ser teórico, é que ela não vale nada ou que o momento ainda não chegou. Não se refaz uma teoria, fazem-se outras; há outras a serem feitas (FOUCAULT, M. p. 71. 2010).

Considerações Finais

De acordo com as reflexões tecidas no texto, faz-se necessário o acompanhamento de um professor especialista da área da música, para que juntamente com o pedagogo, possa realizar um trabalho educacional que integre todos os conteúdos e aprendizagens presentes no currículo escolar, mediando desta forma o processo de aprendizagem musical dos alunos. Este trabalho possibilitará o trabalho colaborativo a fim de qualificar a práticas de ambos profissionais e no que a educação musical tem a oferecer.

Portanto, a educação musical pode ser fundamental no processo de ensino aprendizagem de crianças, que visa intensificar ainda mais esse aprendizado através da musicalidade nas



escolas. É importante ainda, assegurar que tais profissionais, devem buscar a formação continuada e cursos na área da música, para aprimorar os conhecimentos e estar aptos às práticas educativas que visam integrar a música no dia a dia escolar.

REFERÊNCIAS

BELLOCHIO, R.C. Educação Musical e Unidocência: pesquisas, narrativas e modos de ser do professor de referência. Porto Alegre: Sulina, 2017.

GASPARETO, A. N. Pedagogia – Música – Unidocência: a emergência em revisitar reflexões e saberes sobre a formação inicial de professores. In: BELLOCHIO, C. R.; GARBOSA, L. W. F. Educação Musical e Unidocência: pesquisas, narrativas e modos de ser do professor de referência. Porto Alegre: sulina, 2017.

FOUCAULT, M. Microfísica do poder. Edições Graal LTDA. Santa Efigênia, São Paulo. 2010.



OS PERFIS SIMBÓLICO-CULTURAIS DA INFÂNCIA NAS DÉCADAS DE 1990 E 2000 NO SUL DO BRASIL: UM RECORTE A PARTIR DAS CAPAS DE CADERNOS DE UM ACERVO

Francine Borges Bordin
Doutora em Educação

Resumo: Esse trabalho, inserido numa proposta de hermenêutica simbólica instauradora, tem por objetivo apresentar os perfis simbólico-culturais da infância nas décadas de 1990 e 2000 no sul do Brasil, a partir da coleta de capas de cadernos do período referido que pertencem ao acervo de um grupo de pesquisa. Para isso, objetivou investigar especificamente as imagens das capas de cadernos da educação infantil até a terceira série/ano do ensino fundamental, problematizando sobre o que emergia dessas imagens. A teoria que embasou o desenvolvimento desse estudo se ancora na Antropologia do Imaginário, principalmente no que diz respeito à noção de símbolos, considerando que foram esses que emergiram nas imagens e possibilitaram o surgimento da noção de infância simbólico-cultural e dos perfis simbólicos da infância. Destaca-se que metodologicamente partiu-se da mitanálise durandiana, agrupando as imagens das capas de caderno por homologias simbólicas, denominando-as de constelações simbólicas. Ademais, considera-se, a partir da emergência dos perfis simbólicos da infância, que a noção de infância simbólico-cultural apresenta características do trajeto simbólico-cultural da infância, destacando a relação simbólica e cultural patente nas capas de cadernos, que foram vistos enquanto artefatos.

Palavras-chave: Infância. Simbolismo. Imaginário.

NOTAS INTRODUTÓRIAS

Esse trabalho insere-se dentro do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Imaginário, Educação e Memória (GEPIEM - UFPel) e, por isso, numa proposta de hermenêutica simbólica instauradora e amplificadora. Teve como objetivo investigar as imagens das capas de cadernos de crianças da educação infantil até a terceira série/ano do ensino fundamental, de 1991 a 2010. Os cadernos pesquisados fazem parte do acervo de cadernos do grupo de pesquisa História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares (HISALES - UFPel).

Para desenvolver a pesquisa, traçou-se a seguinte problematização: O que emerge nas imagens das capas de cadernos de crianças da educação infantil até a terceira série/ano do ensino fundamental do Sudeste do Rio Grande do Sul entre a última década do século XX e primeira década do século XXI? Para responder este questionamento e dar conta do objetivo proposto, elencou-se como teoria mestra os Estudos da Antropologia do Imaginário desenvolvidos por Gilbert Durand, em diálogo com outras perspectivas teóricas, como a história e a sociologia.

Metodologicamente, adotou-se a mitanálise durandiana para desenvolver a investigação, considerando que esta é uma metodologia que se aplica à macroanálise de um contexto social sob o prisma do imaginário. Nesse ínterim, as capas de cadernos foram



organizadas em constelações simbólicas, ou seja, agrupamentos de imagens pregnantes simbolicamente, com repetições e homologias que se aproximam tematicamente. A partir destes agrupamentos, analisou-se cada símbolo especificamente, buscando sua convergência (ou seja, sua relação) posteriormente.

Isto posto, emergiu a noção conceitual de Infância Simbólico-Cultural, onde um artefato das culturas da infância permitiu analisar o simbolismo presente na infância da época elegida. O artefato que aqui se refere são as capas de cadernos, caracterizados enquanto artefatos simbólicos repleto de projeções imaginárias.

A INFÂNCIA SIMBÓLICO-CULTURAL

Através de importantes trabalhos de pesquisa, como de Aires (2016), de Araújo (2004) e de Araújo e Guimarães (2012), percebe-se a importância de uma análise mítico-simbólica sobre a infância. Aqui se inverte o raciocínio e se propõe uma infância simbólico-cultural, na medida em que leve a análise ao nível simbólico, mas que retorne ao nível cultural.

O termo simbólica vem de símbolo, conceito fundamental para esta estudo. Partindo da abordagem de Durand (2000), considera-se que símbolo é a transfiguração de uma representação concreta através de um sentido abstrato, tendo como domínios aquilo que é não-sensível, inconsciente, surreal, imperceptível. É, também, plural, indireto e impossível de apreender em sua totalidade. O símbolo estabelece sentido e é expressivo, sendo o mito uma dimensão simbólica (DURAND, 1996).

Dessa forma, falar em simbólica remete a uma infância rodeada por símbolos e mitos, expressos até mesmo nas imagens das capas de cadernos, bem como em outros artefatos das culturas da infância (SARMENTO, 2003). A inversão do termo mítico pelo simbólico se justifica quando Durand (1996) estabelece o mito como uma dimensão do símbolo, demonstrando a importância do símbolo para chegar no nível mítico. E, ainda, o caderno escolar se caracteriza como um artefato simbólico das culturas infantis, trazendo em si mesmo projeções imaginárias em suas capas, com representações que permitem olhar para o universo infantil de uma forma simbólica.

O termo cultural, por sua vez, carrega em si concepções trazidas da sociologia da infância sobre as culturas infantis. Nesse aspecto, coloca-se a criança como atuante, testemunha da história, e se evidencia o caderno enquanto um artefato da cultura da infância (SARMENTO, 2003). E, ainda, o caderno pode ser considerado como parte da cultura material da infância, bem como da cultura simbólica infantil (CORSARO, 2011). É aqui que o termo cultura se liga ao termo simbólica, pois Corsaro (2011) demonstrou o nível simbólico das culturas de pares,



visto que a cultura em si também traz consigo características não observáveis diretamente.

Parte-se, então, do nível simbólico ao cultural, porque os símbolos são uma representação da cultura e permitem olhar para esta. Dessa forma, a noção de infância simbólico-cultural permite criar perfis simbólicos que são capazes de mostrar características fundacionais das culturas da infância nas décadas desse estudo.

OS PERFIS SIMBÓLICOS DA INFÂNCIA

Retoma-se, inicialmente, a noção de que os cadernos se constituem enquanto artefatos das culturas da infância que refletem o trajeto antropológico preconizado pelo autor-guia desse estudo. Isso porque os símbolos que surgem nas imagens das capas de cadernos carregam consigo as intimações objetivas e subjetivas que emanam do meio social, o que permitiu vislumbrar o trajeto simbólico-cultural da infância na época pesquisada, configurando os seguintes perfis simbólico-culturais:

- infância natural e anímica: diz respeito à integração entre os símbolos relacionados à natureza e animais. Esses símbolos apontam para um perfil da infância relacionada, isomorficamente, ao tempo cíclico, ao inconsciente humano, à resiliência, ao onirismo e ao maternalismo. Isso significa que esse perfil corrobora a ideia de infância enquanto estrutura da sociedade, como um período presente no inconsciente humano, como resiliente frente às intempéries do tempo histórico, como um mundo onde sonhar é possível e necessário e como um período de constante relação maternal;
- infância adultizada: aqui a ideia de pequenos adultos representados nas imagens é patente. Retoma-se, então, a etimologia da palavra infância: *in-fans* – aquele que não fala, ou seja, desde o princípio, a infância é inserida numa perspectiva da idade do não – não-adulto, não-capaz, não-completo, não-razão, não- trabalho, não-infância (SARMENTO, 2005). O que justificou o argumento de imposição adulta sobre as crianças, pois considerava-se que a elas era necessário dar racionalidade, dominá-las segundo o modo vigente dos adultos. Com isso, torna-se nítido a influência adulta sobre as crianças, seja em seus trajes ou em seus comportamentos;
- infância nas profundezas: esse isomorfismo diz respeito ao ato simbólico de busca pelo conhecimento, descida interior para seu desenvolvimento. Isso diz respeito ao conhecimento de si e do outro, ou seja, a necessidade de conhecer a infância mediada por símbolos. E, ainda, a pulsação cada vez mais forte de uma infância que precisa e reclama por ser conhecida, mesmo que indiretamente e inconscientemente através de símbolos. Então, considera-se que as crianças demonstram a todo tempo essa busca, desde seu nascimento,



explícito seja no simbolismo dos esportes, dos carros ou do navio, por exemplo, que instituem o sentido de progresso, superação e mares desconhecidos;

- infância e interação social: nesse perfil, o papel da interação entre grupos se destaca, integrando forças diferentes. Dialoga-se aqui com Corsaro (2011) e Sarmiento (2003), quando consideram as culturas de pares ou infantis como fundamentais para o desenvolvimento tanto das crianças quanto da sociedade, pois “as crianças produzem e participam de suas culturas de pares e essas produções são incorporadas na teia de experiências que elas tecem com outras pessoas por toda sua vida” (CORSARO, 2011, p. 39). Esse isomorfismo se destacou quando apareceram as turmas de amigos nas imagens das capas de cadernos, representando o comportamento humano em suas diversas facetas, o que também aparece na figura do herói, transmutado nos desenhos animados, que assumem “a estrutura simbólica, a semântica épica, a dimensão mágica das antigas lendas e mitologias” (AIRES, 2016, p. 27);

- infância em equilíbrio: esse perfil surge com o simbolismo da música, dos times de futebol, das cores e das formas. Isso porque a música é mediadora, ela serve para conciliar os contrários e é, também, matriz fundadora da memória coletiva (ARAÚJO; GUIMARÃES, 2012). Os times de futebol, por sua vez, apesar da rivalidade presente, também são equilibradores sociais, na medida em que cada disputa presenteia uma polaridade diferente, sempre equilibrando as diferenças entre eles, impulsionando a imaginação simbólica. E as cores e as formas destacam a oposição entre cada uma, porém, sempre num trajeto de continuidade e de movimento, em prol da circularidade e do equilíbrio entre elas;

- e infância unificadora: nesse perfil aparece a figura da divindade e da união entre os sexos, numa perspectiva de transcendência. Aqui, a infância é una, divina e portadora dos perfis anteriores, desembocando numa Infância Simbólico-Cultural. A infância divina é a representação de uma existência intemporal, própria dos deuses (ARAÚJO; GUIMARÃES, 2012) e acrescenta-se transcendental, estrutural da sociedade. Enquanto infância una, ela é portadora da não-diferenciação, da união e equilibração entre os diferentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se a criança é uma testemunha da história, a infância, na perspectiva desenvolvida neste estudo, é testemunha simbólica de determinada época. Mais ainda, a ideia de infância transcendental se materializa, pois ela foge ao tempo comum e se perpetua, mantendo-se e renovando-se, sem findar sua existência, da mesma forma como o imaginário que preconiza os Estudos do Imaginário de Gilbert Durand.

Então, considera-se que a Infância Simbólico-Cultural une os dinamismos e polaridades



simbólicas, constituindo perfis simbólicos que apresentou a infância das décadas de 1990 e 2000 como: a estrutura simbólica e social de uma sociedade, como um período do inconsciente humano, como resiliente, como onírica, como representação do mundo adulto, como interacionista, como mediadora e equilibradora de uma sociedade. Isto significa dizer que a infância da virada do milênio trouxe consigo uma potência simbólica que permitiu enxergar um espelho da sociedade, problematizada por crianças, que desafiam o ser adulto. O trajeto antropológico da infância, portanto, é caracterizado pela relação simbólica e cultural que o meio permite, sendo a capa dos cadernos de crianças um artefato que possibilitou vislumbrar isso.

REFERÊNCIAS

AIRES, J. G. M. P. **Brinquedos do chão: a natureza, o imaginário e o brincar**. São Paulo: Peirópolis, 2016.

ARAÚJO, A. F. **Educação e Imaginário**. Da criança mítica às imagens da infância. Maia-PT: Centro de Publicações do Instituto Superior da Maia, 2004.

_____; GUIMARÃES, A. R. Da criança arquetipal à mitologia da infância – uma abordagem a partir de James Hillman. In: DORNELLES, L. V.; FERNANDES, N. **Perspectivas sociológicas e educacionais em estudos da criança: as marcas das dialogicidades luso-brasileiras**. Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança; Universidade do Minho, 2012. p. 241-261.

CORSARO, W. A. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DURAND, G. **Campos do Imaginário**. Lisboa, Portugal: Instituto Piaget, 1996.

_____. **A imaginação simbólica**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2000.

SARMENTO, M. J. **Imaginário e culturas da infância**. Instituto de Estudos da Criança. Universidade do Minho. 2003. Texto produzido no âmbito das atividades do Projeto As Marcas dos Tempos: a Interculturalidade nas Culturas da Infância.

Disponível em: <http://cedic.iec.uminho.pt/Textos_de_Trabalho/menu_base_text_trab.htm>
Acesso em: 15 set. 2009.

_____. Crianças: educação, cultura e cidadania ativa. **Perspectiva**, v.23, n.1, p.17- 40, jan./jul. 2005.



A AUTORIA EM ARTE E O IMAGINÁRIO CRIATIVO

Alex Sander Silveira de Almeida

Graduado em Artes Visuais Licenciatura na Universidade Federal do Rio Grande, Graduado em Dança Licenciatura na Universidade Federal de Pelotas, Mestrando em Artes Visuais pela Universidade Federal de Pelotas

Resumo: Este estudo é parte integrante da pesquisa de Mestrado que traz como tema a Autoria em Dança na Contemporaneidade desenvolvida na Universidade Federal de Pelotas junto ao Programa de Pós-Graduação Mestrado em Artes Visuais. O trabalho pertence à Linha de Pesquisa Processos de Criação e Poéticas do Cotidiano e está vinculado ao Grupo de Pesquisa OMEGA – Observatório de Memória, Educação, Gesto e Arte e à Bolsa de Estudos da CAPES. Com base metodológica da Cartografia este resumo tem por objetivo apresentar reflexões parciais acerca das noções de autoria na arte com vistas a seus desdobramentos na contemporaneidade. Com referências teóricas que auxiliam na compreensão dos diversos papéis da autoria em arte bem como dos aspectos e elementos presentes nos processos de criação constituídos por autores contemporâneos, a investigação aqui discutida se pauta na importância da obra de arte enquanto fator determinante a autoria.

Palavras-chave: Arte. Autoria. Contemporaneidade.

A AUTORIA EM ARTE NO CONTEXTO DA CONTEMPORANEIDADE

A problemática da autoria é uma perspectiva que ocupa constantemente as discussões acerca da arte sobretudo com o advento fluído da contemporaneidade. Desde os tempos mais remotos até os dias de hoje, inúmeros artistas, localizados ou não em movimentos e vanguardas estéticas, preocuparam-se em pensar sobre os aspectos que determinam a autoria de um criador sobre a obra de arte. Entretanto, mesmo que os estudos sobre este assunto tenham se ampliado consideravelmente, a pluralidade dos sistemas de produção artística contemporâneos fizeram também aumentar os questionamentos.

Em meados dos anos sessenta a arte contemporânea sofria significativas transformações que determinariam os rumos de uma linguagem diversa por excelência e cuja produção de sentidos afetaria sobremaneira a cultura que se desdobraria desde então. O ato de criação dessa forma se configurou em terreno movediço onde até mesmo o status autoral do artista sobre a obra se viu diante da berlinda, conforme Michel Archer coloca:

Duchamp pedia que o observador pensasse sobre o que definia a singularidade da obra de arte em meio a multiplicidade dos outros objetos. Seria alguma coisa a ser achada na própria obra de arte ou nas atividades do artista ao redor do objeto? Tais perguntas reverberam por toda a arte dos anos 60 e além deles (ARCHER, 2012, p. 3).



Em outros momentos da história da arte, o deslocamento apontado pelo autor era tão evidente que ocupava o centro propulsor de motivações das produções e processos de criação daqueles períodos. Estas marcas nos sistemas de significação das linguagens artísticas destituíam a importância do artista sobre a construção do artefato estético e a sua propriedade sobre a criação da obra. Contudo, mesmo que não seja possível afastar permanentemente a personalidade do criador, segundo Archer (2012) “seu toque individual sobre a seleção e uso dos materiais não era um ponto crucial na criação da obra”.

Ao procurar entender a complexidade de funcionamento do processo de autoria em arte, a pesquisa que aqui se desenha traçou metas no sentido de investigar como os artistas e criadores da contemporaneidade compreendem este fenômeno. Neste percurso metodológico foram selecionados conceitos disparadores para a reflexão, que transformados em um jogo de palavras, deram suporte aos diálogos com os sujeitos da pesquisa. No intuito de perscrutar a compreensão de autoria que ocupa os diferentes contextos e como ela acontece nos diferentes cenários de nossa época. Em processo de análise dos dados obtidos recentemente na ida a campo o estudo encaminha-se para sua fase de conclusão com a escrita final do texto dissertativo para posterior defesa.

Aliás, o próprio procedimento de feitura da pesquisa, ao se amparar na Cartografia como método investigativo, mapeando contextos de criação e mensurando espaços e distâncias, discute a noção de autoria. Quando permite a possibilidade de investigar as diferentes camadas do percurso criativo. Essa dinâmica na relação autoral também suscitou descobertas em outros campos do conhecimento. Na Filosofia, mesmo entendendo a ausência do autor como necessária ao discurso, Michel Foucault, explicita o valor deste lugar na estrutura da obra:

O autor deve se apagar ou ser apagado em proveito das formas próprias ao discurso. Isto posto, a pergunta que eu me fazia era a seguinte: o que essa regra do desaparecimento do escritor ou do autor permite descobrir? Ela permite descobrir o jogo da função-autor. E o que eu tentei analisar é precisamente a maneira pela qual a função-autor se exercia, no que se pode chamar de a cultura europeia após o século XVII. Eu o fiz, certamente, de maneira muito geral, e de uma forma que eu gostaria que fosse bem mais abstrata, porque se tratava de uma ordenação do conjunto. Definir de que maneira se exerce essa função, em que condições, em que campo etc., isso não significa, convenhamos, dizer que o autor não existe (FOUCAULT, 1969, p. 35).

Como podemos averiguar, no dizer de Foucault, a importância do autor é fundamental para a constituição da obra, no entanto se faz necessário que esta possa ocupar seu lugar na existência independente da apropriação inerente a seu criador. Em um intercâmbio de equidade entre o objeto e o artista que não subjuga a permanência da obra à propriedade de quem cria nem



tampouco diminui a importância do autor no processo. Uma relação colaborativa e equânime que ambos ocupam no ambiente de produção e que por sua vez traduz todo um espectro de interações que não exclui nem uma contribuição e nem outra.

No caminho inverso, o estudo se direciona ainda para as produções em arte que de algum modo abrangem aspectos relacionados a um pensamento contemporâneo de arte. Um entendimento que atravessa a compreensão do ambiente onde estas obras são produzidas e dos reflexos que tais produções projetam no contexto cultural. No sentido não só de estabelecer intermediações entre as linguagens artísticas mas também entre a arte e outras áreas do conhecimento. Este trânsito de saberes proporciona entendimento do fluxo de informações que na contemporaneidade perpassam os processos de autoria na arte. Priorizando assim a natureza do acontecimento criativo em benefício de suas associações, interlocuções e interferências.

Como é possível perceber são diversos os elementos que colocam a obra de arte em um patamar autoral. Estes aspectos compreendem desde a sua concepção até o momento em que esta entra em contato com o público. Na contemporaneidade outras interferências foram se somando a estes acontecimentos. A preocupação da arte contemporânea então voltou-se mais para a abrangência de suas próprias fronteiras do que com a existência ou não de um autor na obra de arte. Como se pode inferir do pensamento de Anne Cauquelin:

Mas as posições desses atores, responsáveis pela aura da obra, por seu poder de sedução e, portanto, por seu valor tanto no plano do julgamento estético quanto no plano econômico, são elas próprias dependentes daquilo que uma sociedade atribui como valor a sua produção, da maneira pela qual essa sociedade pretende utilizá-la (CAUQUELIN, 2005, p. 28).

Envolvendo este imaginário criado pela obra, em inúmeros casos, os procedimentos eram tão complexos em sua execução, as produções tão diversas de sentido e as propostas tão afeitas a novas possibilidades que a incógnita sobre a autoria configurava a essência do artefato construído. Com o passar do tempo a obra deixa de constituir a necessidade de um fim em si mesma, e assume as diversas interações dialógicas que o apelo ao novo constantemente ousava propor. Deixando ao autor a tarefa de mediar a experiência da fruição estética e os desdobramentos que dela estavam por vir.

A autoria desse modo interativo acontece como construção partindo do imaginário que o artista propõe ao produzir as obras que anteriormente ocupavam o campo das ideias e ao se materializarem associam a mente criativa ao contexto da produção. Mais adiante essa experiência de criação atinge a imaginação do público sendo recriada em uma outra instância da intervenção estética promovendo sentidos que poderão se transformar em novas criações.



De modo a intuir que das conexões imaginárias estabelecidas brotam produções preñes de um potencial criativo e gerador do terreno onde um novo imaginário criativo pode surgir.

Em consonância, com a mesma velocidade e intensidade nas quais aconteciam estas interações, as aproximações e afastamentos entre a obra e seu criador oscilavam conforme a linguagem se colocava disposta a porosidade das influências e tendências do meio no qual as criações se encontravam. O modo como tais acontecimentos se sucediam e a quantidade de informações que a contemporaneidade trouxe para o campo criativo colocou as obras num lugar com muitas possibilidades de leitura estética, e dessa forma, a questão da autoria começou a diluir-se entre os tantos afazeres dos quais a arte na compreensão de si mesma passou a ocupar.

No horizonte dos dados que surgem por ocasião da pesquisa é possível observar que a autoria em arte flui deste acontecimento vaporoso cujas definições dependem de uma infinidade de fatores que perpassam o processo criativo. Em um ambiente que intensifica a circulação de elementos específicos da expressão artística e se distende sobre outros processos que acontecem por interferência desta ou por sua presença direta. E ainda, dos diferentes papéis e partilhas que o autor de arte assume mediante suas obras quando em um contexto contemporâneo a própria experiência estética conduz a autoria de novas características e caminhos para a linguagem.

Em suma uma preocupação crescente pelas sinuosidades que compreendem o caminho de criação do artefato estético é recorrente na contemporaneidade. As perguntas estão postas e as respostas ainda não são muitas. Mas o panorama de interações criativas que compreende a autoria é uma perspectiva que acompanha não somente o espectro indefinido e difuso da arte como as próprias mazelas e conquistas da contemporaneidade.

REFERÊNCIAS

ARCHER, Michel. **Arte Contemporânea: Uma História Concisa**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

CAUQUELIN, Anne. **Arte Contemporânea: Uma Introdução**. São Paulo: SP Martins, 2005.

FOUCAULT, Michel. **O que é um autor?** In Bulletin de la Société Française de Philosophie, 63º ano, no 3, julho-setembro de 1969.



A DANÇA DE IANSÃ E O PROCESSO DE CRIAÇÃO COREOGRÁFICA

Juliana de Moraes Coelho
Mestranda PPGAV/UFPEL

Resumo: O texto trata-se de uma reflexão do processo investigativo da criação e composição coreográfica da Dança de Iansã, realizada no espetáculo “Dança dos Orixás” e cujo processo, é um recorte da investigação que está em andamento no Curso de Mestrado em Artes Visuais – PPGAV/UFPEL. Utilizo-me da autoetnografia (FORTIN, 2006), partindo de experiências pessoais como aspecto problematizador e motivador. Para contribuir nas discussões e enriquecer as reflexões, busco na literatura o suporte teórico a partir de Sabino & Lody (2011), Conrado (2015), Bonilha (2007) Mate (2009). Concluo, salientando que esta dança atuou/atua como aspecto que me instiga a pesquisar e conhecer as possibilidades corporais e as aproximações que eu bailarina, tenho com a Orixá a qual represento, além de uma dança potente e empoderadora, pois para o subsídio de tal criação foi/é necessário aproximação com a cultura afro, com a religião, o que possibilitou-me conhecimento e um contato maior com as matrizes africanas.

Palavras chave: Composição coreográfica. Criação. Dança afro.

INTRODUÇÃO

O texto trata-se de uma reflexão do processo investigativo da criação e improvisação da Dança de Iansã. Dança esta investigada a partir da criação do meu solo de Iansã para o espetáculo “A Dança dos Orixás”, da Companhia de Dança Afro Daniel Amaro – Pelotas – RS, espetáculo este que está em sua 9ª edição.

Utilizo a Autoetnografia, como uma metodologia que me possibilita apoiar-me em minhas vivências, e a partir dela me proponho refletir e investigar os processos pelos quais passei na criação da dança para o solo como Orixá Iansã. Reflexão que se faz necessária, ao ponto que envolve energias e uma representação tão importante ao trazermos os orixás para cena, e trabalharmos estas simbologias com verdade e respeito.

METODOLOGIA

A assunção da Autoetnografia como método, trazendo para o texto aspectos pessoais, um pouco do que está em mim e no meu fazer artístico, docente e pesquisador. Uma Metodologia que é caracterizada, segundo Sylvie Fortin (2006, p.82) por uma escrita do “eu” que permite o ir e vir entre a experiência pessoal e as dimensões culturais. Desta forma, utilizo-me de minhas vivências dançantes e docentes como questões instigadoras, que tramitam minhas esferas de atuação, e assim, proponho-me um olhar reflexivo para estas práticas. Logo, é preciso



compreender que o estudo é motivado a partir de minha história pessoal. É a partir destas experiências, que vão surgindo os conceitos e também e os diálogos que se relacionam aos fazeres a partir de minhas trajetórias de vida. Por fim, uma escrita que está relacionada com a minha história, com questões que acredito de extrema importância, e que nascem na vivência individual.

DANÇA AFRO E CRIAÇÃO COREOGRÁFICA: POÉTICAS PARA A DANÇA DE IANSÃ

Desde que iniciei minhas práticas em Danças Afro, sempre tive consciência da presença, atravessamentos da religião afro-brasileira na prática desta dança. Todavia, como bailarina afro, também a plena consciência de meu pouco conhecimento acerca da religião, o que aos poucos foram/são os que obtive a partir da minha inserção nestas danças e informações que foram sendo absorvidas pelos professores, cursos, leituras, investigações pessoais. Em paralelo, muita curiosidade, respeito e cautela no contato e encontro com estes saberes.

Eu, mulher negra e bailarina de Danças Afro, sempre me pus em contato com a literatura e saberes que pudessem me possibilitar conhecimentos, já que na escola pouco foi esclarecido, conhecido e abordado em relação a cultura afro, e menos ainda em relação a religião. O pouco contato com as religiões de matriz africana, sempre foi um ponto que me passou insegurança ao estar em cena, pois algumas vezes a religião fez parte da representação cênica. Inúmeros momentos atuei mediante significados/códigos relacionados a religião, bem como a partir de seus movimentos, gestos e significados.

No espetáculo que me refiro aqui, a relação com a coreografia foi de uma forma diferente, pois a criação do solo, deveria partir de mim, não havia uma dança pré-estabelecida a princípio, eu quem deveria levar, propor os movimentos, criar e encontrar possíveis poéticas para representar Iansã e sua dança. Logo, me percebi desafiada em pensar a criação de uma dança a partir de vivências não tão próximas a minha realidade. Desafio lançado, fui atrás de diferentes referências e desta forma (re) dimensionei esta dança para além do espetáculo.

Como trabalhar, (re) criar movimentações pensando nas características e signos de Iansã, de forma que meu corpo desse conta de “representar” as características, logo, que eu e minhas movimentações sejam o próprio signo? “Há uma série de representações espaciais de movimentos que formam uma linguagem corporal que é ativado pelo corpo que dança (SABINO & LODY, 2011, p. 110). E foi partir das leituras e visualizações de vídeos, conversas, que fui me aproximando das poéticas e movimentações e me apaixonando por Iansã e por essa força e energia que é possibilitada a partir de *Oyá*. Como dançar o vento, como ser precisa e ter



energia? “Mulher temperamental, rainha que viveu com Ogum e Xangô, dominando os eguns – ancestrais mortos – que transitam entre o Orum e o Ayê, entre o céu e a terra” (SABINO & LODY, 2011, p. 141), essa é *Oyá*. Nas leituras, veio a identificação com Iansã e esta, foi a minha maior fonte de inspiração, e assim, surgindo movimentações e a dança foi se materializando e sendo possível. Ao longo dos ensaios e apresentações, o solo que inicialmente tinha uma sequência básica, foi se transformando e é modificado a cada nova apresentação, na interação com o público, com o espaço, com as energias.

Concordo com BONILHA (2007, p. 1) quando nos coloca que a obra está fundamentada na dinâmica, na circulação de energias, aquelas que nós bailarinos canalizamos, e que são orquestradas pela coreografia. Desta forma, fui na própria prática percebendo algumas movimentações que são interessantes para aprofundar e outras que foram surgindo a partir da interação com a cena que se propunha nos ensaios e me propiciaram criar. Também na interação com os colegas, mas principalmente, com o toque dos tambores, que torna a dança potente, viva, enérgica.

Ao trabalhar com a ideia de criar o solo, o primeiro aspecto a ser considerado foi o imaginário. Imaginário que é tomado por estímulo, um impulso no momento da criação que faz fluir as ideias e representações de imagens para o criar. A criação, enquanto processo, pressupõe a transformação do pensado em matéria, em linguagem: visual, sonora, corporal (MATE, 2009, p. 12). E possibilita que eu como criadora, possa dar formas aos pensamentos, e que estes transbordem em movimentos. No imaginário da criação, conflitos ocorrem neste jogo de ideias, onde movimentos surgem e se sobrepõem a outros, uns vão para o corpo e são utilizados, outros não e seguem em negociações. Nem sempre todas as possibilidades do imaginário vão para cena.

Toda criação pressupõe a ativação e realização de um processo complexo que compreende o trânsito entre o imaginar e a sua operacionalização em forma, ou por meio de formas (MATE, 2009, p. 11). Nestas criações, ativações foram possíveis pelas provocações e pesquisas feitas, mas é fundamental salientar que é no contato com o outro, seja ele os outros bailarinos ou o público que tudo acontece, que a dança cresce e que novos movimentos entram em ação e potencializam a criação e o ato de dançar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estar participando deste elenco na Dança dos Orixás e ter oportunidade de representar Iansã, me possibilitou outros olhares para com a Dança Afro, e obviamente, com a minha ancestralidade, identidade étnica e sobretudo, com a religião afro-brasileira. Foi e está sendo uma autorreflexão de todos os momentos do início da criação até aqui. Contudo, trabalhar com



a criação deste solo, me proporcionou outras leituras para com a representação e relação com a religiosidade em cena. A criação para esta dança compreendeu quebrar com uma série de aspectos que eu considerava e julgava necessários para “formar” os movimentos, e entre estas, que o meu entendimento era insuficiente para tal criação.

No ato do criar, me surpreendi, pois entre o trânsito imaginar-experimentar-criar, o solo formou-se, e para tal, foi preciso estar atenta ao imaginar, ao sentir, ao interagir com o (s) outro (s), me conectar com esta energia que é Iansã e a série de signos que a ela estão ligados. Com o passar das edições, a dança tornou-se e torna-se mais potente e transformadora, não somente em sua estética de movimentações, mas nas representações e relações que criam no meu ser/estar representando esta Orixá, o que se dá para além da cena do espetáculo e se refletem em outros âmbitos da minha vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BONILLA, Noel. **A composição coreográfica: estratégias de fabulação.** Texto originalmente escrito para a Red Sudamericana de Danza e publicado em www.movimiento.org. 2007.

FORTIN, Sylvie. **Contribuições possíveis da etnografia e autoetnografia para a pesquisa prática na dança.** 2006. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/cena/article/view/11961>

MATE, Alexandre. **Processos de trans- formação nos atos criativos: uma poética na troca de singularidades.** Revista Urdimento. nº 12. Março, 2009. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/viewFile/1414573101122009011/8922>

SABINO, Jorge; LODY, Raul. **Danças de Matriz africana: antropologia do movimento** – Rio de Janeiro: Pallas, 2011.



A CONSTRUÇÃO DO LUGAR PARA A SUPERAÇÃO DO ESPRAIAMENTO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS

José Luiz Lourenço Ribeiro
Graduando de Geografia da Universidade Federal de Pelotas

Liz Cristiane Dias
Professora da Universidade Federal de Pelotas

Resumo: O distanciamento das unidades acadêmicas da Universidade Federal de Pelotas pode ser considerado um problema para muitos estudantes. O espraiamento da UFPel é o principal obstáculo para a criação de laços afetivos e para a aprendizagem de muitos alunos, visualizando este problema foi realizada a oficina “Geografia do Acolhimento Universitário na Cidade” com o intuito de debater estes obstáculos, na oficina foram gerados resultados entre eles mensagens de apoio aos novos estudantes ingressantes. O Objetivo deste escrito está em problematizar as principais pautas destas mensagens. Para a metodologia foi utilizado a análise de conteúdo de Bardin, além do auxílio do software Iramuteq. Os resultados mostram que há a necessidade de se apossar do Município de Pelotas e da UFPel como principal instrumento de superação destes obstáculos e construção de um ambiente propício à aprendizagem.

Palavra Chave: Lugar. Aprendizagem. Universidade.

Introdução

Entre muitas características a serem direcionadas à Universidade Federal de Pelotas a mais evidente está contida no espraiamento de suas unidades acadêmicas. A UFPel conta hoje com mais de vários núcleos acadêmicos espalhados principalmente pela área urbana do município de Pelotas, nestes núcleos estão contidos laboratórios, salas de aula, diretórios acadêmicos e outras feições administrativas da universidade.

Por ser uma instituição federal de ensino superior com dezenas de cursos em nível de graduação e pós-graduação, a UFPel tem no Sistema de Seleção Unificada (SISU) o principal instrumento de ingresso de estudantes à instituição, muitos destes advêm de outros municípios e estados, o que colabora com a multiplicidade social e cultural que podemos encontrar na Universidade Federal de Pelotas.

Estes estudantes egressos de realidades distintas se deparam com uma universidade sem campus único, diante disso, há a necessidade de se mergulhar na cidade. Por estar dispersa no município de Pelotas é indissociável pensar a UFPel sem os espaços e tonalidades de Pelotas, o que implica diretamente na formação e ocupação destes estudantes.

Visualizando esta perspectiva, as professoras Dr^a. Liz Cristiane Dias e Dr^a. Lourdes Frison organizaram a oficina “Geografia do Acolhimento Universitário na Cidade” vinculado



ao “Circuito de APRENDIZagem: Autorregulação para aprender”, com o intuito de dialogar com estes estudantes e construir estratégias de amortecimento destes obstáculos, que surgem mediante esta característica espalhada da Universidade Federal de Pelotas.

Dentre as diversas atividades construídas pela oficina, uma destas, estava contida na escrita de mensagens que estes estudantes dedicaram a futuros ingressantes na Universidade Federal de Pelotas.

Objetivos

Este escrito tem por objetivo problematizar os principais destaques destas mensagens escritas pelos participantes da oficina “Geografia do Acolhimento Universitário na Cidade” direcionada aos futuros estudantes da UFPel e propor um diálogo com os participantes do “II Colóquio Internacional sobre Imaginário, Educação e (Auto)Biografias, o 6º Colóquio sobre Imaginário e Educação e o 1º Encontro Regional da Biograph Sul”.

Metodologia

Os conjuntos metodológicos desta escrita estão contidos primeiramente na metodologia de análise de Bardin (2011) que direciona o pesquisador a separar sua abordagem de análise basicamente em ‘pré-análise’, ‘exploração do material’, ‘criação de categorias de análise’ e ‘tratamento dos resultados’ (BARDIN, 2011).

Para auxiliar na categorização de análise foi utilizado o software “Iramuteq”, responsável por dissolver o corpo textual das mensagens e agrupá-las de acordo com sua menção no texto. O corpo metodológico aqui utilizado é responsável por expor as palavras que tiveram destaque numérico nas mensagens escritas pelos participantes da oficina ‘Geografia do Acolhimento Universitário na Cidade’, a partir desta descrição é efetivada a problematização para o diálogo.

Desenvolvimento

Um dos principais objetos de pesquisa da ciência geográfica está contido no estudo do “lugar”, este aspecto faz parte do espaço geográfico, e a ele está direcionado as formas de apego dos seres humanos a espaços delimitados e específicos (SOUZA, 2013).

Este espaço, carregado de sentimentos depositados por quem ali vive e o constrói, não pode ser desassociado às diferentes dimensões do querer humano e de seus objetivos de vida e formas de construção social destes indivíduos, como dialoga Suess:

Assim, entendemos que o lugar possui uma maior amplitude, deixando de



conexão a construção do lugar como aspecto relevante no estabelecimento dos estudantes na UFPel.

Sobre a palavras universidade, podemos anexa-la a palavra cidade na construção desta reflexão. Como exemplificado anteriormente, para se apossar da UFPel como universidade há a necessidade de desbravar a cidade, este é um aspecto trazido nas mensagens e fator importante para o surgimentos de novos laços afetivos para a construção deste “lugar” para os estudantes vindouros. Este sentido nos conecta a outro destaque, a palavra “Sua” que também foi destacado pelo software Iramuteq.

Com isso vemos que na mensagem há explicitamente o desejo de que este novo estudante se apossa da universidade, tornando-a “sua” como enunciado, um fator relevante para a significação desse espaço vivenciado como o lugar (SUESS, 2017).

Conclusão

Podemos considerar que as mensagens direcionadas aos novos ingressantes na Universidade Federal de Pelotas, tinham como objetivo, de acordo com as palavras em destaque, a construção de espaços afetivos na cidade e na UFPel, com o intuito de minimizar os obstáculos encontrados pelo espraiamento da universidade além de ser um instrumento de fortalecimento da aprendizagem destes estudantes na UFPel.

Referências

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo / Laurence Bardin ; tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. -- São Paulo: Edições 70, 2011.

SOUZA, Marcelo Lopes de. Os conceitos Fundamentais da pesquisa socio- espacial/ Marcelo Lopes de Souza. 1ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2013.

SUESS, Rodrigo Capelle. RIBEIRO, Antonia da Silva Samir. O lugar na Geografia Humanista: uma reflexão sobre o seu percurso e questões contemporâneas – escala, críticas e cientificidade. Revista Equador (UFPI), Vol. 6, Nº 2, p.1 - 22

ZIMMERMAN, Barry. Attaining self-regulation: a social cognitive perspective. In: BOEKAERTS, Monique; PINTRICH, Paul; ZEIDNER, Moshe. *Handbook of Self-regulation*. New York: Academic Press, 2000, p.13-39.



SALA 6

Mediadores: Maria Helena Menna Barreto Abrahão e Célia Artemisa
Gomes Rodrigues Miranda

| TÍTULO | AUTORIA |
|---|---|
| História oral e etnografia: alguns entrelaçamentos metodológicos. | Liana Barcelos Porto Michele Silveira Azevedo |
| Narrativas e imaginários: história e direito na construção de consciências. | Sandiana Daíse Rosanelli Laísa Flores de Quadros |
| Escola nova: alguns olhares. | Michele Silveira Azevedo Liana Barcelos Porto |
| Conhecer, reconhecer e me sentir parte do contexto onde me insiro é caminho para a transformação. | Priscila Nunes Paiva Sheila Teixeira Peres |
| Regionalidades do Sul: Protagonismo Biográfico e Narrativas de Vida no Universo Acadêmico. | Menezes Aleluia Fonseca Sete Elizandro Silveira da Silva |
| Os impasses da inclusão na escola e a importância de pensar o papel daquele que acompanha o aluno incluído. | Luiza Chanças Cardoso de Aguiar |
| Diários de leitura: educação literária para além dos muros da escola. | Jaqueline Thies da Cruz Koschier |
| Da autorreflexão à autorregulação: o potencial das narrativas (auto)biográficas de formação. | Célia Artemisa Gomes Rodrigues Miranda Lourdes Maria Bragagnolo Frison |
| Representatividade feminina importa: desenvolvendo habilidades nos anos iniciais do ensino fundamental sob uma ótica feminista. | Sheila Teixeira Peres Priscila Nunes Paiva |



HISTÓRIA ORAL E ETNOGRAFIA: ALGUNS ENTRELAÇAMENTOS METODOLÓGICOS

Liana Barcelos Porto
Mestre em Educação. Graduada em Pedagogia, História e Teologia.

Michele Silveira Azevedo
Mestre em Educação. Graduada em Filosofia e Pedagogia.

Resumo: O presente trabalho é um ensaio sobre a utilização da metodologia da História Oral e da Etnografia em uma possível tese a ser construída. Este trabalho ainda não está concluído, como já foi mencionado é um ensaio, um experimento. Pretendemos trabalhar com narrativas de docentes negros do município de Canguçu. Na busca pela reconstituição de aspectos da experiência dos professores negros Desta cidade, recorreremos à metodologia de História Oral. Neste sentido, as memórias reavivadas dos docentes propiciarão, mediante procedimentos atinentes a crítica histórica, dados e significados que serão apropriados para a realização deste estudo histórico. Além das entrevistas, também se pretende utilizar fotos, livros, cartas e outros materiais, os quais, devidamente analisados a partir dos procedimentos adequados, contribuirão na realização do estudo. Outrossim, lançaremos mão da Etnografia que, enquanto metodologia de pesquisa, permitirá abordar, no cotidiano escolar, a prática docente reconhecendo a presença ou a ausência de marcadores étnicos.

Palavras-Chave: História Oral. Etnografia. Narrativas.

HISTÓRIA ORAL E ETNOGRAFIA

O combo metodológico que possivelmente será utilizado na futura pesquisa será a História Oral e a Etnografia, quando falamos em história oral pensamos nas questões que Ferreira (1994, p.8) escreve sobre o assunto:

privilegia o estudo das representações e atribui um papel central às relações entre memória e história, buscando realizar uma discussão mais refinada dos usos políticos do passado. A subjetividade e as deformações do depoimento oral não são vistas como elementos negativos para o uso da história oral. A elaboração dos roteiros e a realização das entrevistas não estão essencialmente voltadas para a checagem das informações e apresentação dos elementos que possam se constituir em contraprova, de maneira a confirmar ou contestar os depoimentos obtidos. As distorções da memória podem revelar mais um recurso do que um problema, já que a veracidade dos depoimentos não é a preocupação central. (FERREIRA, 1994, p.8).

Neste sentido nossa preocupação central não será a veracidade das informações, mas sim estará centrada naquilo que elas representam para o grupo estudado. A partir das memórias dos docentes negros de Canguçu, tentaremos visualizar como se constroem as identidades formativas e profissionais desses sujeitos. Quando pretendemos utilizar a história oral como metodologia de pesquisa, acreditamos que as pessoas recriam, mesmo que não a verbalizem em



sua narrativa, a memória que está ancorada num lugar. Por isso, aparecem referências a espaços para compor a sua trajetória de sujeito numa memória social. Neste contexto, como pesquisadores, precisaremos estar atentos, porque dimensões de espaço e distância se alargam, surgem diferentes significados para as mesmas palavras, e o sujeito, ao evocar memória, revive acontecimentos, mas com uma interpretação do presente, porque é do presente que eles estão evocando o passado. Nas falas dos futuros entrevistados, nada será fixo, e atentaremos para a subjetividade das falas, das representações, pois compreendemos que estes estão dotados de significados complexos.

Podemos pensar a sociedade através de representações, que para Chartier, são forjadas pelos grupos e por eles próprios modeladas. As práticas que visam a reconhecer uma identidade social mostram uma maneira própria de estar no mundo e têm significado simbólico, um estatuto, uma posição. Para esse autor, a noção de representação permite articular três modalidades da mentalidade com o mundo social Chartier (1988, p.23):

Em primeiro lugar, o trabalho de classificação e de delimitação que produz configurações intelectuais múltiplas, através das quais a realidade é contraditoriamente construída pelos diferentes grupos; seguidamente, as práticas que visam fazer reconhecer uma identidade social, exibir uma maneira própria de estar no mundo, significar simbolicamente um estatuto, uma posição; por fim, as formas institucionalizadas e objetivadas graças as quais uns 'representantes' (instâncias coletivas ou pessoas singulares) marcam de forma visível e perpetuada a existência do grupo, da classe ou da comunidade. (CHARTIER, 1988, p. 23).

Através de discursos com significados simbólicos dos sentidos e das práticas cotidianas, essas representações se fabricam e podem ser confundidas com o imaginário, e também mesclam objetividade e subjetividade, coletivo e individual, tudo isso construído pelos atores sociais. Devemos levar em consideração as especificidades de espaço das práticas, que não são passivas, e estão sob influência da hierarquia e das divisões sociais. Quando pretendemos trabalhar com culturas construídas, pode ser recorrente que os sujeitos partícipes da pesquisa narrem situações que não existiram. Para isso, é preciso recorrer a algumas memórias e esquecer outras. Assim como as lembranças são necessárias para a inserção do indivíduo num grupo social, muitas vezes os esquecimentos sobre momentos traumáticos também são construtores dessas identidades.

Buscaremos nesta pesquisa a convergência desses dois métodos (história oral e etnografia), compreendemos que ambos se unem na utilização de fontes, e nossa principal tarefa como pesquisadores será trazer a voz dos participantes da pesquisa o mais fidedigno e na íntegra possível. Em conformidade com o que salienta Santos (2016, p. 9)



A Etnografia também trabalha com as narrativas, demandando uma convivência mais aprofundada entre pesquisador e seu Outro. A necessidade de estar em campo e expressar de forma mais próxima daquilo que foi evidenciado faz parte da história oral, do mesmo modo, isso também converge com os propósitos da etnografia. Ao proporcionar um trato mais próximo do que foi colhido em campo, ou até mesmo ao transcrever na íntegra tudo o que foi registrado, passou a ser uma forma de se utilizar as vozes dos interlocutores como uma estratégia do etnógrafo e do historiador oral de responder a necessidade de ser mais coerente como que foi obtido em campo. (SANTOS, 2016, p.9)

Com base nessa premissa e com o objetivo de buscar a integração da história oral e da etnografia, o trabalho de campo será constituído na incursão dos pesquisadores nos ambientes de atuação desses docentes negros da cidade de Canguçu. Será mantido um Diário de Campo com informações coletadas e observadas. O Diário de Campo vai ser utilizado com a intenção de se criar um registro criterioso de todo o processo da pesquisa. Buscaremos junto a este grupo de docentes a possibilidade de acesso a alguns materiais, principalmente fotografias. Conforme Kossoy (1989), as fotografias se constituem enquanto fontes de “[...] informação e conhecimento [...]”]: como “[...] instrumento[s] de apoio à pesquisa [...]” (KOSSOY, 1989, p. 14) na medida em que documentam imagetivamente variados aspectos do contexto passado. Dessa forma, as fontes fotográficas possuem um viés documentário, na medida em que “[...] representam um meio de conhecimento de aspectos da cena passada [...]” (KOSSOY, 1989, p. 35-36). Caso tenhamos acesso a essas fotografias, talvez estas propiciem análises iconográficas e posteriores interpretações ou serão somente usadas enquanto recursos imagéticos ilustrativos de partes das expressões do passado.

Os relatos orais dos docentes negros do município de Canguçu serão coletados com base nos tópicos apresentados na Tab. 1, com a utilização de gravador de áudios e posteriormente interpretados, estes serão basilares para os percursos que teremos de trilhar na busca por conhecer as memórias e a identidade desses docentes.

Tabela 1 - Tópicos inicialmente propostos

| Entrevistados | Principais temas abordados na Entrevista |
|---|---|
| Docentes Negros do Município de Canguçu | <ul style="list-style-type: none">• Escolha pela docência;• Incentivo familiar;• Sentimento de integração e acolhida com colegas de escola;• Processo Formativo;• Políticas de assistência estudantil e Cotas;• Sugestões, angústias e silenciamentos. |

Pensando nesses futuros relatos orais ou narrativas é importante refletirmos sobre o que diz Portelli (1997, p.27) “as fontes orais dão-nos informações sobre o povo iletrado ou os grupos



sociais cuja história escrita é falha ou distorcida. Outro aspecto diz respeito ao conteúdo: a vida diária e a cultura material dessas pessoas e grupos”. Neste ponto tanto a História Oral quanto a Etnografia virão a contribuir com esta proposição de futura pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme já salientamos esse trabalho é um ensaio de uma futura proposta metodológica, neste momento propõe uma reflexão sobre a importância de trabalhos oriundos da escuta de sujeitos e também se qualificar com a troca de saberes que este evento irá ofertar.

REFERÊNCIAS:

CHARTIER, Roger. **História Cultural: entre práticas e representações**. Lisboa. Difusão Editorial, 1988.

FERREIRA, Marieta de Moraes. **História oral: um inventário das diferenças**. In: FERREIRA, Marieta de Moraes. (org.) Entrevistas e abordagens da história oral. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getulio Vargas, 1994.

KOSSOY, Boris. **Fotografia e história**. São Paulo: Editora Ática, 1989.

PORTELLI, Alessandro. 1997. **O que faz a História Oral Diferente**. Tradução: Maria Therezinha Janine Ribeiro. A pesquisa como um experimento em igualdade. **Projeto História**. Nº 14. São Paulo: PUCSP.

SANTOS, Ana Maria Smith. **História Oral e Etnografia: Convergências e Contribuições em uma pesquisa sobre o outro - e suas demandas de políticas públicas em Breves-PA**. Disponível em: http://www.encontro2016.historiaoral.org.br/resources/anais/13/1462053068_ARQUIVO_ANASMITHhistoriaoralok.pdf Acesso em: Dezembro/2018.



NARRATIVAS E IMAGINÁRIOS: HISTÓRIA E DIREITO NA CONSTRUÇÃO DE CONSCIÊNCIAS

Sandiara Daíse Rosanelli
Graduada em História pela Universidade Federal de Santa Maria

Laísa Flores de Quadros
Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria; Professora Estadual(RS)

Resumo: O presente trabalho apresenta uma proposta de atividade educativa em andamento, que está sendo realizada com os estudantes do Ensino Médio integrado ao Curso Técnico em Informática em uma escola pública do RS, na disciplina de Direito, onde os estudantes foram provocados a escolher fatos históricos que pudessem ser objeto de um júri simulado, cuja defesa é baseada nos princípios da atual Constituição Federal do Brasil. Os estudantes foram separados em grupos, onde os papéis de réu, vítima, advogado de defesa e promotor de justiça foram representados por eles. Após a dinâmica, intermediada pelos professores, os estudantes puderam narrar as relações que fizeram dos casos com a sua trajetória de vida e experiências. A proposta objetiva instigar os estudantes a conhecer e refletir sobre a condição humana, os princípios constitucionais, as práticas sociais, interligando à histórica e suas vivências, promovendo a interdisciplinaridade e relações entre a teoria e a prática, possibilitando aos envolvidos o desenvolvimento de consciências de si, do outro, bem como, uma consciência histórica, cidadã e humana. Usando as narrativas (auto)biográficas e a construção de singularidades propomos uma reflexão interligada entre passado e presente, consciências, imaginário e direitos humanos como formadores de individualidades em ambiente escolar.

Palavras-chave: Direitos Humanos. Consciência Histórica. Imaginário (auto)biográfico.

O Re(Começar)

Estar na escola nos obriga constantemente a começar ou recomeçar sempre. Todos os anos encontramos novos estudantes e com eles uma infinidade de sonhos e desejos, principalmente o de aprender algo que faça a diferença em suas vidas. Estudando, conversando com colegas, vendo o mundo, olhando para um passado escrito sem possibilidade de mudança, mas que possibilita novos olhares, estudos e reflexões, surge a ideia de um projeto onde os conteúdos da disciplina de Direito ultrapassam o tecnicismo, o isolamento e a insignificância das palavras ditas, decoradas e cobradas tais como proferidas. As ideias se encontram e complementam, e juntos profissionais da Educação, da História e do Direito, iniciam mais uma jornada interdisciplinar.

Compartilhar experiências e modos de vida torna-se um caminho possível para ações mais eficazes no sentido de promoção de uma educação mais humana e que se aproxima de realidades, pessoas e imaginários. Neste caminho, apresentamos uma atividade educativa em



andamento com os estudantes do Ensino Médio integrado ao Curso Técnico em Informática de uma escola pública de Santa Maria - RS, iniciada em 2019, onde os estudantes foram provocados a escolher fatos históricos relacionados aos Direitos Humanos, que pudessem ser objeto de um júri simulado, onde seriam defendidos os princípios da atual Constituição Federal do Brasil.

Os estudos e a implementação desse projeto têm como questão central a educação e seus significados, onde pensamos em possibilitar que os envolvidos reflitam sobre o seu protagonismo individual e coletivo e sua responsabilidade para com o outro e com o meio onde vivem, olhando e significando o passado de forma crítica e autônoma. Bauman (2017, p.27) nos faz pensar sobre a nossa interligação e afirmando que neste planeta, somos todos dependentes uns dos outros e não existe nada no que fazemos ou nos coibimos de fazer que seja indiferente ao destino dos outros. As diversas áreas do conhecimento quando conversam e agem juntas podem se tornar aliadas na vida cotidiana de cada estudante-sujeito, para que os muitos saberes sejam fontes presentes para ações no mundo e na educação, levando os sujeitos a pensarem e ressignificarem seus papéis de agentes sociais e históricos, que agem, reagem e interagem no mundo.

Estradas que se encontram: o Passado, o Presente e o Imaginário

Na atividade os estudantes foram separados em grupos, onde os papéis de réu, vítima, advogado de defesa e promotor de justiça foram representados por eles e as professoras são as juízas, cujo objetivo não é julgar e sim mediar as falas, trazendo subsídios para pensar-os preceitos constitucionais, principalmente os que garantem a dignidade humana. As temáticas escolhidas pelos próprios alunos devem ser apresentadas, contextualizadas e historicamente inseridas, podendo os alunos utilizarem o seu imaginário para acusação e defesa do réu.

Após as apresentações, cada estudante poderá escrever sobre as suas percepções dos casos, interligando-os à sua trajetória de vida e o que representou participar dessa atividade. A partir dessas narrativas é possível perceber a relação dessa ação em sala de aula, com os imaginários pessoais e coletivos abordados, as relações construídas entre o passado e o presente e a consciência despertada em cada um. O espaço de reconhecer-se e reconhecer o outro em fatos já acontecidos e historicamente registrados, bem como o reconhecimento de nossa interligação e dependência como seres humanos que vivem neste planeta que clama para superarmos nossas divergências para com o diálogo possamos encontrar o caminho do bem comum, compreendendo e respeitando as diferenças entre todos os sujeitos.



A reflexão palpável é um movimento de expressão de consciências e no momento em que o estudante se narra neste contexto de fatos históricos refletidos em grupo, ele se aproxima das dores da humanidade e toma consciência de que essas mesmas dores podem assumir outras faces muitas vezes totalmente ignoradas, quiçá combatidas. A História e a Consciência Histórica produz subsídios importantes para viver o hoje e (re)definir o futuro, pois na perspectiva de Jörn Rüsen (2010, 2015), a consciência histórica possibilita ao estudante-sujeito ligar-se com a História a partir da significação e apropriação desta por ele, de modo que permite ao sujeito questioná-la e interpretá-la conforme suas próprias vivências, experiências, memórias e imaginários, construindo uma ligação entre seu presente, o passado e o futuro que espera (ROSANELLI, 2018, p. 16-22).

Diante disso, a construção de Consciência de Si e do Outro, está interligada a construção de uma Consciência Humana e Cidadã por parte de cada sujeito. Ao narrar-se, esse sujeito utiliza de suas consciências, memórias e imaginários para construir expressões de sua singularidade, identidade e ao mesmo tempo protagonismo de sua própria vivência e trajetória de vida. Assim, as narrativas (auto)biográficas tornam-se não apenas uma metodologia de ensino e aprendizagem, mas também uma forma de autorreflexão e (re)significação de si mesmo, como sujeito e também para os outros sujeitos que irão ouvir ou interagir com essa narrativa, no presente ou em outro momento futuro, atribuindo a essa narrativa significados e sentidos distintos.

A atividade biográfica não é uma atividade episódica e circunstancial limitada apenas ao relato da vida, mas uma das formas privilegiadas de atividade mental e reflexiva segundo a qual o ser humano representa-se e compreende a si mesmo no seio de seu ambiente social e histórico. (DELORY-MOMBERGER, 2006, p.369)

As narrativas (auto)biográficas trazem ao estudo um embasamento no processo de reflexão, (re)significação e entendimento dos resultados, inclusive para pensar novas formas de interação com os alunos que vão trazer a riqueza de suas vidas e interpretações. Conhecer o estudante e as relações que estabelece com o conhecimento torna-se um caminho possível para que este conhecimento se transforme em saber e práticas. Neste caso, saberes refletidos em grupo utilizando princípios sociais de respeito à dignidade humana.

Considerações para o Hoje

A experiência até o presente momento foi muito bem aceita pelos estudantes que mostraram muito entusiasmo e ao mesmo tempo foram extremamente cuidadosos com as



escolhas dos temas. Os estudos já começaram e as defesas e acusações estão sendo preparadas com base em estudos históricos, legislação e também no imaginário dos estudantes.

Os temas escolhidos já sinalizam questões que permanecem atuais, como: o preconceito racial e de gênero, atentados à vida (coletivos ou individuais), cerceamento dos direitos liberdade e igualdade, cerceamento de direitos trabalhistas, questões ambientais, perseguições religiosas e políticas, dentre outros. Quando os estudantes trazem essas temáticas manifestam claramente seu interesse e preocupação com questões humanas, assim como subsídios para o pensar novas práticas educativas que reconheçam que os conteúdos prescritos nas grades curriculares não precisam ficar isolados ou presos à práticas externas e burocráticas, e sim possam trazer sentidos para as vidas de todos os envolvidos com reflexos positivos no mundo.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **A sociedade sitiada**. Lisboa: Instituto Piaget, 2002. Tradução de Bárbara Pinto Coelho.

DELORY-MOMBERGER. **Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, n.2, p. 359-371, maio/ago. 2006. In: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a11v32n2.pdf>. Acesso em: 01 jul 2019.

RÜSEN, Jörn. **Teoria da história: uma teoria da história como ciência**. Curitiba: Editora UFPR, 2015. Tradução Estevão de Rezende Martins. p. 217 – 273.

RÜSEN, Jörn. **Jörn Rüsen e o Ensino de História**. Orgs: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão C. de Rezende. Curitiba: Ed. UFPR, 2010a.

RÜSEN, Jörn. **Razão Histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica**. 1ª reimpressão. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2010b. Tradução Estevão de Rezende Martins.

ROSANELLI, Sandiara Daíse. A Singularidade de cada um: Cultura e Consciência Histórica como processos de construção da individualidade sociocultural. 47 p. **Monografia de Conclusão do Curso de História** - Licenciatura. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018.



ESCOLA NOVA: ALGUNS OLHARES

Michele Silveira Azevedo
Mestre em Educação. Graduada em Filosofia e Pedagogia.

Liana Barcelos Porto
Mestre em Educação. Graduada em Pedagogia, História e Teologia.

Resumo: O presente trabalho pretende lançar um olhar para o período da Escola Nova, compreendendo suas principais características, influências históricas e implicações metodológicas para o processo educativo atual. Tentando constatar as contribuições ou não dessa tendência pedagógica para os tipos de sujeitos que se pretendemos formar, estamos cientes que o processo de escolarização em nossa sociedade representa o modo de interagir com o conhecimento socialmente construído, modificando os sujeitos e também o mundo. Pensar a educação requer retomar questões históricas necessárias para o surgimento das diferentes concepções que marcam a trajetória educativa. Com base nessas reflexões suscitadas pelo estudo da Escola Nova o texto faz um chamamento aos educadores para a busca pela construção de um processo educativo onde os alunos sejam de fato o cerne das proposições didáticas e pedagógicas e onde o processo avaliativo não se limite a um mero resultado final e determinante e sim sinalize caminhos e rumos a seguir.

Palavras-chave: Escola Nova. Educação. Alunos.

Breve contextualização da Escola

O contexto do surgimento da Escola Nova remonta o final do século XIX, início do século XX, é interessante repensarmos a respeito das condições históricas que possibilitam o surgimento de tal movimento:

(...) teoria e a prática escolanovista se disseminaram em muitas partes do mundo, fruto certamente de uma renovação geral que valorizava a autoformação e a atividade espontânea da criança. A teoria da Escola Nova propunha que a educação fosse investigadora da mudança social e, ao mesmo tempo, se transformasse porque a sociedade estava em mudança (GADOTTI, 2006, p.142).

Para compreendermos um pouco mais sobre essa concepção pedagógica nos valem do que diz Saviani (2008), que divide esta tendência em duas vertentes: a diretiva e a não-diretiva.

A diretiva é a busca em adequar o indivíduo a sociedade, todavia existe uma mudança no modo como a compressão desta finalidade, o conhecimento passa a se relacionar com a vida, cabendo a escola “adequar as necessidades individuais ao meio social e, para isso, ela deve se



organizar de forma a retratar o quanto possível, a vida” (LIBÂNEO, 2006)

Algumas características como a valorização contextualizada da vida dos educandos, bem como, do processo de construção do conhecimento, propiciando um movimento do eixo da educação conteudista, para o método. Muitos pensadores deram corpo teórico e discutiram sobre o movimento da Escola Nova, são eles: Anísio Teixeira (1900-1971), considerado o precursor da Escola Nova no Brasil o norte-americano John Dewey (1859-1952), Maria Montessori (1870-1952), e o Suíço Jean Piaget (1896-1980), entre outros.

Compreendendo a escola como local de construção e liberdade

O objetivo da educação se constitui na perspectiva da Escola Nova em aspectos opostos a concepção tradicional, nessa premissa o conhecimento é construído a partir dos educandos, isto é, trata-se de mecanismos internos, a relação entre educadores e educandos ocorre de forma horizontal, os conteúdos centram no interesse dos alunos, devendo ser compreendidos, discutidos e não decorados, a metodologia prioriza o protagonismo dos educandos respeitando seu processo de construção, a avaliação é vista como uma etapa do processo educativo e não mais um único objetivo final e conclusivo. (SAVIANI, 2008) ressalta que se trata de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender.

É interessante destacar que a Escola Nova baseia-se nas teorias liberais de educação, sendo que não propõe a mudança na sociedade. Contudo, o protagonismo dos educandos a valorização do seu processo educativo, a relação com aspectos cotidianos, à transposição do método para os educandos, possibilitam uma atmosfera de liberdade no ambiente escolar, incentivando práticas mais democráticas, críticas e criativas no ambiente escolar.

Estruturação para a construção de uma nova pedagogia

Observando o surgimento histórico, referente a modernidade, movimentos como a psicologia e a sociologia da educação, também influencias do positivismo e do marxismo. (GADOTTI, 2006). O movimento da escola nova é vítima de críticas que apontam para a questão estrutural proposta para a escola, devido a elitização do ensino, pela ênfase na qualidade e a exigência de profissionais qualificados, o que contribuiria para a desqualificação da educação pública qualitativa. (ARANHA, 2006).

Paulo Freire adverte para o conservadorismo desta tendência, que poderia servir para a dominação e para a libertação, o autor não impossibilita as contribuições da Escola Nova para a educação (GADOTTI, 2006), no entanto nos provoca a pensar sobre sua utilização cega e literal.



É interessante atentarmos para uma diferenciação que existe entre a concepção diretiva e a não diretiva de educação. A influência de Jean Piaget constitui elemento central na perspectiva do interacionismo construtivista, presente na perspectiva diretiva. Assim, a criança, passa por estágios do desenvolvimento cognitivo que caminham da heteronômica para a autonomia, mediados pelo mundo, desse modo a curiosidade epistemológica estaria condicionada “a força de estimulação do problema e das disposições internas e interesses do aluno” (LIBÂNEO, 2006, p.26). Por outro lado, a perspectiva não-diretiva, sugeria o autodesenvolvimento e a realização pessoal sem interferência do educador, surge daí o não-diretismo onde valorizam-se os aspectos psicológicos.

Uma das mais importantes discussões em educação, presente em todos os momentos históricos é método utilizado para educar as crianças, apontaremos as contribuições metodológicas da Escola Nova, por compreender que suas características marcam nossa prática pedagógica, destacamos então as diferenças existentes entre as correntes diretiva e a não diretiva.

Na pedagogia diretiva o método tem como base o aprender fazendo, desse modo valorizando “a pesquisa, a descoberta, o estudo do meio natural e social, o método de solução de problemas” (LIBÂNEO, 2006, p.25). Quanto as atividades, se organizavam segundo princípios de individuação, liberdade e espontaneidade e exigiam que houvesse grande quantidade de recursos. A intenção de Montessori, se propunha a promover a autoeducação, colocando meios adequados à sua disposição. (GADOTTI, 2006)

Já na configuração da pedagogia não-diretiva, o método não teria tanto significado, devendo cada professor desenvolver o seu estilo de trabalho, com o objetivo de facilitar a aprendizagem de seus discentes.

A formação de professores é facilitada pela escola nova, dizemos isso por que os professores passam a ter em suas formações a conscientização da importância do respeito a individualidade dos educandos, sendo incentivados a desenvolverem práticas educativas que promovam as descobertas das crianças e também experiências democráticas no ambiente escolar, podemos dizer que o objetivo central da formação profissional é o desenvolvimento de forma harmonizada e integral dos educandos.

Considerações finais

Este estudo ainda que de forma inicial pretende trazer a tona a reflexão sobre a Escola Nova, esta que responde ao ideal educativo presente em nossa formação, a universalização da educação pública e laica representa um dos pontos evidentes em nosso percurso escolar, o



reforço positivo, chamando atenção para o erro como forma de construção individual da aprendizagem, pode ser visto como um ideal a ser construído, visto que em muitos estados e municípios a utilização da nota como expressão dos resultados e a retenção e avanço como único meio de medir o progresso dos estudantes. Pensar a educação no tempo atual é necessário estabelecer relações com a Pedagogia Nova, enfatizando a necessidade dos educando atuarem como protagonistas do seu processo de aprendizagem e a vida como meio para os conteúdos significa construir um novo conceito de construção de conhecimento. Envolvidos nestas reflexões suscitadas pelo estudo da Escola Nova, nós educadores devemos buscar construir um processo de ensino e aprendizagem onde realmente nossos alunos sejam o cerne das proposições didáticas e pedagógicas e onde o processo avaliativo não se limite a um resultado final e determinante e sim sinalize caminhos e rumos a seguir para assim construirmos uma educação significativa e qualitativa.

REFERÊNCIAS

GADOTTI, M. **História das ideias pedagógicas**. 11. ed. São Paulo, 2006.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos, 21. ed., São Paulo: Loyola, 2006.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: Teoria da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. Campinas: Autores associados, 2008.



CONHECER, RECONHECER E ME SENTIR PARTE DO CONTEXTO ONDE ME INSIRO É CAMINHO PARA A TRANSFORMAÇÃO

Priscila Nunes Paiva
Mestranda do Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde
da Universidade Federal do Pampa

Sheila Teixeira Peres
Graduanda em Licenciatura em História pela Universidade do Norte do Paraná

Resumo: Este estudo traz reflexões a respeito de um encontro de formação continuada de educadores de uma escola municipal de ensino fundamental da cidade de Uruguaiana. A atividade realizada foi resultado de contínuas reflexões e diálogos entre professores, funcionários e estagiários da escola. Ocorreu no mês de Dezembro de 2018, tendo como objetivo o planejamento inicial do próximo ano letivo. Após observações, escutas, reflexões, estudos e diálogos os educadores definiram o Sentimento de Pertencimento como temática para nortejar o trabalho pedagógico da escola durante o ano de 2019, a partir de atividades diferenciadas e voltadas para desenvolvimento do senso crítico e reflexivo dos educandos, assim como o empoderamento e transformação de toda comunidade escolar.

Palavras-chave: Pertencimento. Comunidade escolar. Formação continuada

INTRODUÇÃO

O presente trabalho pretende relatar as atividades realizadas em uma manhã de dezembro quando se realizou o último encontro de formação continuada do ano letivo de 2018, dos educadores da maior escola da rede municipal do município de Uruguaiana, localizada na periferia da cidade.

A temática “Sentimento de Pertencimento” para embasar o fazer pedagógico de 2019 surgiu de estudos, reflexões e diálogos entre todos os educadores da escola. O Projeto Político Pedagógico propõe um ensino a partir da contextualização e valorização do espaço onde a escola se insere. Reconhecer-se como parte da comunidade escolar é essencial para que se consiga transformá-la.

A Constituição Federal de 1988, traz como objetivo da educação o desenvolvimento pleno da pessoa em todos os aspectos e dimensões, além do preparo para viver e participar da sociedade. Atualmente com os estudos relacionados a implementação da Base Nacional Comum Curricular muito temos refletido sobre o conceito de Educação Integral e concordamos com Guará 2006 que defende que, a formação integral do homem, deve integrar o cognitivo, afetivo, corpóreo e espiritual, compreendendo o homem como um ser multidimensional, ou seja a escola deve considerar as necessidades de seus alunos e do contexto onde se inserem.



De acordo com as duas referências citadas e buscando o que Gadotti (2012), chama de educação social transformadora, se nossa escola busca formar um homem multidimensional capaz de transformar positivamente o meio onde se insere, faz-se necessário que seus educadores conheçam e sintam-se parte do contexto no qual trabalham, para que possam reconstruir através do que ensinam este meio.

CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA RELATADA

Nossa escola situa-se na União das Vilas composta por 13 bairros, onde residem em média 12 mil pessoas. Essa comunidade conta atualmente com mais uma escola de ensino fundamental, duas escolas de educação infantil e uma escola de ensino médio. A União das Vilas teve início a aproximadamente 35 anos, com o objetivo de receber famílias atingidas por uma das maiores enchentes já vistas em Uruguaiana. Seus moradores pertencem na grande maioria a classe trabalhadora, muitas famílias são beneficiárias do Programa Bolsa Família, algumas possuem membros trabalhando como autônomos vendendo alimentos e artesanatos. A maioria dos bairros não possui iluminação pública e algumas casas não dispõem de luz elétrica e água encanada. Saneamento básico falta na maior parte da comunidade. A falta de segurança e lazer e a drogadição assustam a maior parte das famílias que sonham e lutam por transformação social.

Atualmente a Escola Municipal de Ensino Fundamental Moacyr Ramos Martins atende 1211 entre os turnos manhã e tarde do 1º ao 9º anos e aproximadamente 150 alunos na modalidade EJA fundamental. Grande parte dos alunos da Educação de Jovens Adultos possuem filhos, irmãos, sobrinhos ou netos no diurno. A escola conta com 88 professores, 26 funcionários e 3 estagiários.

DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES E ANÁLISE E DISCUSSÃO DO RELATO

O relato aqui exposto aconteceu em dezembro de 2018, durante um encontro de formação continuada em que estiveram presentes professores, gestores, funcionários e estagiários da escola. Já pensando no ano letivo seguinte, a equipe pedagógica propôs um trabalho inicial de observação e reflexão, foram projetadas diversas imagens que mostravam as condições em que muitos de nossos educandos vivem, a falta de água e luz em casas minúsculas, com estruturas precárias, as ruas praticamente intransitáveis em função das chuvas, a falta de áreas de lazer, valas a céu aberto e inúmeras outras questões. Além das imagens, áudios gravados pelos educandos sobre a importância da escola em suas vidas e no desenvolvimento da comunidade foram apresentados.



Todos os presentes foram desafiados a escrever seus sentimentos e anseios em relação ao que viram e ouviram. Vários colegas realizaram a leitura de suas escritas e engataram junto comentários e desabafos. Foram momentos de muita emoção, muitos mesmo sabendo da vulnerabilidade econômica e social da comunidade em que nossa escola se insere relataram não conhecer a maioria dos bairros que formam a União das Vilas, desconhecendo assim as péssimas condições e insegurança com as quais nossos alunos vivem e ou convivem.

A sequência de atividades foi realizada em grupos, a partir de trechos do Projeto Político Pedagógico que traz como proposta um processo de ensino aprendizagem partindo do contexto e interesse dos educandos. Os educadores após reflexões e diálogos construíram estratégias que contemplam ainda mais as necessidades e interesses dos educandos. Destacamos as inúmeras colocações a respeito da necessidade de se sentir parte da comunidade onde se trabalha e reconhecer os problemas dessa localidade como seus para que assim possamos buscar, criar e colocar em prática estratégias concretas para transformação da nossa comunidade escolar.

O grupo de educadores após uma manhã de reflexões, estudos e diálogos decidiu trabalhar no ano letivo de 2019 com a temática Sentimento de Pertencimento, algumas ações iniciais foram apontadas: visitas dos educadores a comunidade, saídas de campo com os educandos para análises críticas, rodas de conversa sobre as observações, trabalho sobre políticas públicas, a importância da escola na comunidade, possibilidades de lazer, separação do lixo e reciclagem, visita a câmara de vereadores, produção de um documentário sobre os pontos positivos e negativos da comunidade, mostras pedagógicas, apresentações para chamar ainda mais a comunidade para dentro do ambiente escolar e assim podermos dialogar sobre os problemas e estratégias para superações das dificuldades da União das Vilas.

Prezza e Constantini (1998), citados por Elvas e Moniz (2010), dizem que o sentimento de pertencimento a uma comunidade promove uma maior identificação, autoconfiança e ainda facilita as relações sociais, diminuindo a solidão e o anonimato. Ter uma comunidade que confie e acredite no trabalho da escola é essencial para o bom desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Muitos dos responsáveis pelos educandos de nossa escola estão desempregados, tem envolvimento com drogas e bebidas, mas ainda sim sonham com um futuro diferente para os filhos, dessa forma faz-se necessário que a escola e seus educadores possuam um bom relacionamento com sua comunidade mostrando possibilidades de melhora para todos os membros da comunidade escolar.



Faz-se necessário um cuidado especial durante o decorrer do trabalho com essa temática para que em nenhum momento os moradores da comunidade se sintam desrespeitados ou invadidos com as ações propostas pelos educadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS E EXPECTATIVAS

Consideramos muito positivo o desejo de se trabalhar com os educandos e levar a toda comunidade informações sobre as políticas públicas, nesse sentido concordamos com Freire (2005) quando diz que devemos desafiar os grupos populares para que percebam de forma crítica a violência e a injustiça que caracterizam sua situação e ainda mostrar que essa situação não é destino ou vontade de Deus, que é algo que pode e precisa ser mudado.

Esperamos que todas as ações propostas sejam realizadas, que no decorrer do ano letivo e execução das atividades os educadores sintam-se e se reconheçam como parte integrante da comunidade ampliando o desejo de transformação através da colaboração, sentimento de empatia e senso de justiça.

Encerramos com Freire (2001), quando fala da impossibilidade de a educação ser neutra e reconhecer sua facilidade de politizar e se reconhecer como ser inacabado na busca para ser e poder mais.

REFERÊNCIAS

- ELVAS, Susana, MONIZ, Maria João Vargas, *Sentimento de Comunidade, qualidade e satisfação de vida: Análise Psicológica*. V.28 n.3 Lisboa set. 2010.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2005
- FREIRE, Paulo, *Política e educação: ensaios*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- GADOTTI, Moacyr, *Educação Popular, Educação Comunitária, Educação Social, Educação Comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas uma causa comum*. Revista Diálogos: pesquisa em extensão universitária, v. 18 n.1, Brasília, 2012.
- GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. *É imprescindível educar integralmente*. Cadernos cenpec pesquisa e ação educacional, v. 1 n. 2, 2006.



REGIONALIDADES DO SUL: PROTAGONISMO BIOGRÁFICO E NARRATIVAS DE VIDA NO UNIVERSO ACADÊMICO

Menezes Aleluia Fonseca Sete
Graduando curso Tecnologia em Rede de Computadores da Universidade Federal de Santa Maria

Elizandro Silveira da Silva
Graduando curso Ciências Sociais da Universidade Federal de Santa Maria

Resumo: O presente trabalho pertence ao projeto de extensão fotográfico tem o objetivo de ir ao encontro de protagonistas e suas narrativas no universo acadêmico, com o intuito de reatualizar-se a cada espaço, identificando possibilidades e rupturas em que as humanidades interagem. O projeto teve início na Universidade Internacional da Lusofonia Afro-brasileira – UNILAB em Redenção/CE, no ano de 2017, de onde partiu para realização itinerante de exposições fotográficas, com outras parcerias e espaços formativos de instituições públicas que somadas ao objetivo principal, realizassem ações pertinentes a esta proposta durante o ano de 2018. Desta forma, na região sul, especificamente na Universidade Federal de Santa Maria, busca-se identificar novos espaços de socialização e educação para discussão do protagonismo cotidiano nos aspectos referentes as questões de gênero e sexualidade, étnicas e raciais, geracional, arte e cultura, movimentos comunitários, religiosidades e outros que evidenciem com suas trajetórias, resistências e rupturas nas dinâmicas de produção de qualquer forma de violência. Portanto, a exposição fotográfica itinerante e interativa amplia esta discussão para trazer a visibilidade destes contextos de convivência, formação e educação dos diferentes modos de vida que atravessam, pluralizam e vitalizam a expressão de subjetividades tangentes ao protagonismo biográfico.

Palavras-chaves: Protagonismo biográfico. Narrativas. Exposições

O projeto de extensão fotográfico tem o objetivo de protagonizar narrativas, reatualizando em cada espaço possibilidades em que as humanidades interagem. Teve início na Universidade Internacional da Lusofonia Afro-brasileira UNILAB em Redenção/CE, no ano de 2017, na coordenação da Professora Joana Elisa Rower intitulado Consenso, Dissenso e Silenciamento: Protagonismo Biográfico e Narrativas de Vida no Universo Acadêmico, de onde partiu para realização itinerante de exposições fotográficas com outras parcerias em espaços formativos públicos, durante o ano de 2018. Na região sul, a Universidade Federal de Santa Maria integra estes espaços de socialização e educação do projeto, acompanhando a discussão do cotidiano nos aspectos e questões de gênero e sexualidade, étnicas e raciais, geracional, arte e cultura, movimentos comunitários, religiosidades e outros que evidenciem protagonismo nas trajetórias de resistências e rupturas nas dinâmicas e produção de qualquer forma de violência.

O protagonismo e as narrativas através da produção e exposição fotográfica itinerante busca discutir modos de vida que atravessam, pluralizam e vitalizam a expressão de



subjetividades diferenciadas. Na UFSM o projeto seleciona os protagonistas entre professores da rede estadual, identificados no trabalho do cotidiano escolar nas áreas de educação física, história, currículo, pedagogia e em movimentos sociais. Todos estes pesquisadores nas suas áreas de formação, participantes do Grupo de Pesquisas Núcleo de Estudos sobre Memória e Educação – CLIO/UFSM, integrantes críticos ao processo de construção de sentidos e significados desvelados nos espaços expositivos através de suas contribuições autobiográficas.

O projeto " Regionalidades do Sul: Protagonismo Biográfico e Narrativas de Vida no Universo Acadêmico", justifica-se desta forma com a possibilidade de promover ações e reflexões da Universidade Federal de Santa Maria em sua região de abrangência, promovendo a socialização do conhecimento produzido por meio da relação dialógica entre Universidade e os diferentes setores da sociedade. A cultura extensionista estimula a participação no desenvolvimento de ações educativas, culturais e de produção do conhecimento através da organização e circulação da exposição e de seus protagonistas, em espaços de ensino e movimentos comunitários. A integração das Unidades e Departamentos por meio da produção e inserção do conhecimento responsável e transformador, contribui significativamente com a aproximação das narrativas autobiográficas, organizadas pelo Coordenador e participantes do projeto juntamente com os responsáveis das instituições anfitriãs.

Através do método autobiográfico, o protagonismo e a construção das narrativas dos alunos de diversos espaços educacionais, em dialética com os conteúdos das disciplinas discutem a dimensão social e transcultural dos valores ético-moral na percepção da corporalidade e formação humana. O deslocamento das narrativas sobre a ótica estética, simbólica e emocional do sujeito/educando na escolarização, configura o reconhecimento da percepção sensível e autorreflexiva para o cotidiano dos hábitos, condutas e papéis corporalizados entre os participantes do grupo. Este movimento polariza a configuração e a refiguração no tratado e estudo dos alunos através da autoprodução de suas fotografias e narrativas de si, corroborando na discussão dos objetivos e itinerância da exposição fotográfica no projeto.

O projeto de extensão " Regionalidades do Sul : Protagonismo Biográfico e Narrativas de Vida no Universo Acadêmico" possibilita ações e reflexões acadêmicas da Universidade Federal de Santa Maria em sua região de abrangência, promovendo, em especial, a socialização do conhecimento produzido por meio da relação dialógica entre Universidade e diferentes setores da sociedade.

Partindo dos pressupostos que inter-relacionam os temas centrais do projeto, pode-se ver a importância e a diversidade de pensar esses aspectos. Com isso, os subprojetos



desenvolvidos, devido a vasta gama de materiais e interpretações do tema do projeto, “*Regionalidades do Sul: Protagonismo Biográfico e Narrativas de Vida no Universo Acadêmico*”, ainda se encontram em desenvolvimento, tendo, portanto, apenas resultados parciais e, em parte, quantitativos.

Esses resultados nos permitiram rever algumas de nossas hipóteses iniciais, onde apesar de brevemente conhecermos os resultados, não imaginávamos que eles seriam tão expressivos. Além disso, estes resultados parciais, nos ajudaram a organizar e pensar melhor nas próximas etapas das pesquisas e da extensão, propondo novas perspectivas sobre a temática e estreitando nossas linhas de abrangência, bem como novas exposições e atividades fora do meio acadêmico universitário.

Considerando que a pesquisa apresenta resultados parciais, destacam-se reflexões acerca da relação entre os temas do projeto “*Regionalidades do Sul: Protagonismo Biográfico e Narrativas de Vida no Universo Acadêmico*”, relacionado as palavras-chaves do mesmo (Protagonismo biográfico; narrativas; exposições; extensão), aos subprojetos e o desenvolvimento dos mesmos. Esses estudos demonstram a variedade de possibilidades e de interpretações já iniciadas até o momento e das continuações e desdobramentos para as próximas etapas do projeto.

Esses estudos dos subprojetos abriram-nos novas oportunidades de melhor compreender as complexas inter-relações dessas distintas áreas da pesquisa, lincando o ontem e o hoje dos temas pesquisados, mas conciliando-os aos nossos cursos de graduação em desenvolvimento. Por outro lado, ainda não foi possível dar mais continuidade nas pesquisas, devido a falta de alguns dados e a necessidade de maior referencial teórico para o desenvolvimento de entrevistas e pesquisa oral/narrativa.

Referências

ARFUCH, Leonor. A vida como narração. In: Arfuch, Leonor. **O espaço biográfico: Dilemas da subjetividade contemporânea**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **A condição biográfica: ensaios sobre narrativa de si na modernidade avançada**. Natal, RN: EDUFRN, 2012b.

_____. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Educação e Pesquisa**. v. 32, n. 2, maio/ago. 2006. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28015/29807>>. Acesso em: 20 jul. 2013. p. 359-371.

FERRAROTI, Franco. **O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida**. Natal: EDUFRN, 2014.



-. Sobre a autonomia do método biográfico. In: Nóvoa, Antônio; FINGER, Matias (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: PAULUS, 2010. p.35-57.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**, trad. Rafael Ramallete. Petrópolis, Vozes, 1987.

NOGUEIRA, Maria Alice; Nogueira, Claudia Martins. **Bourdieu & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PONTY, Merleau. **Fenomenologia da Percepção**. Tradução Carlos Alberto Ribeiro de Moura, São Paulo: Martins Fontes, 1999.

RICOEUR, Paul. **A Memória, a história o esquecimento**. Tradução de Alain François. Campinas. SP: Editora da Unicamp, 2007.

-. **O percurso do reconhecimento**. Tradução de Nicolás Nyimi Campanário. São Paulo: Loyola, 2004.

-. **O si mesmo como um outro**. Tradução de Lucy Moreira Cesar – Campinas, SP: Papyrus, 1991.

SOUZA, Elizeu Clementino de. UZÊDA, Leomárcia Caffé de Oliveira. Histórias de vida, narrativas (auto)biográficas e docência na educação infantil. In: TAKEUTI, Norma B. NIEWIADOMSKI, Cristophe. **Reinvenções do Sujeito Social: teorias e práticas biográficas**. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 256-270.

WALTER BENJAMIN: **Imagens**. Carlos Pernisa Junior, Fernando Fabio Fiorese, Nilson Assunção Alvarenga (Org.) – Rio de Janeiro: Mauad X, 2008.



OS IMPASSES DA INCLUSÃO NA ESCOLA E A IMPORTÂNCIA DE PENSAR O PAPEL DAQUELE QUE ACOMPANHA O ALUNO INCLUIDO

Luíza Chanças Cardoso de Aguiar
Graduanda de Psicologia da Universidade Luterana do Brasil - SM

Resumo: O trabalho apresenta um relato de experiência desenvolvido por meio de um estágio de Psicologia de prevenção e promoção de saúde, ofertando um grupo de apoio voltado às acompanhantes escolares de uma escola privada no interior do Rio Grande do Sul, no período de 2018 à 2019. O mesmo tem como objetivo discutir os impasses da inclusão na escola, ressaltar a importância do papel daquele que acompanha o aluno no âmbito escolar e refletir acerca da contribuição da psicologia para a efetivação dessa atuação. O interesse acerca dessa temática partiu de uma experiência anterior da estagiária enquanto acompanhante escolar, percebendo as dificuldades dessa atuação, que acima de tudo é construída pensando na complexidade, necessidades, diferenças e de que maneira vai se dar o acolhimento desse aluno na escola. A discussão sobre a função do acompanhante escolar se torna cada vez mais necessária, para que se possa pensar os obstáculos da inclusão na escola e compreender o que está implicado nessa prática, considerando a efetividade da mesma para o desenvolvimento psicossocial do aluno acompanhado.

Palavras-chave: Escola. Acompanhantes escolares. Inclusão.

A INCLUSÃO NA ESCOLA, A CRIANÇA E O ACOMPANHANTE ESCOLAR

Este trabalho apresenta um relato de experiência desenvolvido em um grupo de apoio, acerca do olhar da psicologia para as questões que dizem respeito à inclusão na escola, o acompanhante escolar e o aluno incluído. A discussão sobre a função do acompanhante escolar se torna cada vez mais necessária, para que se possa pensar os obstáculos da inclusão na escola e compreender o que está implicado nessa prática, considerando a efetividade da mesma para o desenvolvimento psicossocial do aluno acompanhado.

A forma como a cultura escolar é transmitida para os alunos influencia diretamente no bem-estar e desenvolvimento dos mesmos, que dependem das oportunidades que lhes forem oferecidas para se constituírem como seres humanos. É importante pensar no processo de constituição da criança/sujeito que advém também do contexto escolar, tendo em vista que a criança se constitui como sujeito que depende das condições, promoções e intervenções ofertadas pelos adultos, nos diferentes meios sociais que esta inserida (MÜZEL, 2014).

O papel da escola não se detém apenas a construção intelectual do indivíduo, mas também de proporcionar um referencial simbólico a partir de valores e visões que condizem com a realidade social. Dessa forma, a escola é um espaço de construção e consolidação de valores que farão parte de toda a vida do indivíduo. Os conhecimentos e experiências que advém também do âmbito escolar, influenciam o processo de desenvolvimento infantil. A



escola tem um papel extremamente importante nesse processo, pois é um espaço onde a criança vivencia significativo tempo do dia-a-dia. Não esquecendo que, para que ela se desenvolva bem nesse ambiente, faz-se necessário a participação da família e da sociedade.

Frente à essas questões, se faz necessário pensar às crianças com necessidades especiais que em um determinado momento, de acordo com a lei, passam a ter direito à ocupar as mesmas escolas que as demais. Existiam escolas especiais anterior a qualquer ideia de inclusão, como núcleos de convívio, meios de integração, com propósito direcionado as crianças com necessidades especiais, como por exemplo as APAEs (1950), as classes especiais (salas de aula dentro da escola regular, 1971). A movimentação acerca da busca pela inclusão se deu através do entendimento de que as crianças com ou sem necessidades especiais devem ocupar um mesmo espaço (RORIZ et al., 2005).

A resultante declaração da Conferência Mundial de Necessidades Educacionais e Especiais: acesso e qualidade”, organizada pela ONU, em Salamanca (Espanha), em 1994, direcionou uma significativa modificação partindo de que as escolas regulares devem acomodar a todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais e emocionais (RORIZ et al., 2005). Em junho de 2015, a lei nº 13.146, institui a inclusão da pessoa com deficiência (Estatuto da pessoa com deficiência). A lei objetiva assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais pela pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania (ESTATUTO DA PESSOA COM DEFICIENCIA, Lei nº 13.146).

Diante das alterações, pensar em inclusão consiste em pensar nas ações que contribuem para a efetividade do ensino, como as condições de acomodações, despesas e materiais, tempo letivo, formação de professores e demais funcionários, ambiente e gestão escolar. No entanto não é de fato dessa forma que acontece, algumas questões podem ser verídicas, como por exemplo, considerar a matrícula dos alunos como um indicador positivo, mas se tornam ilusórias quando essas mesmas estatísticas indicam os índices de evasão, repetência e nível de alfabetização desses.

Com essa mudança, as escolas se depararam com a inclusão de crianças que precisavam estar a partir de então em classes já existentes, muitas vezes com professores e outros profissionais os quais em suas formações não havia capacitação acerca desses aspectos. Neste momento, a opção para muitos foi colocar um profissional especializado em sala de aula, a fim de acompanhar uma criança ou adolescente em parceria com o professor de classe, uma ideia de mediador escolar (MOUSINHO et al., 2010). Em 12 de junho de 2014, a Comissão Constituição e Justiça e de Cidadania (CCJ) aprovou uma proposta que obriga as



escolas regulares a oferecerem cuidador para alunos com deficiência, desde que seja diagnosticada a necessidade de um atendimento individualizado (LEI Nº 8014/10). Colocar um profissional especializado em sala de aula, a fim de acompanhar uma criança ou adolescente em parceria com o professor de classe, uma ideia de mediador escolar. O qual é referido neste trabalho como acompanhante escolar.

O acompanhante escolar refere-se ao profissional que acompanha alunos especiais, atuando dentro da escola, dando assistência ao aluno nas diferentes etapas escolares, tendo um papel significativo no desenvolvimento integral do mesmo (BERTAZZO, 2014). Há diferentes denominações para este, que pela lei é colocado como cuidador, mas denominado nas escolas como monitor, tutor, instrutor e outros. Mas, diz respeito ao acompanhante escolar, aquele que acompanha a criança no âmbito escolar dando suporte não apenas na parte pedagógica, mas de forma mais abrangente, no desenvolvimento integral do aluno na escola. A ênfase no acompanhante escolar se dá acerca da potência dessa atuação ao proporcionar o reconhecimento da criança com deficiência, fortalecendo o enfrentamento frente as dificuldades encontradas na escola (SILVA, 2017).

Porém, na ausência de preparo desses profissionais, o aluno que antes era excluído da escola por não ter oportunidade de acesso, passa a ser excluído dentro dela, pois não encontra suporte necessário para a efetividade desse processo e conseqüentemente não consegue responder satisfatoriamente ao esperado. Nesse sentido, é relevante pensar em como a escola tem enfrentado o desafio de lidar com a diversidade, e qual o papel do acompanhante escolar nesse contexto.

O grupo de apoio visou entre outras coisas, ofertar um espaço de interação e integração do profissional, aprendizado de novas práticas, troca de experiência e conhecimento às acompanhantes escolares de uma escola privada no interior do Rio Grande do Sul, no período de 2018 à 2019. O grupo foi coordenado por uma estagiária de psicologia, supervisionada pela psicóloga da escola.

Segundo Silva (2017), é necessário pensar no trabalho do acompanhante escolar, analisando de que forma vem se dando essa atuação, indo de encontro ao que se refere a desorientação desses profissionais acerca da sua prática. Entendendo que a possibilidade da construção dessa prática seja através das vivências e na relação com a criança. Para que não haja uma sobrecarga por dar conta de outras funções, mas sim que seja possível o delineamento dessa.

O psicólogo escolar precisa trabalhar na promoção e prevenção da saúde na escola, criando um espaço para escutar as demandas da escola e pensar em maneiras de lidar com as



situações cotidianas. Diante do que se apresenta da inclusão, percebendo a falta de investimentos e preparação, é importante pensar como a atuação do psicólogo pode ser realizada nesse contexto.

O grupo dirigido ao acompanhante escolar possibilita a troca de experiências, questionamentos e reflexões, que é fundamental para tornar o processo significativo e transformador, promovendo resignificação a essa função. Onde esse movimento venha a agregar no processo de inclusão, podendo assim pensar o trabalho do acompanhante escolar como facilitador para que ocorra de fato a inclusão do aluno.

REFERÊNCIAS

BERTAZZO, J. **Acompanhamento escolar e Transtornos do Espectro do Autismo**. 10º ANPED SUL, Florianópolis, SC, 2014.

BRASIL. **Projeto de Lei n.º 8014/2010**. Eduardo Barbosa – PSDM/MG. Câmara dos Deputados. Jun. 2014. Disponível em <
<https://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/EDUCACAO-E-CULTURA/438330-CAMARA-APROVA-CUIDADOR-NAS-ESCOLAS-PARA-ALUNOS-COM-DEFICIENCIA.html>

Lei nº 13.146 de Julho de 2015. Estatuto da Pessoa com Deficiência. Institui a Lei brasileira de Inclusão de Pessoa com Deficiência.

MOUSINHO, R.; SCHMID, E.; MESQUITA, F.; PEREIRA, J.; MENDES, L.; SHOLL, R.; NÓBREGA, V. Mediação escolar e inclusão: revisão, dicas e reflexões. **Rev. psicopedag.** vol. 27, n. 82 São Paulo, 2010.

MÜZEL, A. A. Reflexões sobre a produção cultural na infância. **Faculdade de Ciências Sociais e Agrárias de Itapeva**. 2014.

RORIZ, T. M. S.; AMORIM, K. S.; FERREIRA, M. C. R. Inclusão social/escolar de pessoas com necessidades especiais: múltiplas perspectivas e controversas práticas discursivas. **Psicol. USP**, v. 16, n. 3, São Paulo, set. 2005.

SILVA, F. D. Entre laços e desenlaces: A constituição de uma experiência de acompanhamento escolar. **Instituto de Psicologia**, Universidade de São Paulo, 2017.



DIÁRIOS DE LEITURA: EDUCAÇÃO LITERÁRIA PARA ALÉM DOS MUROS DA ESCOLA

Jaqueline Koschier
Mestre em Literatura (Furg) Professora IF Sul

Resumo: Este trabalho versa acerca da importância da educação literária na escola como forma de contribuir para uma comunidade de leitores que se estenda para além dos muros da escola. Utilizando os registros escritos dos alunos em forma de Diários feitos na disciplina de Língua portuguesa e Literatura, que ministrou no Instituto Federal Sul-rio-grandense, a pesquisa discorre acerca das escolhas e do horizonte de expectativas oportunizado pelas leituras literárias de estudantes do Ensino Médio Integrado, da rede pública de ensino. Trabalhando a partir da perspectiva do letramento literário, considerando os aspectos estéticos e historiográficos do ato de ler, tratando a literatura como disciplina capaz de conduzir os leitores a buscar novos sentidos no texto lido, ampliando os horizontes de expectativa em relação não só à obra em si, mas também em sua própria existência na sociedade no qual estão inseridos.

Palavras-chave: Educação Literária. Formação leitores. Recepção Literária.

O DIREITO À EDUCAÇÃO LITERÁRIA

Por ser a escola a instituição responsável, oficialmente, pelo letramento e pela difusão da Literatura e por entender que a leitura literária compreende não só as práticas de leitura, mas também a difusão dos bens culturais que nos cercam, acredito que ela (a escola) ocupa ainda uma posição definidora para a consagração ou para o esquecimento dos textos literários, sejam eles pertencentes ao cânone ou não, uma vez que ao interpretar uma obra literária o leitor pode reconhecer valores universais que pertencem (ou pertenceram) a determinadas sociedades e culturas, pois a literatura é eminentemente pedagógica, porque instiga reflexões e gera aprendizagens. (SILVA, 1990, p. 29).

Assim sendo, faz-se necessário pensar na formação dos currículos a partir de uma proposta pedagógica com vistas à ampliação da leitura e, sobretudo, ao letramento literário, pois uma vez que o leitor adquira novas experiências daquilo que ainda não viveu na vida real, mas participou via ficção, ele estará mais apto a refletir acerca de atividades concretas que formam sua práxis cotidiana.

Considerando a leitura uma atividade intelectual determinada por práticas sociais é possível afirmar que a multiplicidade de análises está em permanente mudança, uma vez que diferentes sociedades atribuíram diferentes graus de valor aos textos e às práticas leitoras. Assim sendo, ao pensarmos em como a leitura se constituiu/evoluiu ao longo das transformações sociais, temos que considerar que não há uma única história da leitura, mas sim



que cada livro e cada leitor têm suas próprias histórias/trajetórias/objetivos que se entrecruzam e se distanciam conforme se formam os contornos e os contextos.

Os textos literários podem ser estudados de acordo com diversas abordagens, mais ou menos explícitas, no decorrer do processo de aprendizagem proposto pela escolarização da literatura. Entre as mais utilizadas estão a Teoria, a Crítica e a História literárias. Para Rildo Cosson (2009):

No ensino médio, o ensino da literatura limita-se à literatura brasileira, ou melhor à história da literatura brasileira, usualmente na sua forma mais indigente, quase como apenas uma cronologia literária, em que uma sucessão dicotômica entre estilos de época, cânone e dados biográficos dos autores acompanhada de rasgos teóricos sobre gêneros, formas fixas e alguma coisa de retórica em uma perspectiva para lá de tradicional. Os textos literários quando aparecem, são fragmentos e servem prioritariamente para comprovar as características dos períodos literários. Caso o professor resolva fugir a esse programa restrito e ensinar leitura literária, ele tende a recusar os textos canônicos por considerá-los pouco atraentes, seja pelo hermetismo do vocabulário e da sintaxe, seja pela temática antiga que pouco interessaria aos alunos de hoje. (COSSON, 2009, p.21-22).

Todavia, como bem explicitado pelo professor Rildo Cosson (2009), a historiografia acaba predominando nos currículos e nas práticas docentes e o estudo de obras, quando existe, tende a afastar o aluno dos textos canônicos.

Dessa forma, é necessário pensar em um projeto de “educação literária” que seja mais abrangente e que não fique refém dos livros didáticos ou de práticas pedagógicas ineficientes e desmotivadoras. Devido à natureza transdisciplinar da literatura, é necessário que haja uma aproximação entre as linguagens e as ciências humanas. Leahy-Dios (2004) defende que:

O projeto de educação literária na escola ultrapassa a visão da disciplina como expressão de pura arte contemplativa. Seu papel pedagógico é tão importante quanto seu caráter recreativo e artístico, pelo fato de a educação literária se situar em uma interseção interdisciplinar, se apoiar em um “triângulo multidisciplinar”, lidando com formas, meios e objetos variados. Por envolver a linguagem escrita e falada, a disciplina se aproxima da história e da economia, se liga a questões sociais e políticas, recorrendo a fontes psicológicas, esbarrando em emoções, sentimentos e sensações. Embora de abrangência quase ilimitada, seus efeitos como disciplina de estudos na escola não são esclarecidos, tendo reduzido efeito real as propostas de ensinar e aprender literatura de modo crítico e criativo. (LEAHY-DIOS, 2004, p. 8)

Com esse mesmo intuito de uma formação que inicie na escola, mas que possa se estender para além de seus muros, sendo assim, visando promover uma pedagogia voltada para o letramento literário, conforme já citado anteriormente, criei o projeto dos Diários literários



como prática de letramento Literário, dentro das aulas de língua portuguesa e literatura, com o propósito de investir na leitura literária.

Os registros dos 464 Diários pertencentes ao acervo da pesquisa, demonstram que os adolescentes leem bastante, com voracidade e com muita criticidade, sobretudo quando as práticas pedagógicas respeitam e valorizam suas preferências literárias.

Como exemplo dessas impressões de leitura na escola, descrevo alguns registros de Diários, a seguir:

Decidi voltar a cultivar o prazer pela leitura. Hoje mesmo eu vou na Biblioteca do IF pegar mais um livro. Eu tava gostando tanto de ler que só o vídeo game, o futebol e a TV que eu não deixava de fazer para ler, porque o resto... Nesse último então! Tenho aula amanhã e já são 1 da manhã, mas eu tinha que ler o final! Rsrrsr... Se daqui a um tempo eu estiver lendo, saiba que foi a senhora que me iniciou na leitura. Bj, Sora! (M.P.C.B, 15 anos, M, 03/12/2013 – **Os elefantes não esquecem**)

Nunca fui de ler livros nem de assuntos que eu gosto mas confesso que foi uma experiência muito boa, muitas vezes ouvia pessoas falarem “o livro é bem melhor” e não entendia como o livro podia ser melhor que o filme ou a série se ambos contavam a mesma coisa, ao meu ver o livro se torna melhor pois tu não recebe imagens totalmente prontas, com isso a tua imaginação e os teus desejos acabam modificando um pouco a percepção da história, se tornando muito mais prazerosa. Tenho a certeza que não ficarei só neste livro porque gostei muito das sensações que senti. Quero lhe agradecer por estimular a leitura em mim, pois muitas vezes achei desnecessário o abito de ler livros e hoje vejo que é ao contrário e que por mais que tu não leias livros cultos ou com ensinamentos, tu sempre aprendes algo. (L.P.S, 16 anos, M, 26/03/2016 – **The Walking Dead** – A queda do governador)

[...] Que linda essa paixão platônica por uma “defunta viva”!... Solfieri, você é um mito, pra não dizer psicopata. Esse capítulo foi bom demais, muito obrigado por me “obrigar” a ler esse livro. (L.R, 15 anos, M, 07/04/2014 – **Noite na Taverna**)

Amei esse livro, e estou empolgadíssima para comprar e ler os livros que foram citados neste. Fiquei apaixonada pelas poesias loucas de Leminski. Recomendo este livro à todas as pessoas, de qualquer idade, que gostem ou não de poesia, e que tenham grande imaginação e humor. (D.R.B, 15 anos, F, 02/12/2013 – **Toda Poesia**)

Dessa forma, cabe ressaltar a importância de se buscar uma educação literária que ajude a formar leitores capazes de apreciar vários tipos de textos literários, de entender as relações historiográficas e os arranjos estéticos promovidos pelo autor. Pois, quando o aluno tem acesso aos textos literários, de forma integral, ele pode desenvolver seu próprio gosto individual, sem abrir mão da formação literária necessária para que ele possa usufruir de suas leituras de forma consciente.



Logo, defendo o direito à literatura, uma vez que como já afirmava o mestre Antônio Cândido (1995):

[...] a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. (CANDIDO, 1995, p. 113)

Portanto, para que se tenha uma educação literária nas escolas, é necessário termos professores de literatura que se preocupem em trabalhar com as obras literárias, com suas versões integrais, por meio de práticas de leitura que estimulem os alunos leitores a expandirem seus horizontes de expectativas e ampliem sua formação literária.

REFERÊNCIAS

CÂNDIDO, Antônio. Vários Escritos. **O direito à Literatura**. 3ª Edição. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. 1ª Edição. São Paulo: Contexto, 2009.

LEAHY-DIOS, Cyana. **Educação literária como metáfora social: desvios e rumos**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Literatura e Pedagogia: ponto & contraponto**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.



DA AUTORREFLEXÃO À AUTORREGULAÇÃO: O POTENCIAL DAS NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS DE FORMAÇÃO

Célia Artemisa Gomes Rodrigues Miranda
Estudante de doutorado do PPGE/UFPel

Lourdes Maria Bragnolo Frison
Professora da Universidade Federal de Pelotas e Pq2

Resumo: A pesquisa buscou analisar a experiência de autorreflexão realizada por estudantes universitários em oficinas de Estratégias de autorregulação da aprendizagem, realizadas em 2017 e 2018. Durante a oficina, dentre as diferentes atividades trabalhadas para autorregular a aprendizagem, destaca-se a de (auto)reflexão realizada, por meio de narrativas escritas, que provocou os estudantes a refletirem sobre as potencialidades e dificuldades que enfrentam no percurso universitário e sobre as estratégias que poderiam adotar para resolver estas dificuldades. Após a escrita das narrativas, fizeram a partilha em grupo e a socialização com a turma. As narrativas foram analisadas numa abordagem compreensiva, o que permitiu compreender que a atividade de autorreflexão escrita, promove (auto)formação, autoavaliação, identificação, enfrentamento de problemas pessoais e apoio social.

Palavras-chave: Narrativas. Autorregulação. Autorreflexão

Introdução

Os estudantes ao adentrarem o ensino superior deparam-se com diversas dificuldades e desafios que podem atrapalhar o seu processo de adaptação (ALMEIDA; ARAÚJO; MARTINS, 2016). O Ensino Superior tende a exigir uma maior autonomia dos estudantes, o que nem sempre acontece. Essa autonomia algumas vezes demora a ser alcançada, o que resulta nas dificuldades em domínios acadêmicos, como a organização do estudo e sociais, como os relacionamentos interpessoais. Desenvolver estas habilidades não tem sido fácil, o que tem resultado em altas taxas de reprovação, evasão ou desempenho insatisfatório.

A Autorregulação da Aprendizagem busca compreender como o estudante pode organizar e gerenciar as dimensões da aprendizagem: cognitiva, metacognitivas, motivacional, contextual, enfatizando em suas pesquisas a necessidade dos estudantes desenvolverem competências autorregulatórias para melhor aprender (ZIMMERMAN, 2002, 2013). Essas dimensões envolvem três fases cíclicas, antecipação, execução e autorreflexão que, de modo consciente e intencional, se voltam aos objetivos de aprendizagem (ZIMMERMAN, 2002, 2013). A primeira fase, antecipação, o estudante analisa a tarefa, definindo os objetivos e planeja estrategicamente com alcançá-los, além de estar atento as suas crenças motivacionais. A segunda fase, implica medir os esforços durante a aprendizagem, mantendo o autocontrole, na utilização de estratégias, gestão do tempo, estruturação do ambiente de estudo e a auto-



observação, monitorando e registrando o percurso realizado. A terceira fase, inclui os processos de autojulgamento e de autorreação. Os estudantes necessitam avaliar o seu processo de aprendizagem, identificando os pontos positivos e negativos para poder reagir de modo adaptativo frente a elas. Cada uma das três fases se sobrepõe e são complementares entre si.

A autorreflexão pode ser possibilitada pela escrita de narrativas (auto)biográficas, que podem se tornar um instrumento autorregulatório potente, por propiciarem a compreensão de si mesmo como sujeito aprendente (ABRAHÃO, 2012). As narrativas (auto)biográficas são caracterizadas por Abrahão (2012, p.12) como “ relatos ou registros produzidos por solicitação do pesquisador, com a intencionalidade de (re)construir a memória, pessoal ou coletiva, contextualizando o narrado segundo o período sócio-histórico-cultural em que se inserem os fatos objeto da narração e estabelecendo interação e intercâmbio entre pesquisador e entrevistado, no decorrer do processo de investigação”. Estas narrativas também podem ser caracterizadas como narrativas (auto)biográficas de formação por seu caráter autorreflexivo, intencional e crítico sobre as influências que as vivências exercem na formação do sujeito (ABRAHÃO; FRISON, 2010).

As narrativas (auto)biográficas de formação, de acordo com as autoras, tem estreita relação com a autorregulação da aprendizagem. Tanto as narrativas como a autorregulação apresentam um “movimento de mão dupla: a autorregulação da aprendizagem como um importante dispositivo para obviar a (auto)biografia formadora e, de outra parte, como o autoconhecimento que possibilita a “invenção de si” pode propiciar, via narrativas (auto)biográficas de formação, uma aprendizagem autorregulada” (ABRAHÃO; FRISON, 2010, p.192).

A narrativa contribui para desencadear a reflexão dos discentes sobre a sua própria trajetória na universidade, enfatizando principalmente as dificuldades vivenciadas no contexto universitário de modo a conduzi-los à tomada de consciência para saber onde, como, para quem procurar ajuda quando necessário, e que estratégias podem adotar para minimizar as dificuldades. Deste modo, neste trabalho apresenta-se as potencialidades das narrativas (auto)biográficas para o desenvolvimento da autorregulação dos estudantes a partir de uma experiência realizada nas oficinas de autorregulação da aprendizagem.

Metodologia

A atividade de autorreflexão foi realizada durante a oficina denominada “Estratégias de autorregulação da aprendizagem: procrastinação, atenção e concentração”, vinculada ao projeto de pesquisa “Dos significados à autorregulação: perspectivas de estudantes com trajetórias



acadêmicas de insucesso”. A oficina teve por objetivo promover o desenvolvimento das competências autorregulatórias para estimular a aprendizagem dos estudantes a partir das três fases cíclicas, antecipação, execução e autorreflexão. Na última fase, é o momento da autorreflexão, nela os estudantes, por meio de uma narrativa (auto)biográfica refletem e relatam por escrito e após, oralmente, no grupo de participantes, sobre as dificuldades que enfrentam ao longo do percurso da universidade, definindo as estratégias para possível resolução das dificuldades elencadas e revelando os sentimentos gerados. Após a reflexão individual, as narrativas foram compartilhadas em pequenos grupos, elencando as cinco dificuldades principais encontradas no grupo e as estratégias possíveis para resolver essas dificuldades, seguindo da socialização e apresentação para a turma. Esta atividade da oficina foi desenvolvida em 10 turmas diferentes, de cursos como direito, turismo, tecnologia de alimentos, medicina, ciências biológicas, matemática e letras, psicologia e uma turma mista, durante os semestres letivos de 2017 e 2018. A oficina teve duração de quatro horas e cada turma tinha em média 30 discentes.

A análise centra-se na avaliação dos estudantes sobre as atividades realizadas, expressas durante a apresentação dos grupos, após questionamentos da pesquisadora. Os dados foram analisados, utilizando-se os princípios da análise de conteúdo, segundo Bardin (2011), elencando as categorias emergidas a partir da avaliação dos discentes.

Resultados e discussão

A análise dos dados indica três aspectos potenciais das narrativas para o processo de autorregulação dos estudantes. Eles pontuaram que as atividades de autorreflexão serviram para a tomada de consciência sobre os processos da sua aprendizagem, pela autoavaliação, identificação dos problemas e apoio social.

A categoria da *autoavaliação* foi bastante mencionada, relatando que durante a atividade puderam avaliar as suas ações e o modo como estavam se autoprejudicando. Ao desenvolver o autocontrole, através da autoavaliação possibilita que os estudantes melhorem seus processos autorregulatórios e desenvolvam estratégias para construção da sua aprendizagem.

Além da autoavaliação, na fase de autorreflexão, o estudante precisa identificar as dificuldades para poder ter atitudes reativas e adaptativas frente a elas (ZIMMERMAN, 2000, 2013). Podemos ver no relato dos alunos que: “Através da oficina consegui identificar os pontos que me atrapalharam quanto a conclusão das minhas tarefas dentro do prazo estipulado”



(P9) e “a oficina serviu muito para refletir e pensar nos pequenos erros que estamos cometendo” (P20).

A segunda categoria refere à *identificação de suas dificuldades* enfatiza que os estudantes os estudantes puderam tomar consciência de suas próprias dificuldades e refletir sobre as possíveis estratégias que poderiam empregar para solucionar as suas dificuldades. Esta capacidade metacognitivas, requer não apenas o conhecimento pessoal, como também as de planejamento e da execução da tarefa, assim como o conhecimento metacognitivos da própria estratégia ao reconhecer os meios, processos e ações que devem recorrer para atingir seus objetivos (ABRAHÃO; FRISON, 2010). A autorreflexão é referida por Zimmerman (1998) como parte do processo autorregulatório, do qual o estudante autoavalia as suas ações e analisa as estratégias utilizadas avaliando se foram eficazes, se, por meio delas, foi possível alcançar o objetivo.

Além das dificuldades individuais, perceberem que as dificuldades não são singulares, mas reconheceram no outro a partilha das mesmas dificuldades. Esta última categoria é reforçada pelas falas dos participantes P12: “Discutir em grupo fez com que eu me sentisse mais tranquilo, vendo que não sou o único” e por P22: “Ouvir outras pessoas com ideias e histórias acaba nos ajudando muito também”. Com a partilha das narrativas nos grupos, puderam enxergar novas possibilidades de resolução que não tinham parado para pensar e que foram acrescentadas pela partilha das estratégias dos outros estudantes.

Considerações finais

Das diversas atividades trabalhadas ao longo das oficinas, esta atividade de autorreflexão em particular, foi bastante mencionada pelos estudantes por conduzir a uma tomada de consciência sobre seus processos de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M. H. M. B; FRISON, L. M. B., Narrativas (auto)biográficas de formação e o entrelaçamento com a autorregulação da aprendizagem. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **(Auto)biografia e Formação Humana**. São Paulo: Paulus; Natal: EDUFRRN; Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010, Tomo 8. p.191-216.

ALMEIDA, L. S.; ARAÚJO, A.M.; MARTINS, C. Transição e adaptação dos alunos do 1º ano: variáveis intervenientes e medidas de atuação. In: ALMEIDA, L. S.; CASTRO, R. V. (Orgs.) **Ser estudantes no Ensino Superior: o caso dos estudantes do 1º ano**. Lisboa: Universidade do Minho, 2016. Cap.9; p.146-164.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.



VEIGA SIMÃO, A. M. V.; FRISON, L. M. B.; ABRAHÃO, M. H. M B. **Autorregulação da aprendizagem e narrativas autobiográficas**: epistemologia e práticas. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPURCS; Slavador: EDUNEB, 2012.

ZIMMERMAN, B. J. Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In: BOEKAERTS, M.; PINTRICH, P.; ZEIDNER, M. (Eds.), **Handbook of Self-Regulation**. New York: Academic Press, 2000, p. 13-39.

ZIMMERMAM, B. Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. **Theory Into Practice**, v.41, n.2, p.64-70, 2002.

ZIMMERMAN, B. Developing self-fullfilling cycles of academic regulation: an analysis of exemplary instructional models. In: SCHUNK, D; ZIMMERMAN, B. **Self-regulated learning: from teaching to self-reflective practice**. New York: The Guilford Press, 1998, p1-19.

ZIMMERMAN, B. From cognitive modeling to self-regulation: a social cognitive career path. **Educational psychologist**, v. 48, n.3, 2013, p.135-147.



REPRESENTATIVIDADE FEMININA IMPORTA: DESENVOLVENDO HABILIDADES NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL SOB UMA ÓTICA FEMINISTA

Sheila Teixeira Peres
Graduanda em Licenciatura em História pela Universidade do Norte do Paraná

Priscila Nunes Paiva
Mestranda em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde/ Unipampa

Resumo: O presente trabalho relata a experiência pedagógica de uma atividade desenvolvida nos anos iniciais do ensino fundamental em conjunto entre educadora e coordenação pedagógica com a temática do Dia Internacional da Mulher, desenvolvida dentro da sequência didática que teve como tema gerador Dia Internacional da Mulher, desenvolvida na escola. O trabalho foi desenvolvido com 23 alunas/os do 5º ano do ensino fundamental I em uma escola localizada na periferia do município de Uruguaiana, Rio Grande do Sul. As atividades envolveram o trabalho com hora do conto, leitura, escrita produção textual, psicomotricidade e raciocínio lógico matemático. Consideramos a escola como espaço que deve mediar a busca do conhecimento e desenvolvimento das habilidades trazendo como tema gerador temas de cunho social e que possibilite emancipação, transformação da realidade e redução de desigualdades e violências.

Palavras-chave: Representatividade. Empoderamento. Mulheres.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente trabalho tem como objetivo relatar a experiência de uma atividade desenvolvida dentro de uma sequência didática que teve como tema gerador o Dia Internacional da Mulher, desenvolvida em uma turma de 5º ano do ensino fundamental I com alunos com faixa etária entre 10 e 13 anos de idade, de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental localizada na zona periférica do município de Uruguaiana, Fronteira Oeste do Rio Grande do Sul.

Um dos grandes desafios para nós todas e todos é pensar o feminismo muito além de um ponto só. As desigualdades de gênero são formadas através de conceitos dominantes na sociedade e a escola deve apresentar-se como ambiente de identificação e desconstrução desses conceitos. É necessário entender que a sociedade em que vivemos atualmente, é historicamente misógina na medida em que as mulheres são invisibilizadas enquanto sujeitos políticos na sociedade (LOURO, 1995).

Utilizar o Dia Internacional da Mulher na escola em uma ótica de empoderamento e representatividade deve ser visto como uma oportunidade de mobilização para a redução da desigualdade de gênero tão presente em nossos dias. Reconstruindo a prática tão comum em



nossos espaços educativos, que fazem homenagens em que se coloca a mulher sempre como sexo frágil e delicado, que precisa de homenagens enquanto o que precisamos mesmo, enquanto cidadãs, é garantia de direitos conquistados e busca de direitos que ainda nos são negados. Neste contexto, a escola deve usar imagens de mulheres inspiradoras, para que assim as educandas se sintam representadas e incentivadas a buscar seus objetivos e não apenas encaixar-se nos padrões de gênero que a sociedade impõe e espera de nós mulheres.

Na obra, *O Segundo Sexo* (2014) Simone de Beauvoir afirma que a mulher não tem um destino biológico, ela é formada dentro de uma cultura que define qual o seu papel no seio da sociedade. As mulheres em geral já são vítimas de vários tipos de violência, as mulheres periféricas ainda estão expostas á situações inimagináveis de vulnerabilidade social e violência estrutural, o que torna as desigualdades de gênero ainda mais intensas e a necessidade de combatê-las indispensável.

Deste modo, como afirma Lopes e colaboradores “é fundamental uma educação com reflexão e promoção da cultura geral, não somente sua reprodução, mas antes de tudo, com problematização da nossa própria cultura, nossa realidade” (LOPES, *et. al.*, 2018).

O relato aqui apresentado faz parte de uma sequência didática desenvolvida na semana internacional da mulher com o objetivo de desenvolver habilidades no 5º ano do ensino fundamental I.

CONTEXTO DAS VIVÊNCIAS

O Município de Uruguaiana é dividido em 36 bairros, onde vivem segundo o Censo de 2010 aproximadamente 120 mil pessoas. O presente trabalho foi desenvolvido a partir de um projeto de ensino realizado com alunos da Escola Municipal de Ensino Fundamental Moacyr Ramos Martins, localizada no bairro União das Vilas. O bairro União das Vilas está localizado na zona leste da cidade e é um dos bairros mais populosos de Uruguaiana, no Censo 2010 o bairro contava com aproximadamente 10.216 habitantes. Segundo os moradores mais antigos do bairro essa comunidade surgiu para reassentar a população flagelada por uma das maiores cheias do rio Uruguai, acontecida no ano de 1983. A comunidade, porém, está localizada em um local mais afastado, o que obrigava os filhos dos moradores a percorrerem distâncias para estudarem. Atendendo esta, que era uma necessidade urgente da comunidade, em maio de 1984 foi inaugurada a Escola Estadual de Ensino Fundamental Moacyr Ramos. No início de suas atividades a escola contava com 320 alunos e 19 trabalhadores da educação, ainda na época a escola funcionava em dois turnos (manhã e tarde) atendendo alunos de 1ª a 8ª série. Atualmente a escola atende aproximadamente 1.300 alunos nos turnos manhã, tarde e noite atendendo



alunos de ensino fundamental I e II e EJA e conta com a colaboração de aproximadamente 120 trabalhadores da educação. Ao longo dos anos o bairro união das vilas foi construindo sua identidade social e hoje, em grande maioria é composto por pessoas trabalhadoras e carentes. Algumas casas do bairro ainda não contam com água encanada e o bairro em geral ainda sofre com a falta de saneamento básico.

Essa comunidade, por viver em situação de grande vulnerabilidade social necessita que nas escolas que estejam inseridas nela, se desenvolvam trabalhos e projetos que visem uma educação emancipadora a fim de educar politicamente a classe trabalhadora. O bairro União das Vilas está localizado na zona leste da cidade e é um dos bairros mais populosos de Uruguaiana, no Censo 2010 o bairro contava com aproximadamente 10.216 habitantes, onde destes 50,32% são mulheres.

DETALHAMENTO DA ATIVIDADE E DISCUSSÃO

A proposta foi desenvolvida dentro dos anos iniciais do ensino fundamental, totalizando 23 estudantes participantes. No primeiro momento foi realizada uma hora do conto com o livro infantil “*Malala, a menina que queria ir para a escola*”. “– de Adriana Carranca, 2015 que conta a história e trajetória de vida de Malala Yousafzay. Logo após foi realizada uma roda de conversa com questionamentos orais e mostra de imagens de outras mulheres com histórias e trajetórias de vida inspiradoras (Marielle Franco, política. Marta Vieira da Silva, futebolista. Frida Kahlo, pintora. Marie Curie, cientista) também foi feita pela educadora uma fala sobre a história e a importância da conquista de direitos pelas mulheres no mundo. Foi discutida a questão das mulheres enquanto trabalhadoras, mães e a importância do estudo na emancipação feminina. Na próxima aula foi apresentado às alunas/os um texto informativo contando a trajetória de vida de Marielle Franco até ser assassinada em 2018 no Rio de Janeiro. Logo após a leitura do texto foram feitos questionamentos orais e escritos e atividades interdisciplinares nas áreas de conhecimento Linguagens, Ciências humanas e da Natureza e Raciocínio lógico Matemático, todas adaptadas de acordo com o tema gerador Dia Internacional da Mulher e pensadas sob uma ótica de resistência e empoderamento feminino.

A partir desse contexto é feita a reflexão: “Qual é a importância da escola na emancipação feminina?”. Os/as educandos foram questionados a pensar sobre quais fatores sociais ainda impedem tantas mulheres de serem livres e empoderadas e os tipos de violência sofridos pelas mulheres. Logo após foram propostas atividades que desenvolviam as principais habilidades previstas para o nível em que as atividades foram aplicadas (Leitura,



escrita, interpretação, psicomotricidade e raciocínio lógico matemático), todas as atividades foram adaptadas tendo como tema principal a imagem de mulheres inspiradoras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a conclusão do projeto reafirma-se a relevância da temática desigualdade de gênero para a discussão no ambiente escolar, o tema abordado está presente no cotidiano da sociedade tornando-se assim fundamental para a formação social das/os alunas/os.

A desigualdade de gênero é a causa de muitos tipos de violência, identificar esses fatores e possibilitar formas de empoderamento das meninas diante desses fatos é essencial e uma escola que tem o objetivo de formar cidadãs e cidadãos críticas/os e transformadoras/es da realidade.

A escola enquanto um ambiente coletivo, e executor da Política Social da Educação tem o dever de transformar a comunidade onde está inserida, precisa cada vez mais buscar estratégias de trabalhar com a realidade das/os alunas/os, discutir assuntos e demandas pertinentes ao seu meio.

REFERÊNCIAS

DE BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo**. Nova Fronteira, 2014.

LOPES, Frederico Alves et al. MULHER TRABALHADORA: CONSTRUINDO AIGUALDADE E A DIVERSIDADE DE GÊNERO NA ESCOLA. **Pedagogia em Ação**, v. 10, n. 1, p. 48-63, 2018.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, história e educação: construção e desconstrução. **Educação & Realidade**, v. 20, n. 2, 1995. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71722>> Acesso em 08 de julho 2019.



SALA 7

Mediadores: Valeska Fortes de Oliveira e Júlia Guimarães Neves

| TÍTULO | AUTORIA |
|--|--|
| Frames da formação do psicólogo-professor: um olhar sobre si mesmo a partir do cinema. | Valeska Fortes de Oliveira Luciano Anchieta Benitez |
| Imagin(arte) - Um relato a partir das experiências de Estágio na formação de uma professora de Teatro na Escola Pública. | Verônica Fernandes Díaz |
| O sujeito da educação entre a particularidade e a pluralidade: a metáfora do caleidoscópio. | Júlia Guimarães Neves |
| Tornar-se pesquisadora narrativa: um encontro com a experiência. | Michelle Reinaldo Protasio |
| Vivendo no limite entre o pré-estabelecido e a autopoiese: uma busca por coesão na trajetória. | Bertha Cristina Bueno Bock Ana Paula Ardais |
| “Ninguém nasce mulher, torna-se mulher”: conhecendo a identidade das mulheres que constroem uma comunidade. | Dandara Fidelis Escoto Amanda Gabriela Zanella |
| Explorando caminhos: como se deu a relação da dança com a mitologia ao longo dos séculos. | Bibiana de Moraes Dias |
| Documentos também podem ser obras: performatividade (auto)biográfica. | Luana Echevengúá Arrieche |



FRAMES DA FORMAÇÃO DO PSICÓLOGO-PROFESSOR: UM OLHAR SOBRE SI MESMO A PARTIR DO CINEMA

Valeska Fortes de Oliveira
Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal de Santa Maria

Luciano Anchieta Benitez
Acadêmico do curso Psicologia – Universidade Luterana do Brasil. Mestrando em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

Resumo: Este trabalho é uma proposta de pesquisa que relaciona arte e Formação de Psicólogos. Através de uma análise autobiográfica que transcende a interpretação da obra de arte como simples e superficial manifestação psíquica dos realizadores, propõe-se questionar o processo formativo do Psicólogo. A pesquisa, neste momento de mudanças curriculares, contribui para as discussões sobre a revisão das DCNs dos cursos de psicologia no Brasil. Frente a esse panorama constitutivo da formação, é necessário que se discuta sobre a criação de uma práxis crítica, ética e estética sobre a educação e sobre a própria Psicologia.

Palavras Chave: Formação do Psicólogo. Reforma Curricular. Autobiografia.

No ano de 2018 o Conselho Federal de Psicologia – CFP, em parceria com a Associação Brasileira de Ensino de Psicologia – ABEP e a Federação Nacional de Psicólogos – FENAPSI, lançou um movimento de discussões e reflexões sobre a Formação do Psicólogo chamado “Ano da Formação e Psicologia – Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais Para os Cursos de Graduação em Psicologia”. Esse documento traz reflexões sobre a formação inicial do Psicólogo e sua qualificação teórico-metodológica, afirmando que a formação deve ser “generalista” e permitir ao profissional acesso a conhecimentos e práticas que o preparem para diversas possibilidades de atuação (BRASIL, 2018).

O tema central do estudo é a possibilidade da formação de professores de Psicologia em cursos de Bacharelado em Psicologia, considerando que o enfoque da formação nos cursos regulares não é a docência. Partindo-se da identificação e reflexão sobre as representações imaginárias dos professores de Psicologia, bem como sobre o imaginário instituído acerca da Formação do Psicólogo em contextos educacionais, propõe-se lançar um olhar sobre a formação do Psicólogo estabelecida atualmente, frente à revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN – para os cursos de Graduação em Psicologia, que se encontra em discussão a nível nacional. Parte-se da questão da revisão das diretrizes como uma proposta que consiga



realmente viabilizar uma formação profissional, questão emergente desde o reconhecimento da psicologia como ciência e profissão.

Nesse contexto de inserção do olhar psicológico sobre a educação e sobre uma formação ética e estética, o cinema apresenta-se como uma ferramenta importante, pois tem a capacidade de dialogar com outras áreas de conhecimento, abrindo a possibilidade de aprofundamento sobre os temas pertinentes a uma formação abrangente e generalista, suficientemente explorada, a fim de dar conta das demandas inerentes às práticas da psicologia. Nunes, Diniz e Barboza (2017, p. 71) apontam que existem diversas “dimensões-estéticas, cognitivas, sociais e psicológicas – inter-relacionadas com o caráter instrumental de ao mesmo tempo *educar com e para o cinema, educar sobre o cinema*” (grifo das autoras). Nesse sentido, o cinema pode ser também no ensino superior um meio de comunicação e expressão de pensamentos e emoções, numa conexão entre ensino e arte.

Encaminhamento Metodológico

Trata-se de pesquisa qualitativa, mediada pelo método (auto)biográfico, por compreendermos que possibilita que os sujeitos envolvidos produzam subjetividades e intervenham nas realidades onde estão inseridos (NÓVOA, 1988). No desenvolvimento da pesquisa proposta será utilizada como recurso a cartografia, a fim de compreender as interfaces possíveis entre cinema e educação. A pesquisa caracteriza-se por ser do tipo pesquisa-formação, considerando que as narrativas dos sujeitos envolvidos resultam em um processo de formação. Nessa perspectiva de pesquisa está contemplada a dimensão formativa. A produção de conhecimento, portanto, produz sentidos aos autores das narrativas, inscrevendo-os subjetivamente (JOSSO, 2010).

Inicialmente, será realizada uma investigação da sensibilização dos professores com relação ao cinema em seus percursos formativos, relacionados principalmente às DCNs em suas práticas atuais, a forma como o cinema foi inserido em sua formação inicial e como é desenvolvido na docência. Poderão ser realizados grupos focais, entrevistas semi-estruturadas e questionários para avaliação e levantamento de demandas. Após, será desenvolvido um trabalho de formação continuada envolvendo cinema e formação docente. Nessa fase poderão ser desenvolvidas atividades de apoio, discussão e produção que envolva o cinema nas práticas docentes.



Frames¹ de uma formação de professores a partir do cinema

Trazemos essa noção de experiência estética do cinema na produção de narrativas de si como ponto chave da discussão sobre formação de Psicólogos-Professores nesta proposta de pesquisa. Oliveira, Brezolin e Vasconcellos (2017, p. 126) afirmam que os sentidos que o professor dá à sua formação, assim como a experiência estética do cinema, estão intimamente relacionados. Considerando que o cinema com essa potência na produção de si, trazemos para a discussão a teoria do imaginário para discussão sobre as representações de Psicólogos-Professores. Josso (2012, p. 22) afirma que “umas das dimensões da construção da história de vida está na elaboração de um autorrelato dinâmico por meio das diferentes identidades que orientaram e orientam as atividades do sujeito”, deixando evidenciar posições existenciais. Essas evidências permitem que se tome consciência de seu lugar e sua postura de sujeito no mundo. Trata-se de um projeto de si “auto-orientado” que implica em uma consciência da passagem da compreensão da formação para o conhecimento das características da subjetividade em ato. Este movimento existencial, a partir da reflexão biográfica, permite a exploração de emergências interiores que revelam uma busca ativa de superação.

A atuação do Psicólogo implica um olhar sensível à instituição de outras formas de partilha de experiências e conhecimentos, sob o prisma da experiência estética e do imaginário. Podemos considerar as “significações imaginárias sociais” (CASTORIADIS, 2004, p. 130) são o suporte do imaginário social. Quando cristalizadas nas instituições são chamadas de imaginário social instituído, assegurando a continuidade de uma sociedade, replicando e reproduzindo as mesmas formas que regulam as vidas das pessoas. Elas permanecem pelo tempo necessário para uma nova mudança social venha a transforma-la ou substituí-la por outra. O imaginário social é, portanto, necessário para a manutenção da sociedade e solidificação das instituições sociais. Nesse sentido, o autor oferece algumas pistas para pensarmos as representações imaginárias dos professores de psicologia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A imagem cinematográfica apresenta códigos de conduta que podem ser apropriados pelo sujeito. Dessa autorização do sujeito, novos modos particulares de existência são possíveis. Para se conceber o cinema dotado dessa força produtiva de conhecimentos e significados subjetivos, é necessário ter acesso a essa dimensão mais profunda da sétima arte sem a dependência única do ensino como disciplina inscrita no programa e grade curricular,

¹ O conceito de frame, ou fotograma, utilizado aqui se refere a um quadro de uma imagem fixa de uma produção cinematográfica. É uma unidade de tempo utilizada em audiovisual, corresponde a 0,0417 segundos, uma vez que no cinema sonoro, a cadência da imagem em movimento é de 24 quadros por segundo.



condicionada a um professor-especialista. Este sentido da imagem, associado à produção de si, é bastante caro ao contexto da presente proposta de pesquisa, uma vez que é este sentido de formação profissional do Psicólogo-Professor que será uma das questões investigadas.

A comunidade é um território que possibilita vivências estéticas produtoras de subjetividades que impulsionam o sujeito a partir de uma relação de produzir a si mesmo como experiência-sentido, movimento que requer tempo, lugar e relação com uma determinada realidade. Diante dessas reflexões, evidencia-se a necessidade premente de desenvolver renovados modelos de atuação, bem como de dar reconhecimento às iniciativas que já surgem nesse sentido, repensando a Formação de Psicólogos e a Formação de Professores tendo o cinema como dispositivo.

Neste momento de mudanças curriculares a reflexão proposta tenta contribuir para as discussões sobre a revisão das diretrizes curriculares nacionais – DCN - dos cursos de psicologia no Brasil. Frente a esse panorama constitutivo da formação, é necessário que se discuta sobre as formas de criar uma práxis crítica, ética, estética e política sobre a Educação e sobre a própria Psicologia.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Federal de Psicologia. **Cartilha do ano da formação em psicologia.**

2018. Disponível em <https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2018/07/RELAT%C3%93RIO-FINAL-REVIS%C3%83O-DAS-DIRETRIZES-CURRICULARES-NACIONAIS-PARA-OS-CURSOS-DE-GRADUA%C3%87%C3%83O-EM-PSICOLOGIA.pdf>. Acesso em 02 mai. 2019.

CASTORIADIS, C.. **Figuras do pensável:** Encruzilhadas do labirinto – vol. VI. Trad. Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

JOSSO, M.-C.. **Experiências de vida e formação.** 2. Ed. Natal: Edufrn, 2010.

_. O corpo biográfico: corpo falado e corpo que fala. **Educação e Realidade.** Porto Alegre: UFRGS, v. 37, n. 1, p. 19-31, jan. / abr. 2012.

NÓVOA, A.. A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no projeto PROSALUS. In: NÓVOA, A; FINGER, M. **O método (auto)biográfico e a formação.** Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.

NUNES, C.M.F.; DINIZ, M.; BARBOZA, M.G.A.F.. O cinema na universidade: pelas mãos dos/as professores/as. In. NUNES, C.M.F.; TEIXEIRA, I.A.C., DINIZ, M.; ARAUJO, M.J.G.M.; GUSMÃO, M.C.S.; OLIVEIRA, V.F.. **Telas da docência:** professores, professoras e cinema. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.



II COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE IMAGINÁRIO, EDUCAÇÃO E (AUTO)BIOGRAFIAS;
VI COLÓQUIO SOBRE IMAGINÁRIO E EDUCAÇÃO;
I ENCONTRO REGIONAL DA BIOGRAPH SUL:
PEDAGOGIA DO IMAGINÁRIO – MATRIZES ONÍRICAS DE UMA ESCOLA VIVA!
ISBN: 978-85-7192-856-5
Pelotas/RS - 2019

OLIVEIRA, V.F.; BREZOLIN, C.F.; VASCONCELLOS, V.A.S.. Em tempos de formação: exercícios autobiográficos e coletivos na atividade docente. In. NUNES, C.M.F.; TEIXEIRA, I.A.C., DINIZ, M.; ARAUJO, M.J.G.M.; GUSMÃO, M.C.S.; OLIVEIRA, V.F.. **Telas da docência: professores, professoras e cinema.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.



AULA DE LEITURA: DO PRAZER DO TEXTO À PROBLEMATIZAÇÃO DA LEITURA

Tamires Guedes dos Santos
Mestranda em Educação e Tecnologia do Instituto Federal Sul-Rio-Grandense

Resumo

O presente trabalho apresenta uma proposta de aula de Língua Portuguesa com enfoque na leitura de textos a partir dos conhecimentos adquiridos na formação em Licenciatura em Letras bem como na formação enquanto mestranda de linha de pesquisa pertencente à Filosofia da Diferença. Para tal, utiliza-se a concepção pedagógica de Freinet (2004) atrelada aos conceito de “prazer do texto” de Barthes (2015) e levando em consideração a leitura crítica a partir da problematização. Leva-se em consideração ainda, como já mencionado, as leituras relacionadas à Filosofia da Diferença, em específico Deleuze (1997). A presente proposta trata-se de uma prática pedagógica já utilizada pela autora em suas práticas de sala de aula, aberta à qualquer disciplina, não somente a Língua Portuguesa.

Palavras-chave: Educação. Filosofia da Diferença. Leitura crítica.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho pretende problematizar acerca das aulas de Língua Portuguesa, as quais, geralmente, baseiam-se no ensino de Gramática. Sabe-se que tal prática é pouco eficaz uma vez que se dá de forma descontextualizada. Por isso, pretende-se apresentar uma proposta de um projeto de ensino, a qual poderá ser utilizada como prática pedagógica por outros professores das mais diversas áreas do conhecimento como uma ferramenta de ensino.

Para tal, utiliza-se dos conhecimentos da formação em Licenciatura em Letras, bem como o arcabouço teórico da Filosofia da Diferença, mais especificamente Deleuze, afim de propor a formação de um leitor crítico, ou seja, um leitor capaz de problematizar e contextualizar os conteúdos expostos em um dado texto, perpassando uma leitura superficial.

Considera-se texto como sendo uma manifestação tanto verbal quanto visual, ainda ressalta-se que o texto pode ser compreendido a partir do ato de leitura. Martins (1983) preconiza que não basta “decifrar palavras para acontecer leitura” (MARTINS, 1983, p. 7), mas que a leitura engloba também aquilo que é visual dado o contexto em que se dá o discurso.

DO PRAZER DO TEXTO

Barthes (2015) desenvolve em seu livro “O prazer do texto” acerca da leitura enquanto uma relação possível de prazer do leitor com o texto. Para o autor, tal prazer está vinculado



também com o ritmo de leitura, uma vez que “não lemos tudo com a mesma intensidade de leitura; um ritmo se estabelece, desenvolve, pouco respeitoso em relação à *integridade* do texto” (BARTHES, 2015, p. 17, grifos do autor). Tal ritmo é percebido pelo autor em “dois regimes de leitura: uma vai direto às articulações da anedota, considera a extensão do texto, ignora os jogos de linguagem (...); a outra leitura não deixa passar nada”. (BARTHES, 2015, p. 18)

O prazer ao qual Barthes (2015) refere-se não se trata de um contentamento com o que está ali posto no texto, mas de um *prazer crítico* o qual o autor define: “prazer crítico, em vez de aceitar ser o seu confidente [do texto] (...) posso tornar-me o seu *voyeur*: observo clandestinamente o prazer do outro, entro na perversão” (BARTHES, 2015, p. 25). Assim, o *prazer crítico* dá-se a partir de uma leitura atenta, e, para tal, o leitor não entrega-se totalmente ao texto como algo já-dado, mas sempre questiona-se sobre ele.

O prazer, entretanto, não é um *elemento* do texto, não é um resíduo ingênuo; não depende de uma lógica do entendimento e da sensação; é uma deriva, qualquer coisa que é ao mesmo tempo revolucionária e associal e que não pode ser fixada por nenhuma coletividade, nenhuma mentalidade, nenhum idioleto. (BARTHES, 2015, p. 30)

Sendo assim, entende-se, a partir da perspectiva do autor, que o prazer do texto não é algo que pode ser capturado nas palavras do próprio texto. O texto não deixa rastros para que haja esse prazer. É a relação de leitura que possibilita, assim, o prazer do texto. Por isso, cabe ao professor de leitura compreender que nem todos vão estabelecer as relações de leitura da mesma forma. Apesar disso, acredita-se que o professor pode instigar o prazer da leitura.

DA PROBLEMATIZAÇÃO DE UMA LEITURA

Ao pensar nas aulas de Língua Portuguesa a partir de uma leitura que atenda todos os descritores¹ propostos pelo Ministério da Educação, percebe-se que há vários níveis de leitura, os quais podem ser identificados em até 21 descritores ao final do Ensino Médio. Estes levam em consideração desde identificar informações no texto até a problematização do texto, comparando-o com outros textos e com a realidade vivida pelos alunos.

O professor pode auxiliar os alunos a se questionarem acerca do texto lido. Isso é possível a partir do conhecimento do professor de formas de problematizar o texto. Entende-se, a partir dos conhecimentos com a Filosofia da Diferença, que não há apenas uma resposta certa, mas várias perspectivas possíveis. Tal fato de dá também na leitura, várias leituras possíveis

¹ BRASIL. Ministério da Educação. **PDE**: Plano de Desenvolvimento da Educação: SAEB: ensino médio: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008.



em um mesmo texto.

A leitura de Deleuze (1997) possibilita ao professor enquanto pesquisador compreender de que formas se pode problematizar um texto, o que se pode pensar a partir de obras literárias. Este conhecimento pode ser utilizado como base para que o professor empreenda formas de questionar, juntamente com os alunos os textos lidos. Contudo, vale ressaltar que tal leitura não é necessariamente recomendada à alunos do Ensino Fundamental e Médio.

CONCLUSÕES POSSÍVEIS

O presente trabalho pretendeu, brevemente, propor aulas de Língua Portuguesa a partir da leitura de texto – em detrimento das aulas tradicionais de Gramática. Para tanto, considera-se que a leitura textual tratada ao longo deste trabalho como uma leitura crítica do texto, a qual pretende problematizar a partir de um texto. Ainda cabe salientar que, neste contexto, a Gramática não é totalmente deixada de lado, mas aprendida dentro do contexto dos textos trabalhados em sala de aula.

Pode-se propor uma interdisciplinaridade entre as aulas de Língua Portuguesa com qualquer disciplina do currículo escolar, uma vez que a leitura crítica é necessária dentro e fora de sala de aula, na formação de cidadãos. Assim como, considera-se que qualquer disciplina pode adaptar a proposta de leitura aos seus conteúdos, sendo essa proposta abrangente a qualquer disciplina do currículo escolar.

REFERÊNCIAS

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. São Paulo: Perspectiva, 2015.

DELEUZE, Gilles. **Crítica e Clínica**. Coleção TRANS. 1ª edição. São Paulo: Editora 34, 1997.

FREINET, Celéstín. **A pedagogia do bom senso**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

MARTINS, Maria Helena. Falando em leitura. In: **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 1983, p. 7-10.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: SAEB: ensino médio: matrizes de referência, tópicos e descritores**. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008.



O SUJEITO DA EDUCAÇÃO ENTRE A PARTICULARIDADE E A PLURALIDADE: a metáfora do caleidoscópio

Júlia Guimarães Neves
Doutoranda em Educação da Universidade Federal de Pelotas (PPGE/UFPel)
Bolsista Capes

Resumo: O presente trabalho é parte de um projeto de tese em educação, que encontra-se em andamento, e tem por objetivo refletir acerca do sujeito da educação, em suas contribuições dadas pelo campo das pesquisas (auto)biográficas através do chamado método (auto)biográfico. Compreendemos, a partir da metáfora do caleidoscópio, que o sujeito da educação é, pelo método (auto)biográfico, um sujeito reconhecido em sua particularidade e pluralidade, enquanto dimensões diferentes e complementares da própria existência humana.

Palavras-chave: Sujeito da educação. Método (auto)biográfico. Singular-plural

A ideia central que nos acompanha na construção deste trabalho é a compreensão do paradigma singular-plural, de Josso (2010a), ou ser social-singular, de Delory-Momberger (2012), noções que nos mostram que o exercício narrativo de si, empreendido pelo sujeito da educação que procura responder as questões filosóficas: *Quem sou eu? O que é esse eu?*, é, ao mesmo tempo, dotado de particularidade, naquilo que nos faz singular, e marcado por pluralidades, enquanto seres sociais que somos. Nossas narrativas individuais são, também, narrativas coletivas, de tempos sociais e históricos. As dimensões individual e social são, nesta concepção de sujeito da educação, compreendidas ao encontro do conceito de *existência singular-plural* de Josso (2008; 2010a; 2016).

Cabe ressaltar que, ao admitirmos o reconhecimento das possibilidades formativas de um sujeito consciente de si, não estamos caminhando para a produção de uma individualidade egocêntrica. Estamos admitindo a apreensão de uma síntese social no eu, portanto singular, já que a forma de síntese do social é única e particular, mesmo que os contextos sociais sejam os mesmos a um grupo de sujeitos. A existência humana singular-plural reconhece um sujeito que é, pela sua trajetória de vida, um sujeito único, assim, singular. Nesta trajetória de vida que o faz singular estão, igualmente, contidas as inscrições de suas relações com um outro, com as dinâmicas sociais e culturais de tempos e espaços. Assim, na singularização do sujeito há o registro histórico da sociedade. Sua trajetória é, então, uma trajetória única, singular, ao mesmo tempo que se traduz em trajetórias sociais, plurais.

A partir disso, podemos dizer que o sujeito da educação passa a ser compreendido, ao mesmo tempo, tanto como um indivíduo humano, por sua história singular, quanto um ser



social, por suas inserções coletivas. O sujeito é “uno, singular, irredutível. Contudo é, ao mesmo tempo, duplo, plural, incontável e diverso” (MORIN, 2012, p. 82). O trabalho reflexivo do sujeito em relação à sua vida permite a construção de uma identidade para si, na forma como o sujeito se olha e, com atitude consciente e reflexiva, se enxerga. Essa identidade de si é socialmente marcada, então “é preciso não perder de vista que essa identidade para si não é uma individualidade sem ancoragens coletivas (familiar, de pertencimentos e grupos diversos com os quais cada um e todos têm uma história!)” (JOSSO, 2008, p. 40). A individualidade descobre a sua particularidade ao mesmo tempo em que reconhece a sua pluralidade.

A metáfora do caleidoscópio, anunciada desde o nosso título, relaciona-se com a compreensão que temos de que existe uma singularização do social, na narrativa individual. Uma singularização disposta tal como ficam dispostas as peças coloridas em um caleidoscópio. Essa sociedade não aparece igual em quaisquer narrativas de sujeitos que partilhem de um mesmo tempo social, histórico e cultural, tal como um quebra-cabeça a ser montado. O caleidoscópio tem aqui um caráter particular, na forma como a sociedade se inscreve nos itinerários pessoais de vida. Na narrativa autobiográfica, o narrador trabalha sobre o material da sua própria existência, díspar e heterogêneo; fragmentado para constituir-lo em um conjunto dotado de unidade e coerência. No caleidoscópio, peças coloridas soltas e distintas, no jogo de luzes, é que produzem imagens. O caleidoscópio produzido através dos múltiplos reflexos de luz, permanecendo com as mesmas peças coloridas, projeta imagens nunca repetidas. Tal como a vida narrada é a imagem sempre inédita projetada pelo jogo de luzes de um caleidoscópio. As peças coloridas permanecem as mesmas. As lembranças que povoam o passado também. Todavia, é no jogo de luzes promovido no movimento único do caleidoscópio que a imagem inédita se forma. É no presente, transitório e posto em movimento, que a narrativa de vida é produzida. Ao partilharmos espaços e tempos sociais, partilhamos peças de caleidoscópio: o giro é o que torna a disposição das peças singular. A forma como se desenham essas peças na projeção de imagens do caleidoscópio asseguram a singularidade, a particularidade na pluralidade.

A narrativa que o sujeito faz de si revela o acesso aos diferentes registros do pensar humano (JOSSO, 2016). O sujeito que narra a si, encontra em si e nos acontecimentos que narra as marcas de suas crenças das mais diferentes naturezas: sociais, religiosas, familiares, espirituais... Todas essas crenças constituem o sujeito na forma como ele se constitui e na forma como ele se percebe e se revela no exercício narrativo. A tomada de consciência desta polifonia existencial permite ao sujeito a sua identificação e a sua diferenciação, enquanto movimentos complementares à compreensão de si. Neste exercício compreensivo o sujeito produz



aprendizagens que são, igualmente, multifacetadas. *Aprendizagens existenciais*, que permitem a compreensão da sua existência enquanto sujeito de diferentes dimensões, enquanto *seres físicos, sensíveis, de emoções, de ações, de afetividades, de atenção consciente, de cognição e de imaginação* (JOSSO, 2008; 2010a; 2016), *aprendizagens instrumentais*, inscritas nos modos de ação e de comportamento realizados na vida prática cotidiana e *aprendizagens relacionais*, que traduzem nossa condição enquanto seres de relação com o outro e com o mundo. Aprendizagens essas que se tornam possíveis de compreensão no seio das *aprendizagens reflexivas*, que permitem compreender a existência, as suas ações no mundo e as relações que estabelece com o outro e com o mundo. As aprendizagens reflexivas permitem a tomada de consciência e o *saber-pensar* sobre si no horizonte destas categorias de aprendizagem (JOSSO, 2016).

Todas estas aprendizagens, anunciadas por Josso (2010a, 2010b, 2016), permitem a compreensão do sujeito singular/plural. Para compreender a existência, marcada pelos encontros relacionais com o outro e a apreensão singularizada do social, o sujeito realiza exercícios dialéticos de compreensão do que é a *interioridade* e o que é a *exterioridade*. Compreendemos que a exterioridade habita a interioridade e a constitui. Assim, as imagens que o sujeito constrói sobre si, bem como, a elaboração dos seus projetos, anseios, sonhos e desejos, aquilo que confere a sua interioridade, são construídas nas diferentes interações realizadas com o outro, logo, no espaço da exterioridade.

Nesse exercício dialético o sujeito se constitui numa trama que abarca, também, a *singularização/conformação*, que é o movimento que garante ao sujeito construir sua individualidade, aquilo que é propriamente seu e que o singulariza, inscrita no mesmo exercício que faz com que, na busca por essa singularização, ele acabe inscrevendo em si aspectos de conformação social, familiar, profissional, etc. Nessa mesma busca, encontramos o movimento dialético de *responsabilização/dependência*, que se mostra nas transições que o sujeito realiza para assumir a direção de sua vida e a construção de sua identidade como um exercício pessoal e de autoresponsabilização, um exercício seu em relação a si, o que não exclui a compreensão do outro que habita em nós, ou seja, uma independência de caráter interativo. Já a dependência é o par dialético da responsabilização, que desloca do sujeito a tarefa de construção de si e a coloca como tarefa do plano social. Aqui, a identidade do sujeito passa a ser compreendida como a identidade que o outro constrói para mim. Aquilo que se diz de mim.

O sujeito passa a administrar essas dialéticas (JOSSO, 2016) para que, no plano das aprendizagens reflexivas, compreenda que esses movimentos habitam a construção que faz de si, e que são parte integrante da busca por uma construção que é inédita, que é sua, e que confere



a si a característica de singular. Com Morin (2011), compreendemos esse movimento dialético de maneira semelhante, através do que o autor chama de princípio da autonomia/dependência, onde a capacidade autônoma do sujeito em relação ao que pensa sobre si e ao que faz de si é inseparável da dependência, ao outro, aos espaços de relação com o mundo. A autonomia existe enquanto possibilidade em termos relacionais.

Considerando a assunção de uma autonomia que é dependente, os sujeitos não se auto-organizam mas produzem a si através de uma auto-ecoorganização. Nestes termos, lembramos de Gaston Pineau (2014, p. 91) que nos diz que: “entre a ação dos outros (heteroformação) e a do meio ambiente (ecoformação), parece existir, ligada a estas últimas e dependente delas, mas à sua maneira, uma terceira força de formação, a do eu (autoformação)”.

O que é compreendido pelo sujeito, nesses exercícios de conhecimento e de formação que ele empreende em relação a si, são as manifestações no presente da sua existência. Logo, manifestações sempre originais, dados os inéditos e transitórios presentes. O que se manifesta de nossa existencialidade no presente é, talvez, a possível pergunta que o sujeito, ao empreender um exercício narrativo sobre si, conseguirá responder. Essa resposta é mutável, inconstante e, sempre, original. Sua identidade é, então, espaço da criação. O sujeito de caleidoscópio é, assim, polifônico, um sujeito de identidade construída, contrário ao sujeito de identidade adquirida. A sua singularização é permanente construção. É busca.

REFERÊNCIAS

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010a.

JOSSO, Marie-Christine. **Caminhar para si**. Porto Alegre: EDIPUC, 2010b.

JOSSO, Marie-Christine. Processo autobiográfico do conhecimento da identidade singular-plural e o conhecimento da epistemologia existencial. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; FRISON, Lourdes Maria Bragnolo; BARREIRO, Cristhianny Bento (orgs.). **A nova aventura (auto)biográfica**: Tomo I. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2016.

JOSSO, Marie-Christine. As histórias de vida como territórios simbólicos nos quais se exploram e se descobrem formas e sentidos múltiplos de uma existencialidade evolutiva singular-plural. In: PASSEGGI, Maria da Conceição (org.). **Tendências da pesquisa (auto)biográfica**. Natal, RN: EUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011a.

MORIN, Edgar. **O método 5**: a humanidade da humanidade. Porto Alegre: Sulina, 2012.



II COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE IMAGINÁRIO, EDUCAÇÃO E (AUTO)BIOGRAFIAS;
VI COLÓQUIO SOBRE IMAGINÁRIO E EDUCAÇÃO;
I ENCONTRO REGIONAL DA BIOGRAPH SUL:
PEDAGOGIA DO IMAGINÁRIO – MATRIZES ONÍRICAS DE UMA ESCOLA VIVA!
ISBN: 978-85-7192-856-5
Pelotas/RS - 2019

PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (*orgs.*). **O método (auto)biográfico e a formação.** Natal: EDUFRN, 2014.



TORNANDO-ME PESQUISADORA NARRATIVA: UM ENCONTRO COM A EXPERIÊNCIA

Michelle Reinaldo Protasio
Doutoranda em Educação/PPGEC/FURG

Resumo: O trabalho tem por objetivo apresentar uma reflexão acerca das implicações decorrentes dos processos de aprendizagem por mim vividos ao optar pela Pesquisa Narrativa como a abordagem teórico-metodológica de minha tese de doutorado (em andamento), vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências da Universidade Federal do Rio Grande (PPGEC/FURG), cujo tópico central recai sobre a formação de gestores universitários. A aproximação com o viés de Pesquisa Narrativa proposto pelos pesquisadores canadenses Michael Connelly e Jean Clandinin, estimulou-me a engendrar mudanças estruturais em minha proposta inicial de tese, dando origem, simultaneamente, a uma enriquecedora jornada de formação como pesquisadora narrativa. Tal processo tem sua força motriz no conceito de experiência do filósofo estadunidense John Dewey, uma das principais influências da perspectiva de Pesquisa Narrativa dos autores referidos. Ao ajustar minhas intenções de pesquisa, meu foco central de análise desloca-se das políticas institucionais de formação de gestores das Universidades Federais do Rio Grande do Sul para a experiência dos sujeitos que desempenham ou desempenharam a função de gestores nesse contexto, mais especificamente, de coordenadores de cursos de graduação da área de ciências da FURG. Assim, ao viver o movimento de problematização e de revisão das intenções e bases de minha tese, percebo-me uma pesquisadora narrativa em formação.

Palavras-chave: Pesquisa Narrativa. Experiência. Formação de gestores universitários.

Justificativa pessoal, prática e social da pesquisa: Por que formação de gestores universitários?

O interesse pela questão da formação dos gestores universitários emerge de meu trabalho como Pedagoga na Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) da FURG. Ao ingressar na instituição, em 2010, passo a viver um instigante processo de readaptação profissional com fortes implicações identitárias. Isso porque, até aquele momento, trabalhava como professora alfabetizadora em escolas das redes municipal e estadual de ensino de Rio Grande.

Integrar a equipe da PROGRAD deu início a constituição de uma nova rede de aprendizagens que incluía as especificidades da Educação Superior e do ensino de graduação. Afora isso, e ainda mais impactante do ponto de vista subjetivo, tal contexto demandava o exercício de uma faceta do campo de atuação profissional do pedagogo, até então, inexplorada por mim: a gestão. Ao ver-me diante da tarefa de assessorar gestores (pró-reitores e diretores) e de lidar, cotidianamente, com gestores das unidades acadêmicas e administrativas (pró-reitores, diretores, coordenadores de curso, entre outros), passei a atentar para as atribuições e as demandas dos profissionais que se ocupam dessa tarefa na Universidade, com especial



interesse pela formação para seu desempenho. Além disso, assumi a Diretoria Pedagógica da PROGRAD, liderando esse setor por quase quatro anos. Todos esses fatores justificam meu interesse pessoal pelo tema.

Como justificativa prática, aponto a qualificação de meu fazer profissional decorrente da realização da pesquisa, podendo culminar com a proposição de intervenções formativas na instituição. No que tange à justificativa social, penso que meu estudo se insere no rol de pesquisas que enfatizam a Universidade como organização complexa, cujas peculiaridades a diferenciam de outros segmentos. Isso requer gestores com competências alinhadas às especificidades de uma instituição educativa. (SANTOS; PEREIRA; LOPES, 2018).

Revedo o puzzle da Pesquisa: o encontro com a Experiência

Dei início ao meu doutoramento em agosto de 2018 no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Meu projeto previa, em sua primeira versão, a realização de um levantamento e análise acerca da existência de políticas institucionais, no âmbito das Universidades Federais do RS, voltadas para o fomento de ações de formação para gestores. Pretendia fazer isso através da análise dos documentos oficiais das instituições. Numa segunda etapa, planejava realizar entrevistas narrativas com dois gestores de cada uma a fim de compreender como percebem o posicionamento institucional sobre a referida questão. Minha hipótese era que a maioria das instituições apresentaria políticas inespecíficas nessa direção e que, efetivamente, não haveria formação para aqueles que assumem cargos gestores. Era sempre firme em asseverar o despreparo por parte dos gestores universitários que, predominantemente, assumem cargos de confiança sem dispor de experiência e formação.

Diante disso, logo no primeiro semestre do curso, matriculo-me em uma disciplina intitulada Pesquisa Narrativa pensando que poderia aprender mais sobre as entrevistas narrativas. Entretanto, deparo-me com uma perspectiva teórico-metodológica diferente da esperada. Conheço, então, a Pesquisa Narrativa no viés dos canadenses Clandinin e Connelly, em que a narrativa é fenômeno e método de estudo. (CLANDININ, CONNELLY, 2011; CLANDININ, 2013) Fui arrebatada pela abordagem de estudo das vidas, de maneira historiada. Encontrei muito sentido nesse jeito de produzir conhecimento, cujos princípios contrastam com modos canônicos de fazer ciência.

A noção de experiência de Dewey, para quem estudar uma experiência de vida seria a palavra-chave da Educação, subsidia o compromisso ontológico que diferencia essa abordagem de outras formas de Pesquisa Narrativa. Partindo do entendimento da experiência



como a própria vida e como ela é vivida, e dos critérios da experiência de Dewey, quais sejam, situação, continuidade e interação, os autores canadenses cunham o Espaço Tridimensional da Pesquisa. Essa metáfora fornece os termos da pesquisa e como eles definem e entrelaçam todo o processo investigativo. São eles: dimensão temporalidade (passado, presente e futuro – correspondendo ao critério da continuidade), a dimensão Socialibilidade (introspecção e extrospecção, correspondendo ao critério da interação) e a terceira dimensão Lugar (correspondendo ao critério da situação).

Estava profundamente motivada a enveredar, cada vez mais, por esse caminho de pesquisa. A intenção de produzir conhecimento a partir das histórias que os participantes contam sobre como vivem, cotidianamente, a prática da gestão, se anunciava para mim como uma necessidade ao desejar deslocar o foco de meu estudo para a experiência.

Cabe salientar que, para Dewey, a experiência é pessoal e social. As narrativas mais amplas (institucionais, culturais, linguísticas, familiares, sociais) são fundamentais no universo do estudo, entendidas como as histórias pelas quais e nas quais vivemos. Somos nossas histórias e, através delas, compreendemos o mundo e nos expressamos nele. A dimensão individual é entendida a partir das e nas redes de interação nas quais é forjada. No campo da formação isso significa compreender o sujeito como alguém que desenvolve suas aprendizagens e compõe os sentidos da sua identidade mediado pelas diferentes experiências de vida, elaborando, no entremeio da intra e da interpessoalidade. Como dizem os autores, “No pensamento narrativo a pessoa em contexto é o que interessa.” (CLANDININ, J.; CONNELLY, M., 2011, pág. 66)

Assim, fui levada a questionar minha hipótese de que não há formação nas instituições. Passo a pensar que, se há gestores fazendo gestão, então, a formação não apenas existe como acontece a cada dia, corporificada nas ações e decisões feitas por cada gestor, expressa através do conhecimento prático pessoal. (CLANDININ, 2013) Negar isso, é desqualificar a potência dessas experiências como formativas em comparação às iniciativas que as instituições possam ofertar.

A legitimação da formação para a gestão através da institucionalização de políticas voltadas para esse fim, é um passo importante no âmbito universitário no sentido de dar visibilidade à questão na paisagem organizacional, de assegurar sua realização independente dos interesses momentâneos e de criar cultura de aprendizagem sistematizada, além de oferecer espaços de discussão e reflexão conjunta sobre os desafios da função. Entretanto, é interessante que se reconheça e potencialize as experiências vividas pelos sujeitos como fonte legítima de produção de conhecimento. Com isso, atribui-se vida às instituições, destacando-



as como lugares históricos feitos por homens e mulheres, atravessados por suas subjetividades e intenções, “indivíduos vivendo vidas historiadas, em paisagens historiadas.” (CLANDININ, J.; CONNELLY, M., 2011, pág. 56).

Nessa linha, a primeira tarefa que tive como pesquisadora narrativa foi produzir textos autobiográficos orientados à temática da gestão (CLANDININ, J., 2013), os quais influenciaram a releitura do puzzle da pesquisa (assim os autores preferem se referir à investigação) e de suas justificativas pessoal, prática e social. Busquei, em minha trajetória, histórias relacionadas à gestão, vividas em diferentes tempos, lugares e relações. Fui surpreendida nesse processo.

Tendo redigido tais textos e estando orientada a partir da metáfora do Espaço Tridimensional da Pesquisa, encontro-me em vias de aprofundar minhas compreensões acerca de questões como a noção de experiência, o lugar dos participantes da pesquisa, a importância da temporalidade e o método narrativo de análise por composição de sentidos.

Nessa direção, percebo que a pesquisa narrativa, como forma relacional de investigação, busca honrar as vidas dos participantes, tomando-as em suas singularidades, em lugar de percebê-las como exemplares de categorias teóricas. O critério da continuidade da experiência possibilita perceber e reiterar que toda a pesquisa é uma história que vai se constituir a partir de outras histórias e culminar em outras mais, e que a temporalidade assume grande relevância nesse entendimento. Como dizem os autores “não estamos preocupados com a vida como ela é experienciada aqui e agora, mas como a vida é ao ser experienciada em um continuum.” (CLANDININ, J.; CONNELLY, M., 2011, pág. 50)

O movimento que tenho feito de apropriação da Pesquisa Narrativa evidencia a centralidade da dimensão humana de minha investigação, reposicionando o papel da experiência no estudo que me proponho a fazer, assumindo as subjetividades e não neutralidades que permeiam a investigação em educação.

REFERÊNCIAS

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiências e histórias na pesquisa qualitativa.** Uberlândia: EDUFU, 2011.

CLANDININ, D. Jean. **Engaging in Narrative Inquiry.** Walnut Creek, CA: Left Coast Press, 2013.

SANTOS, Carolina; PEREIRA, Fátima; LOPES, Amélia. **Experiências da Gestão Acadêmica da Docência Universitária.** Educação & Realidade, Porto Alegre, 2018.



VIVENDO NO LIMITE ENTRE O PRÉ-ESTABELECIDO E A AUTOPOIESE: UMA BUSCA POR COESÃO NA TRAJETÓRIA

Bertha Cristina Bueno Bock
Bacharel em Psicologia (Universidade Católica de Pelotas – UCPel)
Mestranda em Saude e Comportamento (UCPel)

Ana Paula Ardaís
Bacharel e Licenciada em Ciências Biológicas (Univerisade Federal de Santa Maria – UFSM)
Doutora em Bioquímica (Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS)
Professora pesquisadora

Resumo: Este ensaio busca a elaboração de uma síntese do momento presente de minha experiência acadêmica e profissional, visto que a síntese traz consigo o poder de organizar os desejos e anseios frente às demandas da vida. Não posso deixar de tornar notável a inextrincável colaboração da autobiografia como recurso para a formação pessoal, visto que “permite ao indivíduo conceber a sua vida como uma aventura a ser inventada, e não como um destino pré-determinado a ser cumprido” (CALLIGARIS, 1998). Este trabalho traz o relato da experiência de iniciação à docência, de forma voluntária, na disciplina de Neurociências enquanto mestranda no Programa de Pós-Graduação em Saude e Comportamento e egressa do curso de bacharelado em Psicologia, bem como reflexões à respeito do que vem sendo feito. O objetivo específico do presente trabalho, como um todo, é representar a relevância do recurso autobiográfico para a atualização da prática, auto-regulação e elaboração dos futuros empreendimentos individuais. Aqui, neste caso, na trajetória acadêmica.

Palavras-chave: Autobiografia. Ensino de ciências. Relato de experiência. Histórias de vida.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

Uma autobiografia consiste na narrativa da própria existência (LEITE PEREIRA, 2000). Uma existência criativa requer, entre outras coisas, auto-reflexão constante para regulação das próprias ações em prol da verdadeira auto-realização. Entre as questões que permeiam este caminho estão: “Qual o sentido destas minhas ações (intencionalidade)?”; “E, afinal de contas, *estou fazendo sentido?*”. Empreendo, então, a tentativa de um breve esboço de minha trajetória até o momento presente, no que concerne ao relato desta experiência, dentro dos limites de minha inexperiência com o gênero autobiográfico.

Quando criança, sonhava em ser escritora. Adorava os livros de ficção científica e de realismo fantástico, devido aos calafrios que me proporcionavam. O afeto mobilizado transformava a experiência do consumo de literatura na necessidade de criação e extensão deste repertório pessoal rearranjado aos meus familiares. Os dramas humanos, em boa parte, eram responsáveis por meu interesse, mas também a exaltação do fantástico e da dimensão mítica que estes gêneros citados proporcionavam.



Quando adolescente, em uma tentativa de ajuste entre as minhas paixões e os anseios parentais, decidi por cursar o ensino técnico em Comunicação Visual. A linguagem visual sempre me fascinara, também através das incríveis narrativas possibilitadas nas histórias em quadrinhos. Não demorou muito até que senti-me particularmente tocada pelas noções de Estética, *Gestalt* e História da Arte. A forma como o homem se relaciona com a imagem e, através dela, produz o imaginário no qual habita me gerou profundo interesse pela Psicologia. Contudo, durante o estágio final que realizei em uma agência de propaganda, *conforme o pré-estabelecido*, percebi-me ausente – ou a própria ausência... do sentido.

Como saltando de um trampolim, lancei-me ao curso de graduação em Psicologia, sem saber o que me esperava. Pouco sabia a respeito de minha própria intencionalidade nesta escolha. Os sentidos foram se desvelando conforme o caminhar. No início da trajetória, já sabia que Carl Jung (representando o acesso ao inconsciente) seria meu guru. O que conhecia previamente sobre a valorização que este oferecera ao imaginário coletivo me fascinava, pois ressonava diretamente em minha relação prévia com o fantástico e o extraordinário da vida cotidiana. Porém, nada dele pude encontrar no conteúdo das disciplinas ofertadas, além de uma breve passagem pela vida de Freud.

Com o tempo, fui introduzida ao universo das neurociências. Com isto, percebi-me motivada a conhecer mais sobre *a misteriosa biologia*. Através de minha professora nesta disciplina, Gabriele Ghisleni, que veio a ser minha orientadora de Iniciação Científica e de Mestrado, entrei, em 2014, para o grupo de pesquisa no qual me encontro inserida hoje. Bióloga de formação apresentou-me o mundo das ciências biológicas com tamanho zelo e paixão, que não pude deixar de apaixonar-me também. Pude identificar-me, durante determinado período, com o arquétipo do Mago, cuja marca opera no sentido da revelação da natureza (NICHOLS, 1995).

Paralelamente à minha experiência como bolsista de iniciação científica em uma área majoritariamente biológica, buscando a compreensão microscópica e objetiva de fenômenos psíquicos, tentei conciliar o estudo da psicologia profunda, da qual minha alma nunca quisera desconectar-se. Talvez esta busca da relação entre o micro-biológico e o macro-social fez-me impressionar com a Ecologia Profunda e a participar de um maravilhoso grupo de pessoas que levantam a bandeira da Agroecologia. Pensar o papel do humano na esperta (*expert*) teia da vida, tecida pelo glorioso Tempo cujo poder equivale ao arquétipo “Deus-Natureza, tal como se apresenta”: pareceu-me o estopim.

Já em vias da formatura, pareceu-me difícil vislumbrar uma possível práxis na qual eu poderia exercer minhas paixões e, ao mesmo tempo, tornar-me útil à comunidade. Inserida na



ciência, optei por dar seguimento à carreira acadêmica. Com os anos de experiência em estudos de caráter epidemiológico, conheci a importância deste universo para a construção do saber e para as práticas de promoção de saúde coletiva. Porém, minha alma ansiava por uma dimensão subjetiva pela qual poderia perambular, reconhecer-se e criar.

Com a experiência de iniciação à docência na disciplina de Neurociências, juntamente à professora titular Ana Paula Ardais, que compartilha comigo diversas motivações afetivas na prática acadêmica, percebemos a oportunidade de trabalhar aspectos do imaginário e a relação entre a construção do saber e a construção de mundo com as turmas. Além disso, foi possível explorar, através da exposição do fantástico subliminar que habita o cotidiano, o processo biológico e o seu lugar no tempo evolutivo. O legado de minha fascinação por calafrios encontrou espaço na práxis acadêmica: a troca de saberes da docência. Segundo a filósofa Nancy Mangabeira Unger:

Em sucessivas etapas, o Ocidente operou um corte que separou a unidade da diferença, o um do múltiplo, a luz da escuridão, o bem do mal, o corpo do espírito, o homem do Cosmos. (...) Com isto, nega-se a necessária tensão entre o um e o múltiplo, a razão e o mistério, a ciência e a poesia. (...) Filhos tardios dessa euforia, nossa herança é a perplexidade. (...) Como o espanto, a perplexidade nos põe diante do mistério. (...) Como o véu de Penélope, a trama por cuja mediação o homem tece sua inserção no mundo precisa ser constantemente refeita. A palavra *perplexidade* provém etimologicamente do verbo *plectere*, *plexus*: tecer, tramar, e do advérbio *per*, que indica perfeição, completude. Per-plexo está aquele que se abre à estranheza do presente, aquele que ama a trama. (UNGER, 1991, p. 25)

Discussões acerca da relação *gene x ambiente* e *natureza x cultura* suscitaram profundas reflexões nos grupos, pois ao participar da construção do conhecimento no lugar de serem apenas consumidores passivos da produção científica, os alunos sentiram-se na liberdade de pensar e questionar o socialmente estabelecido. A discussão de dois capítulos (MATURANA, 1995; DAMASIO, 2018) de obras de divulgação científica produzidas por biólogos trouxeram arrepios e expressões atônitas. Estes capítulos, juntos, formaram o escopo para uma aula que buscou avaliar o papel do comportamento cooperativo na história natural. A seguir, a transcrição de um diálogo em sala de aula: “*Achei este texto muito louco, fiquei me sentindo estranha. Começou falando de bactérias e de como nos comportamos parecido com elas.*” – disse uma aluna, com uma expressão preocupada. “*Então não gostou do texto?*” – perguntei. “*Gostei muito! Só fiquei me questionando um pouco... sobre o nosso lugar, sabe?*” – respondeu.

Reflexões como estas desenvolvidas em grupo são oportunidades ímpares de crescimento pessoal e profissional no exercício da psicologia. Ao entrarmos afetivamente em



contato com questões existenciais ligadas ao nosso papel na história natural e no contexto da biosfera, o projeto científico-tecnológico de uma disciplina dada *como puramente biológica* transforma-se em um espaço rico e fértil para a inovação e o desenvolvimento de uma noção de consciência ecológica que tanto deve ser levada em conta na Educação atualmente.

A intenção deste relato não é propriamente apresentar um projeto específico de ensino, e sim um relato que tece as relações entre história de vida da proponente, sua disposição interna e a repercussão disto no momento presente de sua práxis que ensaia novos caminhos. Com as experiências, concluo que somente através das trocas de saberes de diferentes perspectivas é que podemos construir uma escola viva, um espaço para a autoconstrução e aprendizagem pautada no afeto mobilizado pelo encantamento para com o mundo. Conforme a definição de autopoiese: o tipo de organização dos seres vivos, que se distinguem de outros por sua capacidade de se autoproduzirem (MATURANA & VARELA, 1997) embora estes sistemas não estejam isolados entre si e nem se apresentem de forma constante; estão em constante interação com as variáveis do mundo. Após esta elaboração, fico a pensar. *Agora eu faço sentido. Graças à autobiografia. Muito obrigada!*

REFERÊNCIAS

CALLIGARIS, C. **Verdades de autobiografias e diários íntimos**. Estudos Históricos, Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, v. II, n. 21, 1998.

DAMASIO, Antonio. A estranha ordem das coisas. In: **A Estranha Ordem das Coisas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018. p. 208-217

LEITE PEREIRA, Ligia Maria. **Algumas reflexões sobre histórias de vida, biografias e autobiografias**. Historia oral, n. 3, p. 117-127, 2000.

MATURANA, Humberto R.; GARCIA, Francisco J. Varela. **De máquinas e seres vivos: autopoiese; a organização do vivo**. Artes médicas, 1997.

MATURANA, Humberto. Primeiras folhas: A necessidade de nos conhecermos. In: MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **A árvore do conhecimento – As bases biológicas para o entendimento humano**. Campinas: Psy, 1995. p. 13-27

NICHOLS, Sallie. O Mago: Criador e Embusteiro. In: NICHOLS, Sallie. **Jung e o tarô**. Editora Cultrix, 1995. p. 59-83.

UNGER, Nancy Mangabeira. **O encantamento do humano: ecologia e espiritualidade**. Edições Loyola, 1991.



“NINGUÉM NASCE MULHER, TORNA-SE MULHER”: CONHECENDO A IDENTIDADE DAS MULHERES QUE CONSTRÓEM UMA COMUNIDADE

Dandara Fidélis Escoto
Doutoranda em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde/ Unipampa – *Campus*
Uruguiana

Amanda Gabriela Zanella
Mestranda em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde/ Unipampa – *Campus*
Uruguiana

Resumo: O presente trabalho relata a experiência pedagógica de professoras de ensino fundamental com a temática do Dia Internacional da Mulher, dentro do eixo temático Sentimento de Pertencimento desenvolvido na escola. O trabalho foi desenvolvido com 75 alunas/os do 7º ano do ensino fundamental em uma escola de periferia do município de Uruguiana, Rio Grande do Sul. As atividades envolveram o trabalho com músicas, construção de uma pesquisa na comunidade, sistematização dos dados e rodas de conversa com mulheres da comunidade que desempenham diferentes profissões. Compreendemos como positivas atividades onde as/os estudantes se envolvam com temas sociais relevantes e que possam proporcionar reflexão acerca da realidade em que estão inseridas/os, com vistas a transformar essa realidade.

Palavras-chave: Mulheres. Empoderamento. Trabalhadoras.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente trabalho tem como objetivo relatar a experiência da construção e vivência de um projeto pedagógico referente ao Dia Internacional da Mulher, planejado e executado pela equipe pedagógica e coletivo de educadores/as de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental localizada na periferia do município de Uruguiana, Fronteira Oeste do Rio Grande do Sul.

É necessário compreender que a sociedade em que vivemos atualmente, é historicamente misógina na medida em que as mulheres são invisibilizadas enquanto sujeitos políticos na sociedade contemporânea (LOURO, 1995). Cabe a escola, enquanto espaço de desenvolvimento de cidadãs/ãos críticas/ e reflexivas/os buscar estratégias para minimizar as diferenças, buscando modificar o panorama da sociedade em que vivemos.

O 8 de março deve ser visto como momento de mobilização para a conquista de direitos e para discutir as discriminações e violências morais, físicas e sexuais ainda sofridas pelas mulheres, impedindo que retrocessos ameacem o que já foi alcançado em diversos países (BLAY, 2001). Neste contexto, a escola não pode estar alheia a esses fatos históricos e sociais que auxiliam na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.



É de Simone de Beauvoir uma das principais frases do movimento feminista: “Não se nasce mulher, torna-se mulher”, adaptada como título deste trabalho. Em sua obra, *O Segundo Sexo* (2014) a autora afirma que a mulher não tem um destino biológico, ela é formada dentro de uma cultura que define qual o seu papel no seio da sociedade. As mulheres, durante muito tempo, ficaram aprisionadas ao papel de mãe e esposa, sendo a outra opção o convento. A trajetória e o trabalho de Simone de Beauvoir se relacionam diretamente com o contexto onde estamos inseridas enquanto educadoras, uma comunidade basicamente constituída por mulheres trabalhadoras em diferentes situações sociais.

Deste modo, como afirma Lopes e colaboradores “é fundamental uma educação com reflexão e promoção da cultura geral, não somente sua reprodução, mas antes de tudo, com problematização da nossa própria cultura, nossa realidade” (LOPES, *et. al.*, 2018).

O relato aqui apresentado faz um recorte ao projeto “Sentimento de Pertencimento” que se articula ao eixo temático desenvolvido pela escola ao longo de 2019. As atividades que são aqui discutidas foram realizadas com estudantes do 7º ano do ensino fundamental na disciplina de ciências.

CONTEXTO DAS VIVÊNCIAS

A área urbana do Município de Uruguaiana é dividida em 36 bairros, onde vivem segundo o Censo de 2010 aproximadamente 120 mil pessoas. O bairro União das Vilas está localizado na zona leste da cidade e é um dos bairros mais populosos de Uruguaiana, no Censo 2010 o bairro contava com aproximadamente 10.216 habitantes, onde destes 50,32% são mulheres.

Segundo os moradores mais antigos do bairro essa comunidade surgiu para reassentar a população flagelada por uma das maiores cheias do rio Uruguai, acontecida no ano de 1983. A comunidade, porém, fica localizada em uma região mais afastada, fato que obrigava os/as filhos/as dos/as moradores/as a percorrerem grandes distancias para estudar. Atendendo esta, que era uma necessidade urgente da comunidade, em maio de 1984 foi inaugurada a Escola Municipal de Ensino Fundamental Moacyr Ramos Martins, posteriormente a rede de educação da comunidade foi aumentando e hoje conta com uma escola de educação infantil, duas de ensino fundamental e uma de ensino médio.

Ao longo dos anos o bairro União Das Vilas foi construindo sua identidade social, e hoje, em grande maioria, é composto por pessoas trabalhadoras. A população é marcada por conflitos recorrentes de segurança pública, criando uma imagem errônea da comunidade da União das Vilas para o restante do Município de Uruguaiana. Apesar do índice significativo de



insegurança e drogadição nas proximidades do Bairro, essa marginalização não condiz com a realidade da grande maioria das pessoas que lá vivem.

DETALHAMENTO DA ATIVIDADE E DISCUSSÃO

A proposta foi realizada dentro da disciplina de ciências, com 3 turmas do sétimo ano do ensino fundamental, totalizando 74 estudantes participantes. No primeiro momento foi realizado o trabalho comparativo entre duas músicas: “*Ai! Que saudade da Amélia*” – de Mário Lago 1942 e “*Desconstruindo Amélia*” – de Pitty 2011. Foi realizada a leitura da letra das músicas, as mesmas foram ouvidas, e foi proposto um debate sobre a mulher contemporânea que acumula diversas funções ao longo da vida. Foi discutido a questão das mulheres trabalhadoras (do lar ou fora do lar), mães, estudantes e “donas de casa”.

A partir daí surgiu o questionamento: “Quem são as mulheres que constroem a União das Vilas?”. Os/as As/os estudantes formaram grupos onde cada um deveria sugerir uma pergunta que faria parte da nossa pesquisa. Como foi realizada a atividade em cada uma das turmas, as perguntas basicamente se repetiram e foram sistematizadas pela professora.

As perguntas foram referentes à: idade, raça, estado civil, maternidade (se sim, quantos/as filhos/as), escolaridade, profissão, compreensão e concepção sobre o dia internacional da mulher. As/os alunas/os tinham que entrevistar pelo menos uma mulher em um período de uma semana. No total foram entrevistadas 75 mulheres da comunidade da União das Vilas. Os resultados da pesquisa foram sistematizados em sala de aula e transformados em gráficos construídos manualmente pelos alunos.

Pode-se perceber que a grande maioria das mulheres entrevistadas têm idade entre 20 e 35 anos, se consideram pardas ou negras, são majoritariamente solteiras, possuem de 2 a 3 filhos/as, completaram apenas o ensino fundamental, possuem profissões como faxineiras, cozinheiras e atendentes de supermercado e compreendem a importância do Dia Internacional da Mulher. Em todas as falas registradas pelas/os alunas/os as entrevistadas falavam da importância que o Dia Internacional da Mulher tinha sobretudo para vencer a violência contra as mulheres. Após a sistematização dos resultados foi realizada um novo debate em sala de aula, onde foram discutidas as questões que levam a baixa escolaridade e maternidade jovem das mulheres entrevistadas, que foram identificados pelas turmas os principais obstáculos na vida dessas mulheres.

Em seguida do debate, foram escolhidas algumas profissionais que fazem parte da comunidade para que realizassem uma roda de conversa com os estudantes da escola, todas haviam estudado na escola. As rodas de conversa aconteceram no dia 8 de março durante a



Feira do Dia Internacional da Mulher, promovido na comunidade escolar. Na oportunidade os estudantes conversaram com policiais federais, empresárias e professoras que contaram sua trajetória de vida e compartilharam experiências com as/os estudantes da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sequência das atividades desenvolvidas teve o objetivo de que as/os estudantes pudessem olhar de forma diferenciada para as mulheres da comunidade da União, refletindo sobre as oportunidades e as políticas públicas destinadas a este contexto. Porém, é preciso que as/os estudantes tenham a oportunidade de conhecer as mulheres trabalhadoras que constroem a comunidade em que vivem e percebam que estas precisam ultrapassar diariamente diversas barreiras, que na maioria das vezes, não existem para os homens. E que essas mulheres são suas mães, tias, avós, vizinhas, enfim são mulheres reais que vivem e sobrevivem todos os dias construindo não só essa comunidade, mas o país inteiro.

Uma educação transformadora deve perpassar as relações de gênero e problematizar essa realidade ainda tão presente em nosso país. Podemos destacar o que foi dito por Freire (2005) de que devemos desafiar os grupos populares para que entendam de forma crítica a violência e a injustiça que caracterizam sua situação de desigualdade ou vulnerabilidade, e ainda mostrar que essa situação não é destino ou vontade de Deus, que é algo que pode e precisa ser mudado. A escola tem um papel fundamental na desconstrução dessas desigualdades, promovendo espaços de constituição das diferentes identidades e apresentando às/aos estudantes inúmeras possibilidades que o mundo oferece, tanto as consideradas positivas quanto as negativas, buscando o empoderamento das/os mesmos/as para a tomada de decisões conscientes e independentes.

REFERÊNCIAS

BLAY, Eva Alterman. 8 de março: conquistas e controvérsias. **Revista de Estudos Femininos**, Florianópolis, v.9, n.2, p.601-607, 2001. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104026X2001000200016&lng=pt&nrm=iso>. acesso em 08 jul. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-026X2001000200016>.

DE BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo**. Nova Fronteira, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2005.



LOPES, Frederico Alves et al. MULHER TRABALHADORA: CONSTRUINDO AIGUALDADE E A DIVERSIDADE DE GÊNERO NA ESCOLA. **Pedagogia em Ação**, v. 10, n. 1, p. 48-63, 2018.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, história e educação: construção e desconstrução. **Educação & Realidade**, v. 20, n. 2, 1995. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71722>> Acesso em 08 de julho 2019.



EXPLORANDO CAMINHOS: COMO SE DEU A RELAÇÃO DA DANÇA COM A MITOLOGIA AO LONGO DOS SÉCULOS

Bibiana de Moraes Dias

Graduada em Jornalismo pela Universidade Federal de Pelotas, pós-graduanda em Docência do Ensino Superior pela UNIDERP.

Resumo: Este trabalho teve como objetivo realizar uma pesquisa exploratória a respeito da manifestação de símbolos e mitos na dança, mais especificamente no ballet clássico. Para isso, realizamos um apanhado histórico desde os primórdios da dança, na Antiguidade, e traçamos seu trajeto até os dias atuais, focalizando no surgimento e história do ballet clássico. Ao longo do processo de pesquisa histórica, buscamos analisar como a dança se relacionou com a mitologia ao longo do tempo, contemplando suas aproximações e seus afastamentos, a fim de nos aproximarmos ainda mais do corpo de estudo. Os resultados observados nos mostram que durante toda a sua existência a dança esteve relacionada com a mitologia e com o imaginário em que estava inserida. Estes resultados serão utilizados como fonte para trabalhos futuros.

Palavras-chave: Imaginário. História da Dança. Mitologia.

Ao pensar a dança, é preciso que ela seja analisada como fenômeno intrínseco ao ser humano e presente nas mais diversas culturas, desde os tempos mais remotos. A colocação da dança como manifestação cultural isolada, isto é, sem que se leve em conta todo o potencial histórico que ela traz consigo, ignora um sem fim de significações e construções simbólicas essenciais ao trabalho de pesquisa. Este trabalho tem como objetivo realizar uma pesquisa exploratória a fim de compreender, através da história da dança, como se dá a manifestação de mitos e símbolos presentes em nosso imaginário neste gênero artístico. A fim de que sejam realizadas pesquisas futuras com este tema.

Como pontapé inicial de nossa pesquisa, trazemos um trecho do texto de Stewart (2016, p. 21) que faz uma citação à Gerardus van der Lewiv:

A dança acompanha e estimula todos os processos da vida. Por sua vez, ela possibilita que outras artes possam existir: a música, o canto, o teatro. Os seus temas permaneceram os mesmos desde a Antiguidade, como a dança circular, a dança rodopiante, o círculo na floresta. Todos têm a sua origem na magia da fertilidade dos tempos mais antigos.

É através da tomada de consciência da dança como manifestação milenar e observando as suas fases e construções ao longo da história, assim como seu inerente potencial simbólico e mítico, que será possível trabalhar com um recorte relativamente mais recente desta: o ballet clássico. Se faz necessário, esclarecer que a dança será observada não só como arte ou técnica, mas também como “forma elementar e eterna da expressão humana” (STEWART, 2016, p. 24), o que nos leva a um entendimento mais profundo e abre as portas do simbólico e do imaginário para nossas observações.



A dança, em seus primórdios (momento difícil de datar, visto que os registros das primeiras manifestações da dança, são tão longínquos que se perdem nos séculos), era diretamente ligada ao espiritual, ao imaginal, à mitologia das mais diversas culturas, àquilo que não se compreende totalmente mas sabe-se que está presente. Sobre isso, Stewart (2016, p. 34) explicita: “Para efetivamente reconstruir a realidade cinética das antigas práticas de dança, temos que apelar para a nossa imaginação, experiência e intuição” este processo de apelar para a imaginação vai de acordo com o que Maffesoli (2012, p. 106 e 107) fala sobre a abordagem a partir das Teorias do Imaginário:

[...] se quisermos captar a lógica íntima de um acontecimento, ou de uma série de acontecimentos, talvez seja bom saber perceber toda a sua carga imaginária, esse luxo noturno da fantasia. Tanto isso é verdade que, não importando a forma como é designado, é o fantasma, a fantasmagoria, a fantasia que estão na origem de todos os acontecimentos/adventos políticos, econômicos ou sociais.

A dança em seus primórdios era reproduzida em sua grande parte, se não essencialmente, por mulheres. Os rituais representados pelas mais diversas culturas da Antiguidade têm alguns elementos de encontro, em principal dois: a mulher como personagem principal e a dança como forma de ritual. A representação mais antiga da Deusa Perséfone, por exemplo (por volta de 2.000 a.C.), mostra duas mulheres dançando em volta da deusa. E não apenas na mitologia grega encontramos estas evidências, a deusa pré egípcia Amratiana, em representação que data de 4.000 a.C., aparece em movimento de dança. Bharati e Sarasvati eram, na Índia, as deusas que conferiam ao povo o discurso, a música e o ritual (STEWART, 2016).

Este breve estudo realizado acima, a respeito da presença da dança nas mais antigas manifestações serve para nós não apenas como base histórica, mas também como fundamentação para a realização dos temas que vêm a seguir. Assim, daremos um salto da história, partindo da pré-história, Idade Antiga e início da Idade Média (épocas as quais trouxemos evidências da presença da dança acima) para o final da Idade Moderna, a Idade Contemporânea e os dias atuais. Acreditamos que este salto acontece não apenas em nosso trabalho, mas na história da dança como um todo, afinal, no século XIII, com o advento do cristianismo a igreja católica condenou a dança como manifestação pagã, de forma que esta acabou por tomar outros rumos e afastar-se da religiosidade, a temática que mais a mantinha forte e presente culturalmente. No entanto, é claro, a dança não se extinguiu, mas passou a ser parte apenas de comemorações e festas (AMARAL, 2009).



É importante evidenciarmos também, que em seus primórdios a dança não era dividida em gêneros como conhecemos atualmente, de forma que a analisamos a partir de um contexto geral, no entanto, com a idade Média, começam a surgir diversos estilos, cada qual com suas particularidades, divididos principalmente pelas classes sociais (AMARAL, 2009). Como já falado neste texto, iremos nos direcionar, a partir deste momento, ao gênero de dança do ballet clássico.

O ballet teve seu início nas danças de corte, durante o século XVI na Europa, período no qual foi ganhando popularidade e aprimorando-se. Neste mesmo século o Rei Luís XIV estabeleceu em Paris a primeira escola dedicada a formar bailarinos profissionais: a Academia Real de Dança. Assim, segundo Stevens (1977) apud Amaral (2009) o ballet clássico foi o primeiro estilo de dança a alcançar reconhecimento popular como arte internacional.

Retomamos aqui, um ponto que é de essencial debate para nosso trabalho: apesar de, como dito, ter sido realizada uma ruptura da ligação da dança com a religiosidade ainda no século XIII e esta ter sido mantida, com o advento do ballet clássico a mitologia volta a aparecer abertamente na dança. O ballet divide-se em três principais estilos, sendo eles o clássico, o romântico e o neoclássico (AMARAL, 2009). No caso do clássico são abordados temas como os mitos e os deuses, no romântico são características as representações de fadas e sílfides, de forma que é retomada (ou evidenciada novamente) a relação estreita da dança com a mitologia e com o imaginário, relação que desencadeará os objetivos de nosso trabalho.

No entanto, apesar de já denominado ballet clássico, este não estava plenamente desenvolvido como o conhecemos hoje, para tomar esta forma foram necessárias várias mudanças e composições, como é o caso dos trajes que inicialmente eram pesados e volumosos, o que acabava por encobrir a técnica. É no século XVII que Pierre Beauchamps estabelece características essenciais para a composição do ballet como o entendemos atualmente: são criadas as cinco posições de pés, fundando o conceito de *en dehors*, fundamental para o ballet clássico (AMARAL, 2009).

Ainda no mesmo século em que Pierre Beauchamps definiu os princípios do ballet, foi construído um dos grandes ícones da dança até os dias de hoje: o teatro Bolshoi (em sua fundação o teatro chamava-se Maddox, adquirindo o nome Bolshoi posteriormente). No ano de 1780, Catarina, a Grande, autorizou que um príncipe russo e um artista inglês o construíssem na cidade de Moscou. Com quase 240 anos de existência o Bolshoi não apenas acompanhou mas participou ativamente da história da Rússia, de forma que o ballet é parte essencial da cultura do país (MORRISON, 2017).



Foi com o surgimento do Bolshoi que surgiram e ganharam fama diversos dos ballets de repertório mais famosos. Muitos destes, como falamos, abordavam temas mitológicos, análise que nos parece bastante relevante, afinal, estes ballets são apresentados até os dias de hoje. Exemplos são o ballet A Sílfiide, de Filippo Taglioni, considerado o primeiro ballet romântico e que retrata a paixão de escocês por uma sílfiide, ou mesmo o “Ballet Comique de la Royne”, considerado o primeiro espetáculo de ballet e que representava o mito grego de Circe. Neste momento se torna relevante lembrar que os mitos manifestados não querem dizer exatamente o que aparentam, ao contrário, podem simbolizar um infinito de coisas, a depender de diversas variantes:

[...] os mitos, possuem a estranha propriedade de escapar à contingência linguística: o mito é o oposto de um ‘compromisso’ linguístico como o da poesia, embebida no próprio material da língua: o seu fonetismo, o seu léxico, as suas aliteraões e os seus trocadilhos (DURAND, 1993, p. 47).

Consideramos de grande valia para a realização de nossos trabalhos futuros esta reflexão acerca da história da dança relacionada com os mitos e de como estes se manifestam nas produções culturais, seja de forma aberta, sendo citados diretamente, como nos ballets supracitados, ou de forma menos aparente, como acontece em outras composições. Através dela foi possível perceber como se dão as manifestações míticas na dança, e como isso ocorreu ao longo do tempo.

Detemo-nos aqui, como é característico do propósito exploratório que configura o presente trabalho, em propor relações que serão analisadas futuramente em produções mais extensas. Cabe ressaltar, como consideração final de nosso processo de exploração teórica, que a dança, e mais especificamente os ballets de repertório, são manifestações ricas em símbolos e mitos, cabendo aos nossos trabalhos futuros observar com aprofundamento estas relações aqui evidenciadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMARAL, Jaime. Das danças rituais ao ballet clássico. Ensaio Geral, Belém, v.1, n.1, n.p., 2009.
- DURAND, G. **A Imaginação Simbólica**. 6º. ed. Lisboa: Edições 70, 1993.
- MAFFESOLI, Michel. **O Tempo Retorna**. 1º. ed. Rio de Janeiro: Forense Univesitária, 2012.
- MORRISON, Simon. **Bolshoi Confidencial: Os segredos do balé russo desde o regime czarista até os dias de hoje**. Rio de Janeiro: Record, 2017.



II COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE IMAGINÁRIO, EDUCAÇÃO E (AUTO)BIOGRAFIAS;
VI COLÓQUIO SOBRE IMAGINÁRIO E EDUCAÇÃO;
I ENCONTRO REGIONAL DA BIOGRAPH SUL:
PEDAGOGIA DO IMAGINÁRIO – MATRIZES ONÍRICAS DE UMA ESCOLA VIVA!
ISBN: 978-85-7192-856-5
Pelotas/RS - 2019

STEWART, Iris J. A dança do Sagrado Feminino: o despertar espiritual da mulher através da dança, dos movimentos e dos rituais. São Paulo: Pensamento, 2016.



DOCUMENTOS TAMBÉM PODEM SER OBRAS: PERFORMATIVIDADE (AUTO)BIOGRAFICA

Luana E. Arrieche
Mestranda no PPGAV - UFPel

Resumo: Neste trabalho busco refletir as imagens (fotografias) que nascem do desejo de ir ao encontro de reflexões em torno do conceito de performatividade discutida por Butler (2015). Atuam como disparadores no meu processo criativo textos e memórias vivenciadas no agenciamento das relações: mãe e filha. E reflito a importância de ver os documentos produzidos durante o processo de criação, que a priori não seriam considerados como “obra”, como obra em constante devir. Esse é um recorte da pesquisa realizada na pós-graduação em Artes Visuais, na qual estou como mestranda, próxima a apresentação à banca de qualificação. Deste modo, o trabalho apresenta conceitos chaves da pesquisa: videodança e performatividade; o texto se compõe também, como ensaio visual para ir ao encontro de novos questionamentos.

Palavras-chave: Videodança. Performatividade. Devir.

Texto ensaio... E ensaio para o texto...

Estou atualmente como mestranda do PPGAV na Universidade Federal de Pelotas, próxima a apresentação de qualificação, na qual pesquiso sobre videodança, no intuito de produzir uma obra em videodança, tencionando e refletindo as performatividades que exerço e que exercem sobre mim. Os conceitos: videodança e performatividade ocupam espaços de importância, pois é através deles que crio o meu processo metodológico para/com a pesquisa.

Esse trabalho, é um recorte da pesquisa em desenvolvimento, no qual selecionei fotografias e uma carta/convite para apresentar reflexões que também estão em minha dissertação, compreendendo que os documentos como obra, que venho a produzir, em sintonia com o conceito de videodança, para além de ver a videodança como um híbrido da dança e do vídeo, é ver como um estado, uma ação, de “ver dança”, em constante devir.

Como?

O trabalho é resultado da imersão (leituras e experimentações práticas) na pesquisa desenvolvida no PPGAV na Universidade Federal de Pelotas, através de estudos sobre videodança e também, através do atravessamento das disciplinas realizadas: Seminário de Estética e Cultura Visual; e Narrativas e poéticas Queer. Em resposta a demanda avaliativa de ambas as disciplinas, produzi fotografias, as quais compuseram o material composto e exposto no exercício “Aula como exposição” na disciplina “Seminário de Estética e Cultura visual” e



também, parte do trabalho imagético foi exposto no Sarau poético realizado pela disciplina “Narrativas e poéticas Queer”.

O trabalho de Edu Monteiro me instigou a produzir uma série de fotografias, as quais, três delas estão nesse trabalho. Consultando a página *online* do artista, ele é fotógrafo, artista visual e performance, criou uma série de fotografias de autorretrato, nas quais compõem com elementos sensoriais um tipo de “máscara” que toma lugar ao invés do seu rosto e nos faz refletir o contexto do homem contemporâneo e seus hibridismos, em sua “desumanização”. O homem torna-se outro, um “outro”: cabeça de lula, cabeça de bolo, cabeça de bichos de pelúcia, cabeça de pimentão. O corpo propõe-se a tencionar os estereótipos, denuncia seu tempo e sua cultura. A série denominada “autorretrato sensorial”¹ encontra-se na página do fotógrafo e está disponível vinte e quatro retratos no qual o artista aparece em cada uma das fotos apenas de busto e todas com o rosto coberto pelos elementos sensoriais.

A legenda das três fotos expostas nesse artigo são registros fotográficos de fragmentos de anotações da mulher que me ensinou a ser mulher, mãe, amiga, filha. Para ela escrevo uma carta/convite e através dessa escrita poética vou narrando modos de ser e se comportar dentro de um contexto heteronormativo.

A obra como documento ou o documento obra?

Segundo Brum (2012) videodança é um híbrido da dança e do vídeo, ou seja, não é nem dança e nem vídeo, mas um “outro”, o corpo é material de trabalho e gerador dele.

Segundo Siqueira (2006) o corpo é a matriz geradora da dança e das performances, sendo a dança “[...] fenômeno estético, cultural e simbólico que expressa e constrói sentidos através dos movimentos corporais” (SIQUEIRA, p.4, 2006), também é forma de expressar e comunicar subjetividades.

Para refletir sobre o que é vídeo, considero as reflexões de Dubois (2004) ao dizer que o vídeo é um “estado de passagem”; um modo de “ver”. Para o autor, a grafia “video” pode ser lida de duas formas: o vídeo com acento, usado com frequência como complemento nominal ou substantivo próprio; e video, sem acento, como uma ação constitutiva do modo de ver:

[...] *video*, assim sem acento, é também, de um ponto de vista etimológico, um verbo (*video*, do latim *videre*, “eu vejo”). E não de um verbo qualquer, mas o verbo genérico de todas as artes visuais, verbo que engloba toda ação constitutiva do ver: *video* é o ato mesmo do olhar (DUBOIS, 2004, p. 71).

¹ Edu Monteiro - <https://www.edumonteiro.com/gallery32796autorretrato-sensorial->



Brum (2012) diz que a videodança é a arte do devir. A partir do conceito de devir poderemos compreender a videodança como uma ação de “desterritorialização, considerando o conceito de devir de Deleuze.

[...] convém, para compreendê-lo bem, considerar sua lógica: todo devir forma um “bloco”, em outras palavras, o encontro ou a relação de dois heterogêneos que se “desterritorializam” mutuamente. Não se abandona o que é para devir outra coisa (imitação, identificação), mas uma outra forma de viver e de se sentir a sombra [...] (ZOURABICHVILI, 2004, p.24).

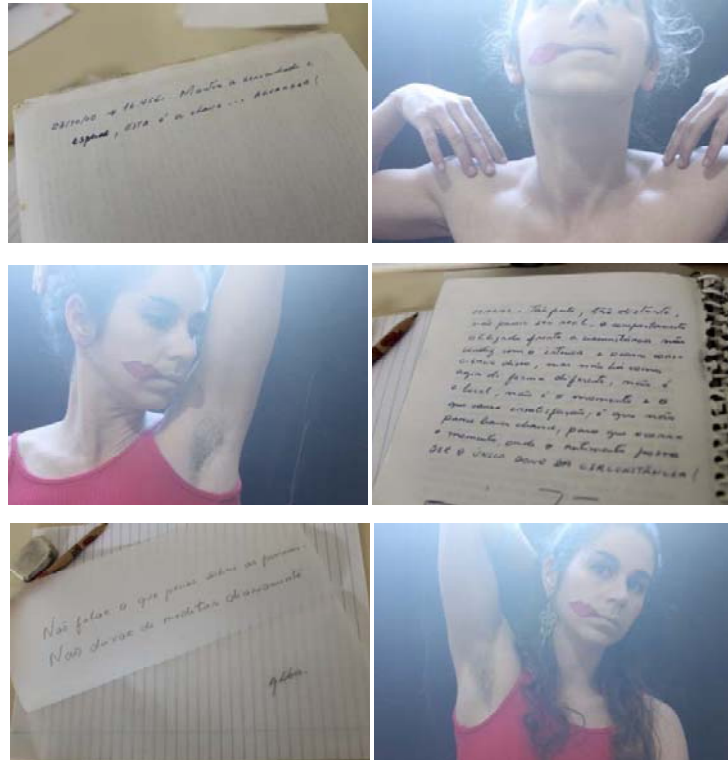
Deste modo, ao produzir um trabalho em videodança considerando-a uma ação, um ato, um modo de “ver dança”, um constante devir, sempre em direção a um “outro” me permite pensar o vídeo não como um dispositivo, mas sim, como um modo de ver, a mim e ao outro.

Para refletir o conceito de performatividade, primeiramente precisamos compreender que a noção de gênero é aqui compreendida como uma construção discursiva, segundo Butler (2015):

[...] o gênero não está para a cultura como o sexo para a natureza; ele também é meio discursivo/cultural pelo qual “a natureza sexuada” ou “sexo natural” é produzido e estabelecido como “pré-discursivo”, anterior a cultura, uma superfície politicamente neutra sobre a qual age a cultura. (BUTLER, 2015, p.27).

Compreendendo que gênero é um construto discursivo, podemos compreender que performatividade segundo Butler (2015) é uma sucessão de atos que correspondem aos ditames da heteronormatividade: “a “nomeação” do sexo é um ato performativo institucionalizado que cria e legisla a realidade social pela exigência de uma construção discursiva/perceptiva dos corpos, segundo os princípios da diferença sexual” (BUTLER, p.200, 2015).

Vou entender por performatividade todo fazer que esteja em torno e limitado ao sexo, buscando uma aproximação com os discursos de como ser e se comportar quando se está mulher, quando se está mãe, quando se está filha... Estava procurando um bloco de receitas de minha mãe e vasculhando cadernos e livros, acabei por encontrar um pedaço de papel vegetal solto com duas frases escrita à mão: “Não falar o que penso sobre as pessoas. Não deixar de meditar diariamente”, eram lembretes para uma mulher que havia aprendido a conter-se, a dizer somente o que compreendia como próprio para o momento; uma mulher que passou a vida exercitando o domínio de si para caber em um mundo calculado e objetivado.



O trabalho que é documento, mas que também é obra, me permite refletir a partir do campo visual minhas inquietações, compreendendo a obra e documento a partir de Bénichou (2013) que o documento é validado de três formas, por sua autenticidade (registro); de vestígio (possui valor testemunhal); e por seu caráter didático (informa e instrui) “[...] a priori, que a documentação que os artistas estabelecem sobre suas obras constitui um vestígio delas, que esse vestígio atesta sua existência e as instrui” (BÉNICHOU, 2013, p.172).

Carta/convite

Mãe,
Mais uma vez, irás fazer parte de minhas “coisas bobas”!
Não estarás sentada na plateia, então não precisa te preocupar se está bem vestida, muito menos precisar colocar o salto que nada te agrada!
Não irás ter que conversar com nenhum estranho e muito menos brigar com conhecidos!!
Obs: lembrei quando brigasse com sua colega de trabalho que fazia parte do júri que estava avaliando o campeonato de dança que participei na escola, apesar de ter sido muito aplaudida não fiquei entre as colocadas, você, logo chegou a conclusão que os jurados estavam privilegiando outros...
Prometo que não terás que lidar com barulhos e nem multidões.
Também não será preciso passar a noite em claro costurando algum figurino naquela máquina centenária!!
Não te preocupas com o horário, não há hora marcada!
Passe seu batom, seu hidratante para as mãos, penteie seu cabelo, vista sua calça Jens, chegue o horário que você quiser e não se preocupe com o agasalho!! Mas se você preferir carregue a jaqueta com você!
Poderemos sentar e compartilhar um cigarro! E se estiveres com vontade de tomar aquele café, passamos em algum lugar que tenha café passado.... Não precisamos deixar nada para depois!



Tudo ficará bem!
Você não precisa mais esperar! Muito menos manter a calma, agora tudo é permitido...
Agora não há mais dentro ou fora, não há incongruências! És a circunstância!!
Obrigada!
Mesmo não compreendendo minhas urgências para a criação, o desejo de expressar, de sentir...
Sempre te fazes presente, até mesmo quando tinhas que te preocupar com tudo aquilo que aqui não
precisas mais, estivesse presente!
Amo você.
Com carinho Luana.

REFERÊNCIAS

BRUM, Leonel. Videodança: Uma Arte do Devir. In: **Dança em Foco**. Ensaios Contemporâneos de Videodança. 2012. p. 74 - 113.

BÉNICHOU, Anne. **Esses documentos que são também obras...** Revista-Valise, Porto Alegre, v. 3, n. 6, ano 3, dezembro de 2013.

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade**. 8ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

DUBOIS, Philippe. **Cinema, Vídeo, Godard**/ trad. Mateus Araújo Silva. São Paulo: Cosac Naify, 2004.

SIQUEIRA, Denise da Costa Oliveira. **Corpo, Comunicação e Cultura: a dança contemporânea**. Autores associados, 2006.



SALA 8

Mediadores: Cândice Moura Lorenzoni e Alexandre da Silva Borges

| TÍTULO | AUTORIA |
|---|--|
| Diálogos sobre formação de professores: novos processos metodológicos. | Cândice Moura Lorenzoni Luciana Martins Teixeira Lindner |
| Narrativas autobiográficas: contribuições para uma pesquisa em História. | Denise Frigo Tamara Conti Machado |
| Sala de Recreação Terapêutica: Imaginar-se. | Guilherme Braga da Silva Lucas Fernandes Misu |
| Do imaginário da infância para o imaginário do brincar: o espelho do constituinte. | Viviane Gomes da Silveira |
| Das bênçãos dos Santos aos santos gestos femininos: aspectos da Educação Simbólica em Povo Novo/RS. | Alexandre da Silva Borges Lúcia Maria Vaz Peres |
| Formação, imaginário social e narrativas docentes: as significações instituídas e instituintes de trajetórias autoformativas. | Carmem Silvia Rodrigues Pereira |
| Imaginário, Cinema e Escola em Debate. | Andréa Becker Narvaes Valeska Fortes de Oliveira |
| As narrativas (auto)biográficas como suporte nas pesquisas em educação. | Tamara Conti Machado Denise Frigo |
| As narrativas do corpo biográfico: entre o falado e o silenciado. | Andrisa Kemel Zanella Alexandre da Silva Borges |



DIÁLOGOS SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: NOVOS PROCESSOS METODOLÓGICOS

Cândice Moura Lorenzoni
Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria. Professora da Universidade
Federal de Santa Maria

Luciana Martins Teixeira Lindner
Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas, Professora da Universidade
Federal do Pampa

Resumo: O presente trabalho refere-se a uma proposta ainda em andamento envolvendo três universidades públicas do Rio Grande sul e dois grupos de pesquisa que trazem em sua trajetória uma história tecida de encontros, imersões, trabalhos colaborativos e especialmente possuem afinidades teóricas, a partir dos autores Gilbert Durand (2012) e Cornelius Castoriadis (1982) no campo do imaginário e quanto às pesquisas (auto)biográficas em Marie-Christine Josso (2002). Pretendemos desenvolver, através de diálogos, novos processos metodológicos junto à formação de professores e temos por objetivo, neste momento, apresentar de onde parte este diálogo e para onde pode se encaminhar. Intencionamos socializar nossas propostas metodológicas oriundas das teses de doutorado e na continuidade criar novas formas metodológicas com a formação de professores.

Palavras-chave: Formação de Professores. Imaginário. Metodologias.

Palavras iniciais

A formação de professores é o foco de inúmeras pesquisas em nosso país, tendo em vista a sua importância e também complexidade, principalmente no contexto contemporâneo. Problematicar os processos formativos, a partir de uma abordagem educativa, pedagógica, metodológica, institucional, são possibilidades de pensar e buscar novos e outros caminhos para a docência e a constituição do professor.

Tal constatação motivou-nos a buscar outros modos de inserir-se na formação, apostando no viés biográfico e formador como possibilidade para acessar um saber que emana do vivido no espaço formativo e que soma-se a uma história vivida e também uma história herdada. Para nós, estes seriam os conteúdos relevantes a perpassar a formação de professores.

Diante disso, apresentamos este trabalho, que busca relatar o encontro de três pesquisadoras, que mobilizadas por uma outra maneira de direcionarem sua prática na formação de professores, lançam-se na elaboração de um projeto de pesquisa em comum, que tem como foco a construção de uma proposta de trabalho, com viés teórico-prático, a ser desenvolvida no



contexto em que atuam, em cursos de licenciaturas de três universidades públicas do Rio Grande do Sul.

Grupos matrizes prenes de colaboração

Por meio de diálogos consolidou-se mais uma vez a união e parceria de dois grupos de pesquisa, o GEPIEM - Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Imaginário, Educação e Memória e o GEPEIS – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social, os quais trazem em seus matriciamentos uma história tecida de encontros, imersões, trabalhos colaborativos, afinidade teórica especialmente entre as líderes de grupo, repercutindo conseqüentemente em todos os integrantes. Vale ressaltar o conceito de matriciamento (PERES, 1999; 2012, p.276) como um “embrião com traços mítico-simbólicos no orbe das intimações coletivas. (...) nunca como um caminho definido *a priori*, mas como um potencial em devir”.

Neste sentido, nos colocamos em continuidade, como a segunda geração desses dois grupos de pesquisa, que permanece em ligação, dialogando, pensando, devaneando sobre novas metodologias, oriundas das teses de doutorados, com o foco na formação de professores, uma vez que trabalhamos neste contexto.

Queremos elucidar também o entendimento de grupo como dispositivo de formação (OLIVEIRA, 2011) como espaço que possibilita a experiência mobilizadora de saberes e outras formas criativas de pensar a formação. As vivências que o espaço coletivo de um grupo pode proporcionar, como também essa trama de significados que se constitui em um olhar grupal, um olhar homogêneo advindo da heterogeneidade do grupo. Na prática, a seqüência dessa relação de colaboração e amizade entre os grupos vem gerando uma interlocução institucional entre três Universidades Federais do Rio Grande do Sul¹, que relataremos a seguir.

Do encontro à criação

Em 2018, no VIII Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica – CIPA, na cidade de São Paulo, apresentamos no simpósio “Interlocuções entre dois grupos de pesquisa: metodologias constituídas na interface entre os estudos autobiográficos e os estudos do imaginário” as metodologias construídas nas teses. A saber: “Ser artista-professor: tramas, imaginários e poéticas em jogo nos espaços de atuação-formação”, autoria Cândice Lorenzoni com objetivo de conhecer como se constitui a poética de artistas professores de Ensino Superior na interface entre arte e docência e “Auto(bio)scopia: um princípio metodológico

¹ As universidades são: Universidade Federal de Pelotas – UFPEL. Universidade Federal de Santa Maria – UFSM e Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA.



(auto)formativo” com o objetivo de reconhecer as percepções dos professores iniciantes de matemática sobre si a partir de uma metarreflexão sobre os vídeos editados por eles mesmos. Quais imagens o biografaram a dar uma figuração única, já que singular às experiências formativas no início da docência, autoria Luciana Martins Teixeira Lindner.

No momento deste evento, duas de nós estavam com as pesquisas de doutorado recém-finalizadas e a outra, mesmo que já terminado o doutorado há algum tempo, também estava mobilizada por inquietações semelhantes sobre formação de professores. A tese intitulada “Escrituras do Corpo Biográfico e suas contribuições para a educação: um estudo a partir do Imaginário e da Memória”, de autoria de Andrisa Kemel Zanella ²e realizada entre os anos de 2009 e 2013, centrou-se na realização de um estudo sobre as memórias do trajeto formativo inscritas no corpo de acadêmicas do Curso de Pedagogia, por meio do exercício de biografização corporal pela improvisação teatral.

Em 2017 retornou para a formação inicial de professores, buscando compreender como as experiências vividas no decurso da formação, inscritas como uma memória no corpo, constituem o corpo adulto para a futura docência. No decorrer da pesquisa, observou-se a necessidade de propor um trabalho prático para abordar a dimensão biográfica do corpo, deixando de lado apenas um discurso de um corpo falado, para dar visibilidade para um corpo que fala.

Essas questões convergentes nos aproximaram em dois sentidos, primeiro no viés teórico voltado aos estudos do Imaginário na perspectiva antropológica de Gilbert Durand, (2012) e sociológica de Cornelius Castoriadis (1982), abordando a questão do simbólico; e em relação às pesquisas (auto)biográficas com a autora Marie-Christine Josso (2002), enfocando o biográfico como elemento a perpassar o processo de formação; e segundo porque são propostas de uma metodologia teórico-prática construída a luz das teorias mencionadas para a formação de professores.

A participação no VIII CIPA materializou a afinidade com que os dois grupos vêm trabalhando, visto que, a vontade de partilhar saberes e fazeres vividos na formação de professores, emergiu espontaneamente. Essa afinidade prévia dos grupos de pesquisa amparou e fortaleceu a permanecermos em consonância, dialogando durante os semestres seguintes sem perder de vista a memória epistemológica fecunda que vivenciamos no congresso.

² É autora deste trabalho. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas. Professora adjunta dos Cursos de Dança e Teatro Licenciatura do Centro de Artes da Universidade Federal de Pelotas.



Das metodologias rumo a uma pesquisa comum

Quanto a auto(bio)scopia como um princípio metodológico (auto)formativo, consiste em “o indivíduo ser filmado para, numa posterior autoanálise, escolher as imagens para a edição de um vídeo que trará percepções sobre si. No critério de escolha das cenas, realizará uma metarreflexão, produzindo sentido sobre suas imagens na tela” (LINDNER e PERES, 2018 p.87). Uma experiência formadora que tomou lugar na continuidade do questionamento do indivíduo sobre si e conseqüentemente sobre suas relações com o meio.

Sobre a metodologia utilizada para a pesquisa focada nos artistas professores de Ensino Superior foi criado um jogo com regras contendo imagens e composições de palavras que foi realizado com cada um dos artistas professores que participaram da pesquisa. Esse jogo gerou cruzamentos pela recorrência das imagens e pelas palavras que foram protagonistas nas narrativas tanto da pesquisadora quanto dos colaboradores. Já o cruzamento gerou núcleos compostos de imagens e palavras que mobilizaram a construção dos dados para análise, o que possibilitou a aproximação das significações imaginárias que deram pistas das possíveis articulações que constituem as poéticas dos artistas professores.

No estudo sobre as memórias inscritas no corpo das acadêmicas do Curso de Pedagogia no decorrer de seu trajeto formativo, promoveu-se um processo de biografização, deixando de lado o processo mental e reflexivo da narração, para focar-se na representação da narrativa, tendo como base a expressão teatral. Ou seja, focou-se no exercício de re-(a)presentação do vivido pela prática corporal, utilizei a improvisação teatral (DESGRANGES, 2006).

Três metodologias que agora se cruzam com a pretensão de amplificar as percepções do sujeito em formação e reconhecer o corpo como elemento formativo. Os caminhos estão sendo construídos. Por ora, temos a seguinte questão de pesquisa que nos move: de que modo a união de três metodologias de pesquisa de doutorado, com foco no campo da formação de professores e Imaginário, podem contribuir para a construção de outras abordagens e para a produção do conhecimento nos cursos de licenciatura?

REFERÊNCIAS

- CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- DURAND, Gilbert. **As Estruturas Antropológicas do Imaginário: introdução à arquetipologia geral**. 4. ed. Tradução: Hélder Godinho. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.
- JOSSO, Mari-Christine. **Experiências de vida e formação**. Lisboa: Educa, 2002.



LINDNER, Luciana Marins Teixeira e PERES, Lucia Maria Vaz. Narrativas, formação e trabalho docente. In: BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza (et all) (Orgs). **Auto(bio)scopia: um princípio metodológico (auto)formativo**. Curitiba: CRV, 2018. p.77- 89.

OLIVEIRA, Valesca Maria Fortes de. Dispositivo grupal e formação docente. **Educere et Educare** – Revista de Educação ISSN: 1981-4712 (eletrônica) — 1809-5208 (impressa) Vol. 6 – Nº 11 – 1º Semestre de 2011.

PERES, Lúcia Maria Vaz. **Dos saberes pessoais à visibilidade de uma Pedagogia Simbólica**. 154f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

. Movimentos (auto)formadores por entre a pesquisa e a escrita de si. In: DIAS, Cleuza Maria Sobral e PERES, Lucia Maria Vaz (org.) **Territorialidades: imaginário, cultura e invenção de si**. Coleção Pesquisa (auto)biográfica: temas transversais. Natal: EDUFRN, Porto Alegre: EDIPUCRS e Salvador: EDUNEB, 2012. p.269-299.



NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA PESQUISA EM HISTÓRIA

Denise Frigo

Doutoranda em História da Universidade Federal de Santa Maria

Tamara Conti Machado

Mestranda em Educação da Universidade Federal de Santa Maria

Resumo: Este artigo tem por objetivo apresentar uma reflexão sobre a correlação entre narrativas (auto)biográficas e uma pesquisa em História. Sendo realizado a partir de um projeto de Doutorado em História, que está sendo desenvolvido na Universidade Federal de Santa Maria, sobre o uso de fontes digitais na pesquisa histórica. Nesse sentido, entende-se a fonte digital como intermediadora ativa na relação do historiador com os eventos passados, onde novos tipos de perguntas sobre o passado implicam em novos tipos de fontes para suplementar as pesquisas históricas. Para isso, realizou-se uma análise bibliográfica de autores envolvidos com as narrativas (auto)biográficas e as relacionou com a pesquisa em História. Portanto, serão expostas algumas das considerações fundamentais para compreender essas contribuições, dialogando brevemente com autores que abordaram criticamente aspectos da reflexão proposta.

Palavras chaves: Narrativa (auto)biográfica. Pesquisa histórica. Fonte digital.

Neste texto, pretende-se apresentar algumas contribuições das narrativas (auto)biográficas para o projeto de tese em História. Especificamente, o projeto é uma análise da inserção dos documentos digitais nas pesquisas históricas, a partir das teses e dissertações dos Programas de Pós-Graduação em História das Universidades do Rio Grande do Sul, no período de 2015 até 2017.

Posto que, tem-se a compreensão de História como a apresentada pelos autores Gaston Pineau e Jean-Louis Gaston (2012, p. 109) de que “a história, epistemologicamente, é uma busca, uma construção, uma “tessitura” de sentido a partir de fatos temporais.” Nesse contexto, a investigação que está sendo realizada trata-se da análise de uma situação recente, que abrange as mudanças culturais nos saberes e nas práticas profissionais do historiador, onde pretende-se identificar possíveis entraves e apontar soluções, com o propósito de aprimorar o desenvolvimento da pesquisa histórica.

Pois, para compreender o contexto das mudanças culturais que ocorreram a partir do desenvolvimento e apropriação por parte dos historiadores das novas fontes documentais, que agora encontram-se em meio digital, pretende-se contrapor as fontes documentais com as



entrevistas com os historiadores e, para isso, o estudo do método biográfico, das narrativas (auto)biográficas se tornou tão importante para o desenvolvimento da pesquisa em História.

Através do estudo das narrativas, o historiador pode aprender sobre as diferentes prefigurações, configurações e refigurações relacionadas aos usos de narrativas (auto)biográficas e seus papéis nas práxis da pesquisa histórica. Com isso, tem-se a definição de Ferrarotti (1979, p. 46), de que “ toda a narrativa de um acontecimento ou de uma vida é, por sua vez, um ato, a totalização sintética de experiências vividas e de uma interação social.” E que “uma narrativa biográfica é uma ação social pela qual um indivíduo retotaliza sinteticamente a sua vida (biografia) e a interação social em curso (a entrevista), por meio de uma narrativa-interação.”

Nesse cenário, o historiador exerce papel fundamental no desenvolvimento da pesquisa histórica, mas o que leva um pesquisador a viabilizar as pesquisas é a sua capacidade de utilizar as fontes. Ele deve poder fazer a mediação do conhecimento do passado com o que a internet oferece, contribuindo assim para narrativa do passado em meios virtuais. Mas para isso, devem ser valorizadas as peculiaridades disciplinares da história e as práticas digitais do historiador, isto é, a pesquisa de diferentes fontes e as diversas tramas narrativas.

Sendo que, fonte digital é um documento que exige necessariamente um sistema de informação digital para sua apresentação ou processamento. Além disso, o conceito utilizado neste trabalho abrange o nato digital (originalmente digital) e o digitalizado (reprodução digital de documento analógico).

Como na atualidade, grande parte das manifestações sociais, culturais e políticas por exemplo, antes de chegarem às ruas, passam por redes como o Twitter, o Facebook e o Youtube, visto que, é nesses espaços que acontece a política e o engajamento social, além de serem essas redes os lugares privilegiados para a formação da opinião pública o historiador precisa empoderar-se dessas fontes e das narrativas à pesquisa histórica.

Nesse sentido, Leonor Arfuch (2010, p. 150) diz que “a internet conseguiu, assim, popularizar novas modalidades das (velhas) práticas autobiográficas das pessoas comuns, que, sem necessidade de mediação jornalística ou científica, podem agora expressar livre e publicamente tons mutantes da subjetividade contemporânea.” Uma vez que, a produção do espaço biográfico é compreendida, sobretudo, como parte da formação da sociedade contemporânea e de sua subjetividade correspondente, sendo assim, para entendê-la é preciso reconhecer suas temporalidades e espacialidades, também em uma pesquisa em História.

Além disso, como revela Leonor Arfuch (2010, p. 149):



[...] não é somente o universo das correspondências que acusa o impacto da internet, mas a totalidade do espaço biográfico, que se abre à existência virtual: sites, páginas pessoais, diários íntimos, autobiografias, relatos cotidianos, câmaras perpétuas que olham – e fazem olhar-, experiências on line em constante movimento, invenções de si, jogos identitários, nada parece vedado à imaginação do corpo e do espírito.

Salientando-se, que os discursos históricos, as narrativas, as conceitualizações progressivamente se transformam e se renovam, são, também, elementos caracterizantes da historiografia e definem as características específicas do ofício do historiador e seu papel na sociedade.

Outro aspecto que contribui para uma pesquisa em História que se utiliza de entrevistas é que:

[...] a abordagem etnossociológica visa compreender um objeto social “em profundidade”: se ela recorre às narrativas de vida, não é para compreender essa ou aquela pessoa em profundidade, mas para extrair das experiências daqueles que viveram uma parte de sua vida no interior desse objeto social informações e descrições que, uma vez analisadas e reunidas, ajudem a compreender seu funcionamento e suas dinâmicas internas. (BERTAUX, 2010, p.60).

Sendo que, é o pesquisador que define a orientação geral da entrevista, mencionando seu objeto de estudo e como Daniel Bertaux (2010, p. 63), explica a finalidade da narrativa é “um testemunho orientado pela intenção de conhecimento do pesquisador que a registra.”

Além disso, Ferrarotti (2014, p.77) revela que:

Se queremos utilizar sociologicamente o potencial heurístico da biografia sem trair suas características essenciais (subjetividade, historicidade), devemos inicialmente projetar-nos para fora dos limites epistemológicos clássicos. Devemos buscar fora deles os fundamentos epistemológicos do método biográfico: numa razão dialética capaz de compreender a “práxis” sintética e recíproca que regula a interação entre um indivíduo e um sistema social.

Outra reflexão importante é “O si-mesmo como outro”, de Paul Ricoeur (1991), onde ele apresenta as quatro maneiras de interrogar: “quem fala? quem age? quem se narra? e quem é o sujeito moral da imputação?” as quais precisam ser observadas durante uma pesquisa que utilize as narrativas. Além disso, essa reflexão possibilita a problematização da discussão sobre o trabalho historiográfico, no qual ocorreram mobilidades, deslocamentos e diásporas internas e externas, relativas a inserção dos documentos digitais.

Assim, é preciso atentar para o que diz Paul Ricoeur (2007, p. 455), de que “não é possível lembrar-se de tudo, também não é possível narrar tudo.” Além do que, Ricoeur explica que “o poder dizer atrela-se ao poder fazer, ao poder narrar-se e ao poder ouvir-se, pois sempre



se pressupõe o ser ouvido ao narrar-se.” Nessa perspectiva, as experiências narradas pelos outros são significativas na compreensão da realidade, pois, o pesquisador experimenta uma certa proximidade, ou seja, uma identificação com a história relatada.

Portanto, as narrativas (auto)biográficas são importantes instrumentos para se ter o conhecimento das vivências, dos acontecimentos em todas as suas dimensões enquanto pessoa, sujeito social e profissional. Por fim, os referenciais provenientes das narrativas (auto)biográficas demonstraram as contribuições teóricas e metodológicas que elas podem proporcionar para uma pesquisa em História.

REFERÊNCIAS

ARFUCH, Leonor. A vida como narração. In: ARFUCH Leonor. **O espaço biográfico: dilemas da subjetividade contemporânea**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010, p. 111-150.

BERTAUX, Daniel. Da narrativa de vida. In: BERTAUX, Daniel. **Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos**. Natal, UFRN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010, p. 45-61.

BERTAUX, Daniel. Três funções das narrativas. In: BERTAUX, Daniel. **Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos**. Natal, UFRN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010, p. 63-70.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: INÓVOA, António,

FINGER, Matthias. **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010, p. 31-57.

FERRAROTTI, Franco. A biografia como interação. In: FERRAROTTI, Franco. **História e histórias de vida: o método biográfico nas Ciências Sociais**. Natal: EDUFRN, 2014, p. 67-78.

PINEAU, Gaston; LE GRAND, Jean-Louis. Qual história? In: PINEAU, Gaston; LE GRAND, Jean-Louis. **As histórias de vida**. Natal: EDUFRN, 2012, p. 105-145.

RICOEUR, Paul. **O si-mesmo como outro**. Campinas: Papirus, 1991.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

RICOEUR, Paul. **Percorso do reconhecimento**. São Paulo: Loyola, 2017.



SALA DE RECREAÇÃO TERAPÊUTICA: IMAGINAR-SE

Guilherme Braga da Silva

Graduando em Psicologia - Universidade Católica de Pelotas

Lucas Fernandes Misu

Graduando em Psicologia - Universidade Católica de Pelotas

Resumo: A infância é um momento muito importante no desenvolvimento do ser humano, pois é uma fase onde a imaginação está a flor da pele e tudo parece tão colorido e vivo. Incentivar a imaginação é incentivar um futuro adulto aberto às diversidades da realidade. Neste trabalho será relatado como a SRT (Sala de Recreação Terapêutica) é um local importante para uma criança durante sua estadia no Hospital Universitário São Francisco de Paula (HUSFP) e como a educação, o brincar, o ouvir e estar presente podem ser transformadores neste processo. O PEEC (Programa de Extensão Educação na Comunidade) está em constante evolução para acompanhar as vivências de tantas realidade, há uma preocupação em acolher tanto crianças como cuidadores sem intervir diretamente de forma que seu espaço seja invadido. O lúdico tem uma capacidade gigantesca em cumprir a tarefa de atingir todas estas realidades, repletas com suas diferenças.

Palavras-chave: Criança. Brincar. Imaginação.

A LIBERDADE DO BRINCAR

O PEEC trabalha dentro do Hospital Universitário São Francisco de Paula (HUSFP) na Sala de Recreação Terapêutica (SRT) em tentar ressignificar o ambiente hospitalar, promover desenvolvimento motor, cognitivo e socioafetivo da criança, isso acontece através do brincar, seja ele orientado ou livre. Pode-se dizer que essas são as prioridades do programa na SRT, porém é importante ressaltar que as necessidades vistas dentro da sala são constantemente discutidas para que sejam abordadas de forma lúdica. O papel do mediador não é interferir diretamente no espaço da criança, o brincar tem o objetivo de fazer a criança se perceber, desta forma sendo transformadora de si mesmo. Não é possível planejar como essas atividades lúdicas vão ser realizadas, pois o público da SRT muda diariamente. Os mediadores se adequam às necessidades e ao momento, não existindo a possibilidade de agir de forma igual com várias crianças, sendo a incerteza é um potencializador para entender as diferenças de tantos mundos que passam pela SRT.

O brincar tem um alcance muito maior do que apenas entre a criança, o mediador e os cuidadores. Existe todo um ambiente afetado por esta ação, como outros mediadores presentes, outras crianças e os outros cuidadores também são afetados. O ambiente se molda de forma em que a aprendizagem, as relações e afetos são constantes entre as pessoas.



Em relação a incerteza retratada acima, o conhecimento se constrói a partir dos questionamentos, do querer entender, da possibilidade de procurar novas perspectivas e estar a todo momento se questionando. Esses fatores não criam um conhecimento fixo e imutável, pois as realidades vivenciadas na SRT são singulares, ou seja, este conhecimento está em constante mudança e isso traz uma riqueza para o aprendizado. Estar suscetível ao erro não é algo negativo, é extremamente importante receber críticas e se autocriticar neste processo, o conhecimento é uma construção e deste conhecimento que se constrói uma maneira de agir e atuar. (MORIN, 2011)

Os mediadores procuram não criar uma figura de autoridade dentro da SRT, passar o sentimento de igualdade para as crianças e os cuidadores é uma quebra de paradigmas, com a ideia de desconstruir essa figura de autoridade pragmática e rígida, onde a educação aparenta ser só o saber científico, que acaba categorizando os indivíduos. Estar disposto a perceber e entender o outro é essencial para que as singularidades vistas dentro da SRT não sejam vistas como algo fora do padrão social. A diferença é a maior potência dentro da sala, a intenção é um ambiente sem regras estabelecidas em que: quem a pessoa aparenta ser, sua história, suas características e seu comportamento são importantes e isso faz ela ser única. Todos são normais em ter diferenças, não são opostos, é algo único, o normal é o diferente, a única diferença é como a sociedade taxa o singular. (BORBA; LIMA, 2014)

Trazer a diferença para o centro das práticas pedagógicas faria com que se mostrasse o que há de estranho/abjeto naquilo considerado normal e o que há de normal naquilo considerado abjeto/estranho, desnaturalizando, assim, conceitos caros para a educação como o binômio normal/anormal. (BORBA; LIMA, 2014, p. 6).

A maioria das crianças chegam fechadas, com uma timidez de expressar seu brincar, mas com o tempo vão se libertando e mostrando um potencial escondido pelo medo de se mostrar, de serem protagonistas. É claro que há crianças totalmente soltas e dominam o local com sua imaginação desde que chegam na SRT, mas com o tempo todas acabam se apropriando da sala, da sua própria maneira, trazendo esse protagonismo esperado de uma criança e com o seu imaginar liberto de limitações. A imaginação não se contém apenas no mundo do imaginário, ela invade a realidade principalmente, dentro da SRT, através do lúdico, como: desenhar, montar um castelo com tijolinhos onde estão dinossauros que precisam ser defendidos por um *power ranger*, fazer comidas recortando pedaços de papéis e desenhando os ingredientes, vestir uma máscara e viver uma personagem ou até mesmo em um jogo de tabuleiro. Existem infinitas maneiras, seja ela próxima do real ou na mais improváveis das



situações, de uma criança expressar sua imaginação e juntar os dois mundos em que vivem, o real e o imaginário. Dentro de todas essas brincadeiras é importante ressaltar que o brincar orientado não deve ser feito moldando a imaginação da criança, pois isso acaba direcionando o brincar, abandonando a liberdade que se espera da criança. O que se procura é que a própria criança se encontre, o “orientado” está ligado a mostrar os meios para isso. (MACHADO, 2010)

Alguns adultos enxergam o brincar como algo que não irá acrescentar para o desenvolvimento e principalmente para a vida adulta. Não é papel dos mediadores interferir nas realidades vistas na SRT, mas não é errado convidar um(a) cuidador(a) que está “isolado” vendo a criança brincar, para se juntar a brincadeira e fazê-lo perceber que isso (o brincar) é essencial para aquela criança. Há esses cuidadores que brincam com uma criança apenas se forem convidados, há os que não brincam de maneira alguma e há os que se juntam com as crianças no mesmo instante em que chegam, neles se percebe uma relação familiar mais solta e natural, é nesses momentos que não é necessário que o mediador participe do brincar, pois a relação entre cuidador e a criança é tão perceptiva que interferir seria um erro.

O imaginar é algo presente na vida de todos, não há nada de errado em ser criança quando já se é adulto e fugir do limite que foi dado para a imaginação. A SRT não é apenas um espaço de acolhimento para as crianças, é uma oportunidade de libertar a imaginação quando se está tão preso às normas da realidade. Adultos (re)aprendem a imaginar, justamente com as crianças das quais procuram podar a imaginação. Não há imaginação sem o ser, mas é necessário que exista um ser para que essa imaginação exista, é necessário imaginar-se.

Precisamos repensar a primazia do aspecto visual do trabalho imaginário, do ponto de vista adulto, para deixar surgir uma concepção de imaginação encarnada no corpo. Isso acontecerá no dia em que os adultos suportarem melhor corpos falantes, corpos dançantes, corpos que assistem a desenhos animados não apenas sentados, corpos que conversam com o que vivem, corpos pensantes e convidativos ao fazer. (MACHADO, 2014, p. 292)

REFERÊNCIAS

- BORBA, Rodrigo; LIMA, Fátima. Por uma educação rizomática: Sobre as potências queer, a política menor e as multiplicidades. **Revista Periódicus**, Bahia, 2014. v. 1, n. 2. Disponível em: <<https://goo.gl/twfo46>>. Acesso em: 06 jul. 2019.
- MACHADO, Marina Marcondes. O Imaginário Infantil como trabalho-em-processo. **Childhood & Philosophy**, v. 6, n. 12, pp. 281-295, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/5120/512051605005.pdf>>. Acesso em: 06 jul. 2019
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed.rev. São Paulo: Cortez, 2011.



DO IMAGINÁRIO DA INFÂNCIA PARA O IMAGINÁRIO DO BRINCAR: O ESPELHO DO CONSTITUÍENTE

Viviane Gomes da Silveira
Graduanda de Psicologia da ULBRA Santa Maria

Resumo: Ao brincar, uma criança revela associações mentais complexas e inconscientes que evidenciam sua relação subjetiva com o mundo externo. O presente trabalho buscou analisar, apoiada em uma pesquisa de revisão bibliográfica, fragmentos de como se dão as interações sujeito-objeto durante o brincar na infância. E, ainda, compreender, na cena do brincar, de que forma os imaginários presentes na cultura impactam o psiquismo do sujeito, na sua relação sujeito e objeto, bem como na formação do eu e em suas primeiras significações. É incontestável, portanto, a importância do brincar não só para a formação dos significados construídos pela criança, mas, também, como a única forma possível de acessar um psiquismo em construção na clínica psicológica infantil. Além de mostrar o quanto o brincar revela o mundo interior de uma criança, evidencia a necessidade em se provocar deslocamentos sobre o imaginário da infância a fim de possibilitar um novo olhar sobre o imaginário do brincar.

Palavras-chave: Brincar. Imaginário. Criança.

COMO O IMAGINÁRIO TOMA CONTA DO REAL

A constatação de que a criança se relaciona com o mundo através do brincar, perpassa a cultura e invade a clínica psicológica infantil como condição necessária para que a psicoterapia ocorra. Neste âmbito, o brincar passa de um simples comportamento cotidiano de crianças para uma ferramenta, tendo o brinquedo como suporte, que possibilita a comunicação entre o mundo e a criança. O brinquedo, por sua vez, “[...] é, antes de tudo, o suporte de uma representação” (BROUGÈRE, 2010, p. 9).

Neste sentido, confere uma riqueza de significados que possibilita analisar e compreender determinada sociedade e cultura (BROUGÈRE, 2010). Desse modo, todo brinquedo que uma dada sociedade oferece à criança, é, antes de tudo, a representação que a mesma tem sobre ela. Existe, assim, uma estrutura narrativa e preexistente à atividade lúdica, o imaginário da infância, que tem por função um ordenamento de como a apropriação da cultura deve ocorrer (BROUGÈRE, 2010; VYGOTSKY, 2009).

Embora o imaginário da infância seja um elemento necessário para que a criança consiga reconhecer-se como parte da cultura existente, negar a importância do imaginário do brincar enunciado por elas mesmas durante as brincadeiras, é negar-lhes a chance de se constituírem como sujeitos. Através da existência do primeiro, “a criança se apodera do universo que a rodeia



para harmonizá-lo com sua própria dinâmica” (BROUGÈRE, 2010, p. 82). Mas, é a partir do segundo que ela exterioriza seus desejos e seus conflitos internos.

Por esse motivo, sobretudo na clínica infantil, ressalta-se a importância de atentar para o que a criança está tentando comunicar, através da escolha do brinquedo e do manejo da brincadeira. “O que na vida real é natural e passa despercebido, na brincadeira torna-se regra e contribui para que a criança entenda o universo particular dos diversos papéis que desempenha” (VYGOTSKY, 2009, p. 69). Mas para isso, é necessário, também, delimitar os conceitos de infância, infantil e criança, que muitas vezes são utilizados e entendidos como sinônimos na sociedade (BULHOES; TOROSSIAN, 2011).

O presente trabalho procurou questionar o lugar de fala da infância, além de procurar entender quais os impactos dos imaginários que constituem a cultura e seu impacto sobre a criança e no brincar. A metodologia utilizada para a realização deste foi através de uma pesquisa bibliográfica, na qual é possível coletar dados já encontrados que permitam explorar sobre novas áreas em que os problemas não foram suficientemente cristalizados (LAKATOS e MARCONI, 2007 apud MANZO 1971).

A partir de uma concepção filosófica iluminista, da qual foi criada, a concepção de infância consiste no momento inicial da vida, sendo inspirada por diversas posições educativas direcionadas às crianças. Este pressuposto impõe sobre elas um novo estatuto com o objetivo de assegurar o futuro da civilização (BULHOES; TOROSSIAN, 2011). O discurso produzido por este último ressalta que a natureza da criança deve ser corrigida pelo adulto, negando-se o reconhecimento de sua potência no agora. Permitindo-as viver sua potencialidade somente no porvir do estatuto de suficiência conferido aos adultos.

Em relação ao brincar, processo este pertencente à infância, ao infantil e à constituição psíquica da criança, principalmente, evidencia-se a importância representacional que os brinquedos encarnam. Dada esta compreensão, é possível afirmar que da mesma forma que a brincadeira sustenta uma representação e que o brinquedo utilizado na mesma é a porta de entrada para se compreender a riqueza de significados implicados em uma cultura e sociedade (BROUGÈRE, 2010), pode-se inferir que “a imagem do brinquedo sintetiza a representação que uma dada sociedade tem da criança” (BROUGÈRE, 2010, p. 9).

O imaginário, por sua vez, corresponde a um processo de registro psíquico no eu (ego), sendo diferente do real e da realidade. Ele existe para tentar suprir a necessidade de completude que o sujeito busca no outro, no objeto (LACAN, 1982). O real, diz respeito àquilo que “[...] não pode ser simbolizado e que permanece impenetrável no sujeito” (BRAGA, 1999, p. 2).



Sendo, assim da ordem do impossível, enquanto que a realidade é a articulação do real, do imaginário e do outro.

Desse modo, o imaginário da infância é fruto das necessidades dos sujeitos adultos de uma sociedade, na qual se implicam suas faltas produzidas em suas próprias infâncias. Estas recaem sobre as crianças de forma a ordenar, limitar o que a sua infância deve representar. Neste mecanismo de projeção, os adultos procuram encontram a completude perdida, através da tentativa do ordenamento das possibilidades da infância.

Considera-se que a verdadeira dimensão de potência no tempo e espaço da infância, origina-se na diversidade das dimensões sustentadas pelo brincar, através do imaginário do brincar enunciado pela criança. Evidencia-se, portanto, a necessidade em provocar deslocamentos no estatuto de potência do imaginário da infância, que diz mais sobre os elementos faltantes nos adultos do que às próprias crianças.

No entanto, em relação ao campo da brincadeira, deve-se abster de procurar situar um campo de certezas (BROUGÈRE, 2010), pois nenhuma brincadeira é capaz de constituir um todo. Desse modo, deve-se permitir à criança exteriorizar o seu imaginário, um lugar para a sua brincadeira e suas expressões, desde o seu lugar de fala e não somente de um lugar de infância delimitada, pois “toda coação interna faz ressurgir a brincadeira, toda coação externa arrisca-se a destruí-la” (BROUGÈRE, 2010, p. 110).

Neste sentido, entende-se o brincar como o espelho do constituinte, uma vez que ele oferece um “testemunho da abertura e da invenção do possível, do qual ela é o espaço potencial do seguimento” (BROUGÈRE, 2010, p. 112). Este caráter de eventualidade do brincar corresponde, de forma íntima, ao campo das incertezas e, portanto, das possibilidades de um futuro que pertence ao sujeito.

REFERÊNCIAS

BRAGA, Maria. **As três categorias peircianas e os três registros lacanianos**. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65641999000200006> acesso em: 01 de Julho de 2019.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**; revisão técnica e versão brasileira adaptada por Gisela Wajskop.-8ª ed.- São Paulo: Cortez, 2010.- (Coleção questões da nossa época; v.20).

GRECO, Musso. **Os espelhos de Lacan**. 2011. Disponível em <http://www.opcaolacanianana.com.br/pdf/numero_6/Os_espelhos_de_Lacan.pdf> Data de acesso: 02/05/19.



LACAN, Jacques. **The seminar XXII of 21 January 1975: RSI.** In Juliet Mitchell and Jacqueline Rose (Eds.), *Feminine sexuality*. New York: W. W. Norton, 1982.

LACAN, Jacques. **O seminário.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

LAKATOS, Eva Maria, MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** 6. Ed.-5.reimpr. – São Paulo: Atlas 2007.

MACHADO, Marina. **O brinquedo: sucata e a criança.** São Paulo: Loyola, 2003.

MELLO, Suely Amaral. **Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural.** *Perspectiva–Revista do Centro de Ciências da Educação*, v. 25, n. 1, p. 83-104, 2007.

REVISTA DA ASSOCIAÇÃO PSICANALÍTICA DE PORTO ALEGRE. Porto Alegre, v.40, 2011. Disponível em <<http://www.apboa.com.br/uploads/arquivos/revistas/revista40-1.pdf>> Acesso em 28 de Maio de 2019;

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. **Imaginação e criação na infância.** São Paulo: Ática, 2009.

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

VYGOTSKY, Lev Semyonovich; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** Tradução de Maria da Penha Villalobos. 2. ed. São Paulo: Ícone, 1988. p. 103-117.

WINNICOTT, Donald Woods. **O Brincar & a Realidade.** Rio de Janeiro: Imago, 1975.

WINNICOTT, Donald Woods. **Realidad Y Juego.** Buenos Aires: Granica, 1972.



DAS BÊNÇÃOS DOS SANTOS AOS SANTOS GESTOS FEMININOS: ASPECTOS DA EDUCAÇÃO SIMBÓLICA EM NARRATIVAS DO POVO NOVO/RS

Alexandre da Silva Borges
Doutorando em Educação (PPGE/UFPel)

Profa. Dra. Lúcia Maria Vaz Peres
Professora da Faculdade de Educação (FaE/UFPel)

Resumo: O presente trabalho tem por objetivo apresentar o trajeto de uma pesquisa que versa sobre uma face do imaginário de Povo Novo/RS, a partir de suas manifestações culturais, com aspectos festivo e religioso. O estudo acerca do Terno de Santa Cruz (folia junina da comunidade em questão), tema de dissertação do PPGE/UFPel, é o ponto de partida para o entendimento de uma Educação Simbólica, devido sua espacialidade e peculiaridades. Essa noção, com o decorrer da pesquisa em âmbito doutoral, estende-se também à outra manifestação local: os santos gestos femininos das práticas de cura de senhoras que exercem a simpatia e a benzedura. A pesquisa ancora-se principalmente em teóricos do Imaginário Antropológico, com Gilbert Durand e com a fenomenologia da História das Religiões e Religiosidades, com Mircea Eliade.

Palavras-chave: Educação Simbólica. Imaginário. Povo Novo/RS.

Povo Novo: entre práticas sagradas

A comunidade pongondó¹ é o terceiro distrito do município do Rio Grande/RS, e está situada a menos de meia hora da cidade de Pelotas, local onde ocorre este evento. Trata-se de um antigo povoado, que tem sua origem com as invasões castelhanas na Vila do Rio Grande de São Pedro (atual Rio Grande) na segunda metade do século XVIII (QUEIROZ, 1987), muito embora alguns moradores defendam origens ainda mais antigas. De fato, os artefatos arqueológicos, como as cerâmicas indígenas encontradas nos areais e demais terrenos da localidade, indicam uma herança longínqua. Assim, é visto um mosaico étnico expressivo, com a contribuição indígena, mas também portuguesa, africana e açoriana, sendo esta última, em censo comum, mais lembrada pelas culturalidades locais.

Em meio ao que se considera “típico” de lá, se pode citar o Terno de Santa Cruz (ou Terno de Santos) e sua cantoria (cantoria de santinho). Trata-se de uma manifestação festiva e religiosa do período junino, um grupo de pessoas que saem em trajeto noturno pelas ruas da comunidade ao encontro de casas a serem abençoadas pelo santo do dia – geralmente canta-se a Santo Antônio, São Manuel, São João e São Pedro. A manifestação é composta por um mestre (no caso, Sr. Paulo Jacaré) que lidera o terno (grupo), um contra-mestre, músicos (gaita, violão,

¹ Gentílico referente ao morador do Povo Novo, ou tudo aquilo que é da localidade.



surdo/tambor, pandeiro etc), uma porta-estandarte (com a imagem do santo do dia) e os demais acompanhantes do terno (que compõe um verdadeiro coral).

A prática do terno é sua cantoria. Pelos versos entoados pelo mestre e repetidos por todos aqueles que comungam do rito é compartilhado um cabedal simbólico ancestral, emergente em palavras-chaves, nos gestos do grupo e na sua intenção. Hoje, a prática da cantoria de santinho encontra-se ameaçada, já que há apenas um terno na região do Povo Novo (sendo que inúmeros eram os ternos antigamente). No presente ano, pelas suas peculiaridades e demasiada importância para a cultura local, a cantoria de santinho do Terno de Santa Cruz foi considerado Patrimônio Imaterial do Município do Rio Grande².

Outra manifestação, que por sua vez é comum em nossa região, é a prática de cura, oriunda das benzeduras, das simpatias, do uso das ervas e demais conhecimentos tradicionais que encontram terrenos ainda mais férteis em ambientes de nuances rurais, assim como Povo Novo. As práticas curadoras encontram sua essência num imaginário ancestral, porém atualizadas às demandas do presente, e são exercidas por mulheres e homens que carregam a “sina” da extirpação dos males. Missão, herança ou anseio? As transmissões desses conhecimentos sagrados carecem de questionamentos. Que tipo de “educação” ocorre nessas manifestações do imaginário e do sagrado para que sobrevivam através das gerações? A atual pesquisa de doutorado conta, até então, com a narrativa de três senhoras (irmãs) pongondós que expressaram sapiência acerca do tema e que se colocaram disponíveis.

Aspectos teóricos

Eis expressivos exemplares do conhecimento indireto, o qual pode ser traduzido, segundo a teoria durandiana (1988; 2012) pelos saberes não instituídos, às margens do científico ou das “racionalizações” redutoras da conduta humana e de algumas posturas hermenêuticas. Na instauração de sentidos, natural na teoria do imaginário, opta-se pela valoração não apenas da imagem – por muito tempo considerada mazela para a Ciência – mas também dos conhecimentos que extrapolam a própria Ciência – como a cultura, a simbólica da manifestação humana e a religiosidade, por exemplo. Grosso modo, preza-se pelo “isso e aquilo”, e não pelo

² Os estudos acerca da manifestação do Terno de Santos começaram na graduação em História pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG) e Patrimônio Cultural e Arqueologia (UAlg-Portugal), continuados com o Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel), no seio do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Imaginário Educação e Memória (GEPIEM), em orientação de Lúcia Maria Vaz Peres. Tais estudos apontavam a prática da cantoria enquanto patrimônio imaterial, justamente pelas suas características e pelo pertencimento e adesão comunitária. Com a observância atenta de tais estudos, a partir do vereador riograndino André Lemes, foi levado à Câmara Municipal o projeto de lei visando a patrimonialização, a qual veio a ser assinada pelo Prefeito do Rio Grande, Alexandre Lindenmayer: **Lei N° 8.383 de 26 de junho de 2019.**



“isso **ou** aquilo”. Agrega-se, por meio de uma ampliação das possibilidades, um terceiro dado. Nesse ínterim, são caras as percepções outras acerca de um determinado tema ou dado.

Por sua vez, Mircea Eliade (1991, p.11) indica que a tradução das imagens em termos “concretos” seria uma atitude “vazia de sentido”, ou seja, uma conduta redutora, já que “certamente as Imagens englobam todas as alusões ao “concreto” descobertas por Freud, mas a realidade que elas tentam expressar não se esgotam por essas referências ao “concreto”. Logo, as imagens são “multivalentes” e fogem ao conceito. A complexidade das imagens – matrizes do imaginário, o qual pode ser entendido enquanto grande e dinâmico reservatório de imagens passadas presentes e futuras – está também na origem das mesmas.

Se para Jung o arquétipo é a forma mais primordial do que há no inconsciente humano, para Durand (2012) os “três grandes gestos” ocupam essa posição: a dominante postural, que implica na subida e é expressa desde a forma do Homem ver o mundo, quando torna-se bípede; a decida digestiva, implicando no sentido de queda, onde as noções de ventre e nascimento aí cabem; e os gestos rítmicos da horizontalidade, como no movimento copulativo ou tendências sazonais. Todas essas concepções, desde os gestos às imagens, partem da produção humana, em todo um “trajeto antropológico” da espécie humana na terra, e ressoam em nosso imaginário.

Portanto, pode-se dizer que o imaginário pongondó está embrenhado tanto no seu presente, quanto num passado próximo, e até mesmo na mais longínqua ancestralidade. As práticas mencionadas neste resumo expandido, tanto a cantoria do Terno de Santa Cruz, quanto das práticas de cura que a pesquisa do doutorado está a levantar, apresentam imagens ricas de ancestralidade, já que tais manifestações também se encontram em tempos outros e n’outras culturas. O *Malleus Maleficarum* (O Martelo das Feiticeiras, escrito em 1484 pelos inquisidores) traz a injusta perseguição às mulheres, daquela época, as quais lançavam mão do uso das ervas e dos ritos pagãos (não cristãos) para a cura. A própria folia do Terno de Santos possui características similares aos trovadores medievais e para aquém deles. Os símbolos expressos nos versos indicam tempos ainda mais primordiais.

Da Educação Simbólica: o que foi dito e possibilidades

Com o exposto, questionasse: que tipo de educação permeia as práticas culturais mencionadas? Como se dá a transmissão deste conhecimento sagrado, seja o festejo do terno, seja o *savoir-faire* (modos de fazer) das curandeiras? Na pesquisa de mestrado, em Educação, fora cunhada a ideia de Educação Simbólica, a partir dos símbolos emergentes nos versos da cantoria de santinho. A exemplo, no verso onde diz que o santo do dia desce do céu à terra por uma **escada de flores**, para abençoar o lar que espera a entrada do terno, a escada emerge



enquanto símbolo ancestral de ligação entre o mundo “real” e o “metafísico”, entre a consciência e o inconsciente etc. A escada fora utilizada tanto na cultura egípcia, para explicar o acesso divino dos faraós com seus deuses, ou até mesmo na cultura judaico-cristã, com a escada de ascensão divina (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2015). Tais sentidos, para o símbolo “escada” estão impregnados no presente, como por meio de uma herança simbólica.

A relação da Educação Simbólica com seu educando depende não apenas da passagem do símbolo, do Cosmo ao Ser, mas sim de todo um cabedal patrimonial (herança ancestral). Pois, como visto, é aquilo que vem do “pai” (ou mãe/ancestrais) que nos faz (re)conciliar com a atemporalidade; reencontro do *Homo* em seu trajeto antropológico; soma-se neste encontro as condições/intimações do seu meio, junto a às farpas sociais e políticas, e o Imaginário, culturalmente alicerçado porém cosmicamente flexível. (BORGES, 2017)

Por ora, a pesquisa se debruça nos conhecimentos tradicionais na comunidade pongondó e, como dito, a partir da narrativa de três mulheres que expressam tais saberes, almeja problematizar o tipo de educação e/ou formação ocorrente em tal espaço. A Educação Simbólica prevê não apenas a transmissão de uma ancestralidade impregnada no gesto, mas também uma sacralidade no acesso, via o imaginário, no que transcende o temporal e o espacial, indicando uma comunhão de fatores universais, por meio dos arquétipos, dos mitos, das imagens e da simbólica. Nesse ínterim, o que mais pode ser pensado?

Referências

- BORGES, Alexandre da Silva. **A Educação Simbólica na Cantoria de Santinho em Povo Novo/RS: a musicalidade e a noite regendo o rito.** 2017. 144f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2013.
- CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de Símbolos.** Rio de Janeiro: José Olympio, 2015.
- DURAND, Gilbert. **A imaginação simbólica.** São Paulo: Cultrix, 1988.
- _. **As Estruturas Antropológicas do Imaginário.** São Paulo: Martins Fontes, 2012.
- ELIADE, Mircea. **Imagens e Símbolos: ensaio sobre o simbolismo mágico-religioso.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- QUEIROZ, Maria Luiza Bertuline. **A Vila do Rio Grande de São Pedro: 1737-1822.** Rio Grande: FURG, 1987.



FORMAÇÃO, IMAGINÁRIO SOCIAL E NARRATIVAS DOCENTES: AS SIGNIFICAÇÕES INSTITUÍDAS E INSTITUINTES DE TRAJETOS AUTOFORMATIVOS

Carmem Silvia Rodrigues Pereira
Mestranda em Educação, pela Universidade Federal de Santa Maria

Resumo: Este texto se refere ao projeto de pesquisa intitulado “Formação, imaginário social e narrativas docentes: as significações instituídas e instituintes de trajetos autoformativos”, inserido no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Assim, busca identificar as significações instituídas e instituintes durante o percurso autoformativo de integrantes do GEPEIS, por meio do imaginário social e das narrativas docentes inter-relacionadas com suas práticas pedagógicas. O Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social - GEPEIS - vem ao longo dos últimos 25 anos trabalhando com pesquisa, ensino e extensão na área de Formação de Professores, alicerçado no campo teórico do Imaginário Social de Cornelius Castoriadis (1982). Assim, a partir das reflexões possibilitadas por Castoriadis, pode-se pensar no ato de criação e constituição de significações imaginárias sociais, não no sentido irreal ou metafórico, mas na capacidade inventiva e criativa que é inerente ao ser humano. Processos criativos e de significações, algo que introduz o novo, constitui o inédito, a verdadeira temporalidade, a posição de novos sistemas de significados e de significantes. A partir dos resultados obtidos neste grupo de estudos, podemos visualizar um grupo como um dispositivo na formação dos professores, contribuindo para a formação pessoal e profissional dos seus participantes. Assim, pretendo dar continuidade a esta temática, pensando a questão da autoformação em termos científicos, éticos e culturais, vindo ao encontro de Ferry (2004) quando diz que ninguém forma ninguém, o sujeito é que se forma, mas existem dispositivos, que mobilizam, provocam discussões e tem a potencialidade de ressignificar saberes.

Palavras-chave: Formação Docente. Imaginário Social. Grupo.

GRUPO COMO DISPOSITIVO DE FORMAÇÃO E AUTO FORMAÇÃO

Ao falar em grupo, vem um conjunto de pessoas, mas o que distingue um grupo de um conjunto de pessoas, ou seja, no de um sistema humano? Assim, no instante em que várias pessoas se reúnem dispostas a interagirem na busca de objetivos comuns, são constituídos os “sistemas humanos” (p. 57); um exemplo disso é o grupo que por ora nos propomos a estudar.

Para Marques (2013, p. 57) Um grupo é “todo aquele conjunto de pessoas capazes de se reconhecer em sua singularidade e que estão exercendo uma ação interativa com objetivos compartilhados”.

Diante disso, o grupo marca relações de igualdade na distribuição e na distância entre os membros, como também as relações, as interações, as emoções e os olhares entre as pessoas



que fazem parte deste grupo. No instante em que interagimos com diferentes pessoas, conhecemos outros pontos de vista e, possivelmente, (res)significamos saberes e representações.

Segundo Oliveira (2010) grupo é um conjunto de pessoas que, ligadas por constantes de tempo e espaço e articuladas por sua mutua representação interna, se propõe de forma explícita e implícita.

Diante do exposto, entende-se que grupos são constituídos por pessoas que partilham de um objetivo comum, assim estão ligadas entre si. Pois, cada indivíduo possui suas próprias significações, alimentando a dinâmica grupal. Quando ao dispositivo grupal o mesmo pode ser compreendido como uma ferramenta, algo criado através de uma necessidade de experiência das pessoas a partir das significações vinda do consciente e inconsciente dos participantes.

Para Ferry (2004, p. 53), a formação nos remete à ideia de ter uma forma, sendo necessário “ponerse em forma”, onde cada pessoa é responsável pela sua formação, através da mediação.

Neste contexto, Josso (2004, p. 19) vem contribuir: a caminhada do professor formador enquanto eu presente e sensível que se convoca na sua construção pessoas e caminhada do formador na sua relação com os outros, ajudando-os a mobilizarem-se para o processo formativo. “O novo cidadão deve implicar-se num trabalho incessante de formação e re-formação, de aquisição de capacidades e qualificações”.

Em outras palavras, conhecer o imaginário social de um grupo é propor-se a conversar com seu mistério. Assim, é de suma importância que se admita a possibilidade da surpresa, a presença do indizível em tudo aquilo que é dizível. Como também assumir a humildade de um ser que busca aquilo que é escorregadio, que lhe escapa enquanto adequação.

Sendo assim, Castoriadis propõe o conceito de imaginário social para dar conta do que excede a racionalidade e funcionalidade da instituição social: o componente criativo-imaginativo. Pois o imaginário da sociedade é o que dá orientação específica à funcionalidade e adere sistematicidade a cada conjunto institucional, é o componente que aporta sentido ao simbolismo inscrito no social. O imaginário é o “significado-significante central” em que radica o que “se dá como sentido indiscutível e indiscutido, suporte das articulações e das distinções do que importa e do que não importa, origem do aumento da existência dos objetos de investimento prático, afetivo e intelectual” tanto individuais quanto coletivos (CASTORIADIS, 1995, p. 175).

Diante do exposto, segundo Castoriadis imaginário social é uma “[...] criação incessante e essencialmente indeterminada (social-histórica e psíquica) de figuras/de formas/ imagens, a



partir das quais somente é possível falar-se de “alguma coisa”. Aquilo que denominamos “realidade” e “racionalidade” são seus produtos (1982, p. 13).

Diante disso, partindo das reflexões de Castoriadis percebemos que como seres vivemos cercados de diferentes instituições sociais, somos feitos e refeitos, num ir e vir que dita regras, normas, sanções, diariamente. Contudo, o imaginário é um campo potente para discutir temas ligados à vida, a educação, tendo em vista a capacidade da criação humana.

Para o autor, cada sociedade é singular, possui seu imaginário instituído, ou seja, sua linguagem, valores, costumes, instituídos por um coletivo anônimo, um imaginário social. Castoriadis (1995, p. 124) corrobora:

O imaginário instituído se coloca como origem, explicação e fundamento da instituição social. O essencial da heteronomia – ou da alienação, no sentido mais amplo do termo – no nível individual, é o domínio por um imaginário autonomizado que se arrojou a função de definir para o sujeito tanto a realidade quanto seu desejo.

Diante do exposto, para mim o instituído se refere ao que já está na sociedade, presente na rede simbólica definida socialmente *a priori*, o legitimado. Enquanto o instituinte é a possibilidade do novo. A sociedade é dinâmica e cria as instituições necessárias em determinado tempo histórico, Está em constante alteração, o que é dado como instituinte hoje, amanhã pode ser o instituído, surgindo um novo instituinte. Sendo a capacidade de autocriação e autoalteração da sociedade.

A história e a sociedade se constituem como emergência de significação e de sentido, a partir do qual se constituem os esquemas de "organização" e de "interpretação" iniciais, que transformam o caos em cosmos. O sentido a que Castoriadis se refere não emerge do real (referente ao sensível), nem do racional (referido ao pensado), nem, positivamente, do irracional (uma vez que o sentido diz o que é ou não é, o que vale ou não vale, e não diz se algo é verdadeiro ou falso).

O imaginário, portanto, no sentido utilizado por Castoriadis, é algo que introduz o novo, constitui o inédito, a gênese ontológica, a verdadeira temporalidade, a posição de novos sistemas de significados e de significantes, presentifica o sentido. E passa a ser o imaginário radical o verdadeiro motor da sociedade e da história, porquanto, a questão histórica por excelência é a da gênese do sentido, a produção de novos sistemas de significados e significantes.

Sendo assim, o imaginário propicia outro olhar para compreender os sentidos atribuídos pelos sujeitos ao que é vivenciado e experimentado. Também de ver o invisível, ou seja, o que



não está evidente, o que é silenciado em uma sociedade.

REFERÊNCIAS

CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. 3. ed. Trad. Por Guy Reynaud; revisão técnica de Luiz Roberto Salinas Fortes. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CASTORIADIS, Cornelius. **Figuras do Pensável**: as encruzilhadas do labirinto. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

FERRY, Gilles. **Pedagogia de la formación**. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2004.

JOSSO, Marie Christine. **Experiência de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

JOSSO, Marie Christine. **Caminhar para si**. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2010.

MARQUES, Mario Osorio. **Escrever é preciso**: o princípio da pesquisa. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

OLIVEIRA, Eliana de et al. Análise de conteúdo e pesquisa na área da educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n.9, p. 11-27, maio/ago. 2003.

Revista @mbienteeducação, São Paulo, v. 3, n.1, p. 134-147, jan./jun. 2010. 136 OLIVEIRA, Valeska Fortes de et al.



IMAGINÁRIO SOCIAL, CINEMA E ESCOLA EM DEBATE

Andréa Becker Narvaes

Professora do Departamento de Fundamentos de Educação da Universidade Federal de Santa Maria

Valeska Fortes de Oliveira

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria

Resumo: Este texto é fruto de um novo olhar a respeito dos achados de uma de pesquisa realizada em 2014 que versou sobre o lugar do cinema na formação de professores da educação básica¹, que são confrontados com narrativas de outros professores, de outra escola em 2019.² A pesquisa visava identificar e analisar as vivências de professores com o cinema no contexto de uma escola municipal de uma cidade do interior do Estado do Rio Grande do Sul. De um lado, o que se refere às suas histórias pessoais e escolares e às formas pelas quais o cinema nelas se faz presente ou ausente. De outro lado, interroga sobre as significações imaginárias que acompanham as experiências docentes com o cinema na escola. A metodologia se constituiu por intermédio de dois procedimentos básicos, um questionário e um grupo focal com os professores. Os achados daquele estudo apontam que, para os professores participantes, o cinema é muito significativo nas suas vidas pessoais, principalmente os de faixa etária mais elevada, que associam o cinema à socialidade. A prática de ver filmes como atividade escolar é utilizada apenas por uma pequena parte do grupo e mesmo assim, eventualmente. Para grande parte dos professores o cinema apareceu associado, principalmente ao entretenimento, significação imaginária que é corroborada pelos alunos e suas famílias e por essa razão é tido como não adequado a compor o trabalho escolar. Alguns professores relatam que o cinema é pouco presente em sua trajetória, seja pela não existência de salas públicas de exibição da sétima arte na cidade, seja pela dificuldade de acesso a elas.

Palavras-Chave: Imaginário social. Cinema. Formação de professores

A diversidade pode ser enriquecedora. Viver múltiplas experiências permite o crescimento e a abertura para mundo. Conviver com a diferença é um modo de relativizar nosso próprio jeito de ser, pensar, sentir e agir e assim ampliar nossos pontos de vista. Sociedades como a que vivemos em pleno século XXI são, por natureza, heterogêneas e complexas. Mas, junto as potencialidades da diversidade carregamos os limites da desigualdade, fenômeno que impossibilita o acesso as riquezas materiais e simbólicas socialmente produzidas, fazendo com que muitos sujeitos não disponham de condições de

¹ O projeto foi fruto da parceria do GEPEIS/UFMS no projeto Enredos da Vida, Telas da Docência sob coordenação de Inês Teixeira, UFMG.

² Professores participantes do projeto de extensão Cinegrafando, coordenado pela professora Valeska Fortes de Oliveira, GEPEIS/UFMS.



usufruir de bens culturais, desigualmente distribuídos.

O cinema apresenta-se como expressão cultural importante do nosso tempo, considerado por muitos como uma forma de arte muito aprazível. Assistir a filmes é um gosto bastante difundido, embora pudesse sê-lo ainda mais. Um bom filme envolve, emociona, faz pensar, faz sentir, sobre o que se vê e ouve na tela, quiçá sobre si e seu mundo. Muitas vezes por intermédio de um filme tomamos conhecimento de outros lugares, outros tempos, outros modos de viver e conviver que nem imaginávamos possíveis e nessa medida o cinema tem sua pedagogia.

Dessa forma, a escola como espaço privilegiado da educação das novas gerações poderia aliar-se com essa forma de arte para atrair e envolver as crianças e os adolescentes, principalmente, os que tem mais dificuldade de acesso a cultura e desenvolver o gosto pela arte e a possibilidade de uma audiência crítica da linguagem audiovisual, que contribui para formação da autonomia do sujeito. Autonomia na acepção de Castoriadis como “,instância ativa e lúcida que reorganiza constantemente os conteúdos, utilizando-se desses mesmos conteúdos, que produz com um material e em função de necessidade e de ideias elas próprias compostas do que ela já encontrou antes e do que ela própria produziu (1982, p. 128)”. Tematizar as relações e vivências de professores com o cinema no que se refere às suas histórias pessoais e escolares tem sido uma prática de pesquisa , extensão e ensino do GEPEIS Grupo de Estudos e Pesquisas em Imaginário Social e Educação que objetiva mobilizar o imaginário instituído e instituinte sobre o cinema na aposta da escola criadora.

A maioria da população não tem o hábito de assistir filmes em salas de exibição públicas de cinema. Tanto o local de moradia quanto a origem social das pessoas afetam esse costume. Rosália Duarte (2009) mostra que as pessoas que não vivem em centros urbanos e possuem baixa renda têm menor acesso às salas de cinema, sendo assim, assistem com maior frequência a filmes em DVD, televisão e internet. A autora descreve a importância da família e da escola como influenciadoras da prática de assistir filmes, pois ambas são vistas como espaços fundamentais de socialização de indivíduos.

Embora o cinema como mídia contemporânea seja uma referência na formação dos sujeitos nas últimas gerações, muitas vezes na educação escolar a sétima arte aparece como meio de auxílio secundário ao processo de ensino. Para alguns, o cinema pode aparecer como um espaço de socialização e educação que compete com o espaço escolar nas preferências dos alunos. Para outros o cinema ou o filme, particularmente, pode participar, embora eventualmente, da escola como um material didático acessório e ilustrativo de um conteúdo curricular. Pois, para a maioria de alunos e professores o cinema é encarado, primeiramente,



como diversão, distração e lazer e por isso estaria na contra mão do trabalho escolar imaginado como seriedade, concentração, esforço. A pedagogia do cinema é para grande parte das comunidades escolares desconsiderada.

A metodologia de pesquisa se inspirou na proposta de grupo focal, que foi realizado com professores de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental localizada em um bairro na periferia da cidade. Participaram do grupo cerca de trinta professores que refletiram em conjunto com a pesquisadora e bolsistas, sobre as limitações e as potencialidades do cinema na sua vida pessoal e profissional e sobre o uso de filmes no trabalho escolar.

O grupo focal, como técnica de pesquisa, teve por objetivo dar a palavra aos sujeitos participantes da pesquisa, professores para que expressassem seus pontos de vista sobre suas vivências com o cinema. Fazer a discussão fluir entre os participantes é sua função, lembrando que não está realizando uma entrevista com um grupo, mas criando condições para que este se situe, explicitar seus pontos de vista, analise, infira, faça críticas, abra perspectivas diante da problemática para a qual foi convidado a conversar coletivamente (GATTI, 2005, p. 9). Estudos com grupos focais permitem compreender ideias compartilhadas entre um grupo nas suas interações cotidianas.

A participação dos professores no grupo focal deu-se através de suas narrativas pessoais e profissionais e nas respostas dos mesmos a um questionário com questões abertas, foi possível analisar como o cinema faz parte da vida de cada um e como o cinema participa do cotidiano da vida escolar. A partir da análise das narrativas foi possível observar que o cinema é uma experiência marcante na vida de vários professores de faixa etária mais elevada, até mesmo porque não existe mais cinema na cidade onde aconteceu a pesquisa. Ir ao cinema foi relatado como acontecimento social significativo para as professoras mais velhas, enquanto para as mais jovens frequentar uma sala de exibição cinematográfica não foi uma realidade vivenciada. Para a maioria dos professores apesar do filme ser considerado um bem cultural importante, não é encarado na sua dimensão pedagógica. A prática de ver filmes como atividade escolar é utilizada apenas por uma pequena parte do grupo e mesmo assim eventualmente.

Dos 30 professores participantes do grupo focal apenas 11 professores já utilizaram filmes em sala de aula, cinco desses filmes eram de animação, quatro eram filmes históricos, outros professores utilizaram filmes que problematizaram temas ligados a juventude e dois eram filmes religiosos. Mesmo assim o filme esporadicamente participa do cotidiano escolar. Para grande parte dos professores o cinema está associado apenas a lazer e diversão se opondo a prática de aquisição de conteúdos escolares, significação imaginária atribuída a escola. Para



alguns participantes da comunidade escolar, parte dos professores, mas principalmente grande parte dos pais e alunos a imagem do cinema se associa a diversão, não enxergando a sua potencialidade cultural e pedagógica.

Sabe-se que a relação entre escola e cinema não é novidade, quase todos que frequentaram os bancos escolares nas últimas décadas do século passado até o presente tem lembranças de assistir filmes com seus colegas e professores, a questão é olharmos os diferentes sentidos que essa prática pode assumir. A escola valoriza, em geral, sobremaneira o texto escrito, esquecendo que o audiovisual pode ser tratado como texto cultural e assim como a escola nos inicia na alfabetização das letras também poderia nos iniciar na alfabetização da linguagem audiovisual. Mas outros olhares aparecem, outros imaginários se instituem nas escolas com outros professores que apostam na potência criadora do cinema e dos sujeitos.

Referências:

CASTORIADIS, C. **A Instituição Imaginária da Sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

DUARTE, R. **Cinema e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

GATTI, B. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.



AS NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS COMO SUPORTE NAS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO

Tamara Conti Machado
Mestranda em Educação da Universidade Federal de Santa Maria

Denise Frigo
Doutoranda em História da Universidade Federal de Santa Maria

Resumo: A metodologia das narrativas (Auto)Biográficas é uma ferramenta importante nas pesquisas relacionadas a área da Educação, por permitir o aprofundamento do conhecimento de forma empírica. O presente trabalho tem por objetivo apresentar a contribuição da metodologia das narrativas (Auto)Biográficas em uma pesquisa de mestrado em fase de conclusão na área de Educação. Portanto, esse estudo contribui para associar o referencial teórico da percepção que o estudante cotista negro tem sobre o contexto universitário e sua relação com as políticas de permanência na instituição.

Palavras-chaves: Narrativas (Auto)Biográfica. Educação. Metodologia.

O presente trabalho integra a pesquisa, em fase de conclusão, realizada no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Um dos objetivos da pesquisa foi obter a percepção de estudantes da graduação que ingressaram por cotas na UFSM, sobre as políticas de recepção e acolhimento na universidade. Por entender que o ambiente universitário é formado por pessoas que possuem uma trajetória de vida, essas vivências refletem no modo de se comportar em sociedade de dois grupos formados pelo corpo de docentes e pelo corpo de discentes, bem como técnicos administrativos da instituição universitária. Ambos os grupos têm uma trajetória de vida ao chegar na instituição, trazendo consigo os aprendizados de vida em sociedade.

A metodologia das narrativas (Auto)Biográficas proporcionam um contato mais amplo e profundo com os entrevistados através de suas percepções do contexto em que estão inseridos dentro da UFSM. A partir dos resultados obtidos será possível obter resultados da pesquisa mais próximos da realidade dos entes envolvidos na comunidade escolar. Nessa perspectiva,

Ainda que a família e a escola sejam consideradas como os ambientes principais da socialização, admite-se hoje que a educação é garantida igualmente pela mídia, pelas viagens, pelos deslocamentos e pela participação em grupos de interesses variados que confirmam, completam e ampliam os universos de conhecimentos familiares e escolares. A educação tem assim um papel duplo: O da homogeneização das transmissões indispensáveis às



solidariedades sociais e o de uma diferenciação sociocultural, garantia das complementariedades (JOSSO, 2010, p. 28-29).

Nesse sentido, a experiência dentro do contexto universitário não difere do contexto do ensino fundamental e médio. O ensino superior também é marcado por várias experiências de rupturas, estranhamentos, pertencimentos, que constituem a formação do estudante, que interfere em sua vida acadêmica. A maneira como esses estudantes significam suas experiências podem contribuir para o sucesso ou evasão acadêmica. Dessa maneira, interferindo diretamente na vida profissional mais tarde.

Importante ressaltar que o sujeito está em constante formação e transformação, neste processo as perspectivas acerca do mundo variam conforme ele apreende do seu contexto no mundo e os significados que ele atribui a suas percepções. De acordo com as experiências e sentidos atribuídos a elas, assim, vai mudando sua percepção de mundo, dadas pelas ressignificações, geralmente oportunizadas pelo exercício de auto narrar-se. Pois, o sujeito acaba fazendo um exercício de reorganização mental de suas experiências e atribui a elas valores conforme suas percepções (boas ou más). De acordo com Ferrarotti (2014), mesmo nos pontos mais facilmente generalizáveis, a vida de cada ser humano é, de certo modo, uma síntese de um todo sociocultural. Neste sentido, percebe-se claramente que a construção enquanto sujeito de um meio sociocultural e dessa forma parte da História, dá-se de modo processual e complexo, que envolve inúmeros elementos coletivos e individuais.

Para Chistine Delory-Momberger (p. 73 - 74, 2014), nas sociedades pós-modernas, por meio dos movimentos de descentralização e desinstitucionalização, o sujeito perde o referencial definido que existia anteriormente, que criou as referências institucionais em que foi concebido. Desta forma, obrigando-o a se redefinir e procurar construir e por si mesmo, o referencial e sentido de sua atividade social. Assim, conforme a autora, a *sociedade individualizada* (grifo da autora), está cada vez menos sob o viés integralizador e generalizado que caracterizava as sociedades nacionais.

Partindo da reflexão de Delory-Momberger (2014), acredita-se que seja substancial que em uma pesquisa na área de ciências humanas e educação, seja dada voz ao sujeito no contexto em que se pesquisa, pois vive-se em uma realidade, em que o individualismo ganha contornos hegemônicos, e a reflexão sobre comunidade e sociedade, está cada vez mais distante das percepções de convívio entre sujeitos. Portanto, as narrativas (Auto)Biográficas contribuem para associar o referencial teórico ao contexto real que se quer abordar, no caso, a percepção que o estudante cotista negro tem sobre o contexto universitário e sua relação com as políticas de permanência na instituição.



O estudo proposto buscou, em uma das fases, realizar pesquisa com estudantes das diversas áreas do conhecimento, como medicina, engenharia e licenciaturas, utilizando a metodologia das narrativas (Auto)Biográficas. Nesta fase, as entrevistas tinham o intuito de verificar quais as percepções dos entrevistados sobre sua condição de cotista, em relação aos colegas e professores. As entrevistas foram gravadas e transcritas, para garantir a fidedignidade e qualidade das narrativas.

Cada pessoa possui uma forma de significar suas experiências e ressignificá-las, ao rememorar-las. “Uma vida é uma prática que se apropria das relações sociais (as estruturas sociais). (...) Cada vida humana revela-se, mesmo em seus aspectos mais generalizáveis, como a síntese vertical de uma história social” (FERRAROTTI, 2014, p. 70). Assim, compreende-se que o relato do estudante entrevistado pode integrar elementos contidos nas estruturas sociais e que são importantes para análise dessas mesmas estruturas, no caso, o meio acadêmico da UFSM.

O meio acadêmico, em especial a graduação, possui um universo de histórias de vidas que se entrecruzam, cada uma com sua forma particular de dar sentido às experiências vividas no decorrer da formação acadêmica. O ingresso na universidade pública oferece uma variedade de experiências novas para os estudantes recém-saídos do ensino médio ou até para quem não concluiu recentemente. Porém, os sentidos dados às novas experiências podem significar sucesso ou desistências em alguns casos, isso considerando a totalidade de estudantes ingressantes.

Esse novo cenário de diversidade social, dentro da universidade trouxe conflitos, às vezes velados, exemplo os casos de pichações de cunho racistas ocorridos na UFSM. Por entender que as dinâmicas envolvidas no ambiente escolar, acadêmico, possuem relevância no desempenho de cada estudante, buscou-se realizar entrevistas com os discentes, no intuito de obter a percepção destes estudantes cotistas negros e pardos sobre as políticas de acesso e permanência oferecidas pela universidade.

As entrevistas foram realizadas no mês de dezembro de 2018, janeiro, fevereiro e março de 2019. Foi utilizado como critério selecionar alunos por áreas de conhecimento, Centro de Tecnologia (Engenharia Civil), Centro de Educação (Educação Especial), Centro de Ciências Rurais (Agronomia), Centro de Ciências da Saúde (Medicina) e Centro de Ciências Sociais e Humanas (História). Foram entrevistados seis estudantes, três do sexo masculino e três do sexo feminino, quatro se declaram negros e dois se declaram pardos. Os participantes foram convidados a participar, porque se identificaram espontaneamente como alunos cotistas raciais (pretos e pardos).



Ao longo das entrevistas houveram surpresas com algumas perspectivas sobre o tema que provocaram algumas desnaturalizações. Considera-se importante que tenha ocorrido, olhar sobre todos os pontos de vista, mesmo que possa provocar mudanças de trajetos no caminho da pesquisa. Durante as entrevistas e transcrições, também pode-se rememorar experiências de vida da pesquisadora. Em alguns trechos das entrevistas foi revivido um pouco do trajeto acadêmico da entrevistadora, identificando com fatos relatados, em cada entrevista pode rememorar algumas experiências e percepções semelhantes à dos colaboradores. Desse modo, observa-se os trabalhos investigativos também fazem parte das indagações que os pesquisadores possuem e pretendem respondê-las. Depois de colhidas as entrevistas, foram realizadas reflexões sobre as motivações que levaram a realização do trabalho e percebeu-se que os motivos que levaram a pesquisa estão ligados a trajetória acadêmica, opções políticas e de trabalho, ou seja, de ser e atuar no mundo.

Referências

FERRAROTTI, Franco. **História e História de Vida: O Método biográfico nas Ciências Sociais**. Natal: EDUFRN, 2014.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto**. 2ª ed. Natal, RN: EDUFRN, 2014.

JOSSO, Marie-Christine. **Caminhar para si**. Porto alegre: EDIPUCRS, 2010.



AS NARRATIVAS DO CORPO BIOGRÁFICO: ENTRE O FALADO E O SILENCIADO

Andrisa Kemel Zanella
Professora do Centro de Artes da UFPel

Alexandre da Silva Borges
Doutorando em Educação (PPGE/UFPel)

Resumo: O trabalho em questão centra-se numa abordagem do Corpo Biográfico, a partir das narrativas de quatro sujeitos (dois do Curso de Pedagogia, um do Curso de Dança e um do Curso de Teatro da Universidade Federal de Pelotas) que se disponibilizaram a narrar as memórias vividas pelo corpo desde a infância. Neste texto, fazemos um exercício de escrita, buscando focalizar não apenas o ato de falar, mas os silêncios que perpassaram a narrativa, isto é, a pausa enquanto silêncio, enquanto algo não dito. A proposta deste estudo partiu da pesquisa intitulada *Reverberações das imagens de corpo na constituição de futuros professores de dança, pedagogia e teatro: leituras a partir do imaginário*, financiada pelo Edital 01/2017 - ARD FAPERGS e desenvolvida no Centro de Artes e na Faculdade de Educação da UFPel. O estudo também está vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Imaginário, Educação e Memória (GEPiEM), coordenado pela Prof.^a Dr.^a Lúcia Maria Vaz Peres.

Palavras-chave: Corpo Biográfico. Imaginário. Memória. Silêncio.

Falar sobre o corpo pode não ser uma experiência fluida ou cômoda. Eis uma das constatações prévias da pesquisa que é propulsora da escrita aqui elaborada. Uma escrita que tem como base narrativas que não serão evidenciadas diretamente, mas que foram elementos reflexivos para construirmos este texto.

Da fala...

O corpo responde no cosmo a partir de intimações do meio, porém, também, por meio de um registro ancestral via o trajeto antropológico – mencionado na teoria de Gilbert Durand (1988; 2012). Trata-se de impulsos que extrapolam a temporalidade e a espacialidade. Podemos dizer que as bases para o dinamismo do corpo encontram-se primeiramente nos três *gestos* citados por Durand (2012, p. 54), os quais seriam anteriores aos próprios *arquétipos* – noções que para Jung (1995) significa as formas primordiais do inconsciente humano, os quais vêm a ser preenchidos pela cultura. Os *gestos*, enquanto constructo teórico durandiano, correspondem respectivamente: dominante postural (ligada à ascensão e verticalidade); a decida digestiva (relacionado ao movimento de queda, como o nascimento); e os gestos rítmicos (próprios dos



movimentos sexuais, sazonais etc). Essa perspectiva aponta para o que há de mais ancestral em nosso ser (verbo) humano.

Contudo, numa perspectiva sociocultural em relação às formas de uso, do estado e do “ser” corpo, identificamos uma estruturação preconizada por definições prévias, ligadas a ditames construídos historicamente. Trata-se dos tabus que envolvem a própria relação individual do corpo, mas, também, coletiva. As partes do nosso corpo que consideramos exibíveis ou não, ou até mesmo as vestes, perpassam pelo jugo social e pelas (pré)concepções.

É nesse sentido que identificamos algumas “amarras” nas narrativas da pesquisa, retratadas principalmente na expressão “é difícil [quanto a falar das vivências do corpo]”. Essa dificuldade está associada à vergonha de um corpo observado. Dos limites do corpo que deixa de fazer àquilo que almejava, seja pela passagem breve por uma infância difícil, seja pela simples desistência. A dificuldade de falar do corpo pode ser traduzida pela dificuldade de falar de si. As vivências que permeiam a corporeidade emergem nas memórias dos sujeitos com afetos e sentimentos – felizes ou não. Mas, que memória é esta?

Essa memória constitui-se na relação do ser humano (corpo) com o meio em que está inserido, perpassada por diferentes dimensões, que dilatam a relação do ser humano com/no mundo a partir da ideia de que para estar vivo em diferentes níveis é necessária uma vinculação e relação consigo mesmo e o cosmos. São essas interações que ficam na memória do corpo, através de uma escuta do que emerge de si (ZANELLA; PERES, 2015, p. 22).

As marcas evidenciadas na memória do corpo, no que tange a pesquisa em voga, também apresentam impulsos – além das marras. Esses impulsos colocam, principalmente, o retorno e/ou acesso ao Curso de Dança e de Teatro como um recomeço na vida dos mesmos. Assim, entendemos que o corpo que dança e atua, ou que pelo menos é provocado pelo movimento da dança e da ação teatral, reestabelece uma ligação do Eu com o (seu) corpo. A intimidade dessa relação eu-corpo faz com que os nós das amarras sociais se soltem. É nesse sentido em que as narrativas do corpo que dança e atua expõe um impulso. O corpo que se transforma é o corpo que se movimenta.

Entretanto, entre as amarras e os impulsos, as falas em relação ao Corpo Biográfico, por meio das vivências, são impregnadas de silêncio. Independente do que se diz, a exposição de trechos da vida humana a partir daquilo que o corpo vivenciou parece sempre mais difícil. Será tudo aquilo que o corpo vivencia denota muito mais sensibilidade? Na pele a vida também passa, e nessa passagem deixa visíveis marcas. Acreditamos que a intensidade dos registros do corpo pode emudecer o sujeito que provoca a memória sobre sua própria história. Para além de um corpo amordaçado pela sociedade e sua cultura há um corpo que sente e pensa.



Ao silêncio...

Acreditamos que a fala, referente ao próprio corpo e de suas vivências, nem sempre está livre de tais amarras sociais – muitas das vezes ligadas a religiões que ditam as formas do uso do corpo e suas vestes, por exemplo, ou até mesmo pelas nuances da vida familiar ou pelas demais intimações que o meio imprime nos indivíduos.

Contudo, o silêncio referente ao que se pode dizer do corpo também fala. O que queremos dizer com isso? Martin (2012, p. 676), em sua edição de *O Livro dos Símbolos*, diz que “há silêncios e silêncios”. O silêncio pode abrir uma gama de sentidos ao passo em que abre espaço para a fala daquilo que há de mais sagrado em nós. Se é por meio da fala que lançamos nossas vivências à possibilidade de reflexão, é no silêncio que podemos de fato meditar sobre elas. O silêncio, enquanto “voz do sagrado” é exigido em diversas culturas e ordens religiosas para a obtenção não apenas da graça (resolução de algum problema por intuição, por exemplo) mas também no objetivo filosófico, como na conduta budista.

Nesse ínterim, o silêncio, que num primeiro momento se apresenta enquanto problema na pesquisa, é visto como potência. Ele fala mais que a palavra, pois indica não apenas a intensidade da lembrança do corpo, mas também o momento de pausa para a reflexão, quase que concomitante, frente à memória. O encontro da memória pode ser entendido enquanto um trajeto silencioso.

(...) esses passos são orquestrados por um rico imaginário, o qual ferve no silêncio do breu; a senhora do mistério passa a ser senhora da reminiscência, a qual possibilita o recordar. Não seria este recordar um acesso constante à memória coletiva que, aqui, é peregrina? Ou seja, um peregrinar! Memória mesclada ao Imaginário, (re)educam o homem trazendo em mente o devido propósito (BORGES, 2017, p. 126).

A partir desta noção do “acesso” à memória, tem-se um viés sagrado, já que toca àquilo que é coletivo. As memórias do corpo, ao mesmo passo em que são individuais, são fagulhas do trajeto do *homo* na terra. Carregamos a herança de uma vivência anterior à história, para citar Eliade (1991). Rememorar as vivências do corpo provoca impacto e, neste caso, nada mais coerente que o próprio silêncio para traduzi-lo.



REFERÊNCIAS

BORGES, Alexandre da Silva. **A Educação Simbólica na Cantoria de Santinho em Povo Novo/RS: a musicalidade e a noite regendo o rito.** 2017. 144f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2013.

DURAND, Gilbert. **A imaginação simbólica.** São Paulo: Cultrix, 1988.
- **As Estruturas Antropológicas do Imaginário.** São Paulo: Martins Fontes, 2012.

ELIADE, Mircea. **Imagens e Símbolos: ensaio sobre o simbolismo mágico-religioso.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

JUNG, C. G. **Psicologia do Inconsciente.** Petrópolis: Vozes, 1995.

MARTIN, Kathleen. **O Livro dos Símbolos: reflexões sobre imagens arquetípicas.** Köln: Tachen, 2010.

ZANELLA, Andrisa Kemel; PERES, Lúcia Maria Vaz. **O corpo biográfico na educação: um estudo a partir do imaginário e da memória.** Saarbrücken, Deutschland: Novas Edições Acadêmicas, 2015.



SALA 9

Mediadores: Joseane Cruz Monks e Chris Azevedo Ramil

| TÍTULO | AUTORIA |
|---|---|
| Narrativas sonoras, corporais e visuais em uma roda de conversa com a infância. | Karina Alves Carginin Mirtes Antunes Locatelli Strapazzon |
| Narrativas e reconhecimento: os relatos dos primeiros batistas do Rio Grande do Sul através do O Jornal Batista Pioneiro (1919-1927). | Rogério Saldanha Corrêa |
| A construção da autoeficácia na educação básica relatada em narrativas de recém ingressos na licenciatura. | Kátia Calligaris Rodrigues Constantin Xypas |
| Memórias da formação docente: uma aventura autobiográfica. | Jéssica Fernanda Zarth Tania Micheline Miorando |
| Narrativas de uma prática docente: desafios e possibilidades de uma sequência didática. | Daiane Leal da Silva Jorge Antônio de Oliveira Satt |
| Programa de Extensão Educação na Comunidade: alinhavos à Pedagogia do Imaginário. | Daniel Moraes Botelho Ieda Lourdes Gomes de Assumpção |
| Pesquisando sobre formação inicial: os sentidos das atividades extracurriculares. | Karoline Regina Pedroso da Silva |
| A (re)invenção de si através de escritos (auto)biográficos. | Elida Regina Nobre Rodrigues |



NARRATIVAS SONORAS, CORPORAIS E VISUAIS EM UMA RODA DE CONVERSA COM A INFÂNCIA

Karina Alves Cargnin

Mestre em Educação pela Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE)
Pesquisadora Voluntária do Núcleo de Pesquisa em Arte na Educação (NUPAE/UNIVILLE)

Mirtes Antunes Locatelli Strapazzon

Mestre em Educação pela Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE)
Pesquisadora Voluntária do Núcleo de Pesquisa em Arte na Educação (NUPAE/UNIVILLE)
Professora/Pesquisadora dos cursos técnicos subsequentes em Canto, Instrumento Musical e Teatro (CBAJ)

Resumo: o presente relato vem compartilhar achados e experiências ocorridas no âmbito das pesquisas realizadas no programa de Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), entrelaçadas nas áreas de corpo/movimento, artes visuais e música, as quais integraram o projeto “Mediação cultural como possibilidade de aprendizagem na infância – Medinfan”, concluída em 2017. As investigações foram permeadas pela abordagem metodológica da cartografia e alguns autores como Dewey (2010), Martins (2014) e Ostrower (2002) embasaram a proposta. Este é um recorte de uma das ações educativas em mediação cultural, transcorridas com crianças de 4 e 5 anos da educação infantil no espaço do Museu Casa Fritz Alt de Joinville – SC, apontando um território de sensibilidades e atravessamentos artísticos e culturais, criando histórias musicadas, visuais e corporais.

Palavras-chave: Mediação Cultural. Imaginário. Infância.

HABITANDO UMA CASA MISTERIOSA

Buscando mobilizar relações da infância com os espaços culturais por meio ações em mediação cultural, entrelaçando as áreas de corpo/movimento, artes visuais e música, foram realizadas práticas e vivências perceptivas com a infância, as quais integraram o projeto “Mediação cultural como possibilidade de aprendizagem na infância – Medinfan”, finalizado em 2017.

Uma dessas ações se constituiu em uma ‘roda de conversa’ com as crianças de um Centro de Educação Infantil, entre quatro e cinco anos de idade, com o intuito de despertar o potencial imagético por meio da narrativa de uma história, permeada pelo espaço do Museu Casa Fritz Alt e seus jardins, de forma lúdica e sensível.

O Museu Casa Fritz Alt foi inaugurado em 1975 pela Prefeitura Municipal de Joinville, após a aquisição da residência do artista Fritz Alt (nascido em Lich – Alemanha, 1902 e falecido em Joinville – Brasil, 1968), localizada no Morro do Boa Vista (área com vegetação intensa em meio à região central da cidade) e responsável por abrigar obras, moldes, móveis e objetos pessoais, entre outros, além de ceder espaço para oficinas artísticas.



Após a visita ao espaço expositivo e uma apresentação musical na varanda da casa, as crianças foram convidadas a ocupar um círculo de pedras no jardim, no centro do gramado e ladeado por bancos, plantas e flores. O lugar também tinha uma linda vista da cidade emoldurada por grandes árvores nativas, cheias de um verde contrastante com o céu azul.

Iniciamos a narração da história, utilizando a linguagem/expressão do corpo/movimento (conduzida pela pesquisadora Daniela), da visualidade (acompanhada pela pesquisadora Karinna) e da musicalização (coordenada pela pesquisadora Mirtes), pois o entrelaçamento das linguagens/expressões da arte em nossas práticas fizeram parte de nossa opção pela metodologia cartográfica de pesquisa que, de acordo com Passos e Barros (2014, p. 18) “[...] é o traçado desse plano de experiência, acompanhando os efeitos (sobre o objeto, o pesquisador e a produção do conhecimento) do próprio percurso de investigação”, posto que tomamos as pistas como norteadoras do processo, destacando as experiências como atitudes de pesquisa.

Já, em relação à narrativa, tomamos parte deste recurso neste momento com vistas a comentar e refletir sobre o experienciado, como também, de maneira a discorrer sobre nossas práticas por meio dela. Consideramos, em razão disso que

A narrativa, portanto, é uma forma de construir um discurso pessoal, de contar uma história vivida ou imaginada, que nos aproxima das nossas próprias experiências, bem como daqueles para quem falamos [...]. As narrativas recusam uma significação única e têm um estatuto de enunciação e movimento. No ato da criação, as palavras virando histórias saem de “dentro de nós” e se completam no outro (MARTINS, 2014, p. 65-66).

Assim, dando continuidade à narrativa e nossas ações, chamamos os pequenos, de olhos atentos e corpos agitados, a escutarem os sons da ‘floresta’, com o intuito de promover a concentração para a paisagem sonora (pássaros, folhas balançando, latidos de cães, água correndo, vozes ao longe), da cidade (buzinas, motor de carros...) e do Museu Casa (porta abrindo e fechando, passos...) etc., uma vez que a paisagem sonora tratada engloba diversos motivos de estudo acústicos que “[...] consiste em eventos ouvidos e não em objetos vistos, para além da percepção auditiva estão a notação e a fotografia dos sons [...]” (SCHAFER, 2011, p. 24).

E, o que se seguiu esteve repleto de sons, imagens, movimentos e imaginação! O conto era narrado ao mesmo tempo em que eram criados sons e movimentos relacionados à ação: caminhamos pela floresta calmamente, pegamos um barco e subimos o rio...ao atracar na margem fomos perseguidos por um tigre!

O que prosseguiu a uma gritaria e correria em fuga! Uma das crianças pergunta: - tem tigre aqui, profe? E um coro de vozes responde: teeemmmm! Então corremos para a montanha



e subimos na árvore para escapar. Ufa! Ele foi embora. Por causa do vento forte precisamos descer da árvore e ao encontrar novamente o rio, decidimos ir nadando e pegar a trilha que retornaria para o Museu Casa. Foi uma festa!

Desta maneira, também, nos sentimos incorporadas com a proposta, verificando que, conforme depreendemos por Ferreira e Falkembach (2012), o corpo e a mente das crianças cria, inventa e conquista novos espaços, e que em seus processos de construção buscam dinâmicas complexas para ocupar o mundo. Logo, elas faziam sons e gestos, ora imitando os nossos, ora criando seus próprios. Do alto do morro pedimos que elas nos contassem o que podiam avistar de lá, e as crianças diziam: — estátuas, esculturas, fotografias, máscaras (referindo-se aos moldes), — tamancos, bicicleta (referindo-se aos objetos pessoais do artista).

Assim que sinalizadas na narrativa de que voltaríamos para o CEI, algumas crianças exclamaram: — Vamos passear de novo? Enquanto outras queriam ficar mais um pouco em nosso passeio imagético que findava. Após a contação de histórias visual, corporal e sonora, fizemos um percurso por uma trilha em torno do Museu Casa, explorando ainda mais as texturas daquele lugar, que ainda guardava muitos segredos e curiosidades a descobrir.

Pudemos perceber que esta narrativa proporcionou às crianças momentos de vivência imaginativa e integradora com a proposta de mediação na educação não formal associada à educação formal por meio da ludicidade, dado que compreendemos esta interação de maneira consoante à afirmação de Girardello (2012, p. 82): “um laço indissolúvel une a narrativa à imaginação, e as crianças têm necessidade das imagens fornecidas pelas histórias como estímulo para sua própria criação subjetiva, para sua exploração estética e afetiva dos meandros do mundo”.

E, desta forma, as ações se constituíram na apropriação e na construção de certos conhecimentos, sendo imprescindível para a formulação de novos saberes e fazeres que integrem os processos de criação, pois,

Reiteramos que a imaginação criativa nasce do interesse, do entusiasmo de um indivíduo pelas possibilidades de certas matérias ou certas realidades. Provém de sua capacidade de se relacionar com elas. Pois, antes de mais nada, as indagações constituem *formas de relacionamento afetivo*, formas de respeito pela essencialidade de um fenômeno. [...] implica uma amplitude de visão que permite muitas coisas se elaborarem e se interligarem, implica uma visão globalizante dos processos de vida (OSTROWER, 2002, p. 39)

Neste sentido, compreendemos que a imaginação pode ser apurada, assim como pela educação se torna possível sensibilizar o olhar, a escuta, o movimento e mais, contribuindo para a criança em sua compreensão, contemplação e relação com o mundo e situações que a rodeia,



a encorajando a construir sentidos por meio da experiência, pois é intensa a conexão da infância com a natureza e a procura de respostas sobre a essência das coisas, que se constitui em rico estímulo para a imaginação.

Dessa maneira, corroboramos com Dewey (2010, p. 561) quando expõe sobre a relevância do contato com a arte para o desenvolvimento humano, dado que “[...] por seu intermédio, captamos a atitude básica de outras formas de experiência”. Assim, do mesmo modo verificamos que metáforas e devaneios que o mundo imaginário evoca fazem parte do encontro com o novo tão latente na infância, para a qual é necessária também entrega e a própria entrada na história pelo narrador, ato que pode valer-se de uma certa interpretação, assim como o brincar.

Logo, constatamos que a criança, sua imaginação e narrativas espelham territórios impalpáveis e tempestuosos onde a inventividade se incorpora à vida e a transcende, sendo tão cara ao desenvolvimento humano em sua integralidade.

REFERÊNCIAS

DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FERREIRA, Taís; FALKEMBACH, Maria Fonseca. **Teatro e dança nos anos iniciais**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

GIRARDELLO, Gilka. Imaginação: arte e ciência na infância. **Revista Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 2 (65), p. 75-92, maio/ago. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v22n2/v22n2a07.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2019.

MARTINS, Miriam Celeste (Org.). **Pensar juntos mediação cultural**: [entre]laçando experiências e conceitos. São Paulo: Terracota Editora, 2014.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. 16 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. A cartografia como método de pesquisa intervenção. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (Orgs.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2014. p. 17 – 31.

SHAFER, R. Murray. **A afinação do mundo**: Uma exploração pioneira pela história passada e pelo atual estado negligenciado aspecto do nosso ambiente: a paisagem sonora. 2 ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011.



NARRATIVAS E RECONHECIMENTO: OS RELATOS DOS PRIMEIROS BATISTAS NO RIO GRANDE DO SUL ATRAVÉS DO JORNAL BATISTA PIONEIRO (1919-1927)

Rogério Saldanha Corrêa
Doutorando em História

Resumo: O que são métodos biográficos? Como interpretar o outro a partir de relatos, narrativas, que contam sua vida? Franco Ferrarotti é um dos principais atores que tem se empenhado na averiguação dessas questões. Segundo o autor (2010), o interesse crescente nos últimos anos pelo debate acerca do método biográfico existe por uma dupla exigência. De um lado, a necessidade de renovação metodológica, em decorrência de uma crise generalizada dos instrumentos metodológicos da sociologia. Por outro viés, esse método corresponde à demanda de uma nova forma de pesquisa, que vem de vários setores para conhecer a vida ordinária, ou seja, a vida cotidiana, visando compreender de que maneira os sujeitos interpretam a si mesmos e os outros em suas vidas. Nesse sentido, analisando as publicações iniciais de O Jornal Batista Pioneiro (1919), órgão oficial da Convenção Batista Pioneira, visamos compreender a formação da religião batista no Rio Grande do Sul, sobretudo, sua luta pelo reconhecimento no campo religioso.

Palavras-chave: Religião; Mídia Impressa; Reconhecimento; Batistas; Narrativas

DISCUSSÕES INICIAIS

Conforme Ferrarotti (2010) enfatiza, pesquisar a partir de uma biografia tem pontos subjetivos e que precisam ser interpretados com cuidado, porque através desta metodologia, o pesquisador lê a realidade de um ponto de vista de um sujeito historicamente determinado, situado em um momento no tempo e no espaço, ou seja, interpretações pré-determinadas podem ocorrer se o pesquisador carregar conceitos vividos por ele mesmo ao investigar uma narrativa.

O autor também aponta que as fontes estão, geralmente, sujeitas a inúmeras “deformações”, como pontua o autor, se for uma fonte escrita, o sujeito que narra sua história se encontra e desencontra inúmeras vezes no decorrer da narrativa. Nas fontes orais, a relação entre entrevistador e entrevistado deve ser observada, a influência em um tom de voz de uma pergunta e até mesmo a relação entre os dois sujeitos. Estes pontos citados não podem ser metrificados, ou seja, criar um cronograma determinado para agir em determinadas situações; cada percalço é único de cada pesquisa, cada desafio e narrativa são singulares.

Nesse sentido, o autor supracitado reflete sobre as questões da história social e individual dizendo que a subjetividade significa admitir que a vida humana está em constante simbiose com a história social. Uma vez que, de fato, o caráter de síntese da práxis humana concentra todo um sistema social, ou seja, o social está presente em cada um de nossos atos,



desejos, comportamentos e narrativas. Por isso, utilizaremos as narrativas presentes nas primeiras edições de O Jornal Pioneiro Batista, a fim de compreender os discursos contidos nesse dispositivo impresso.

NARRATIVAS DE SI E/PARA O OUTRO

Ricoeur (1991) constrói uma teoria a fim de entender e refletir sobre uma hermenêutica do si, onde coloca em xeque uma identidade de si e uma identidade narrativa. Nesse sentido o autor discorre:

O entendimento do si é uma interpretação; tal interpretação se encontra na narrativa, entre outros símbolos e signos uma mediação privilegiada; esse último, empréstimo à história tanto quanto à ficção fazendo da história de uma vida uma história fictícia ou, se preferirmos, uma ficção histórica, entrecruzando o estilo historiográfico das biografias com o estilo romanesco das autobiografias imaginárias (RICOEUR, 1991, p. 138).

Como pode ser observado no texto citado, a hermenêutica do si, juntamente com a questão sobre a narrativa do si, por vezes desdobram-se em cruzamentos de conhecimentos distintos, como a historiografia, a autobiografia e a biografia. O autor também enfatiza a relação entre narrativa e temporalidade: ao narrar uma história os sujeitos estão, inevitavelmente, fazendo uma reconstrução de suas histórias. Todo sujeito tem uma história, que se pronuncia com sua narrativa, embasando-a e dando sustentação ao quadro narrativo. Nesse sentido, a mesmidade e a ipseidade ganham destaque, na tensão do que se é narrado. Segundo o autor: “o si procura sua identidade: entre as ações curtas, às quais se limitam nossas análises anteriores sob o constrangimento da gramática das frases de ação, e a conexão de uma vida” (RICOEUR, 1991, p. 139).

Em relação à mesmidade, para o autor, é o idem, não existe sozinha. Somente pode ser avaliada com sua reação com o tempo, é uma permanência de traços e memórias específicas, que se mantém como uma recusa das mudanças. São memórias que se conservam com o passar dos anos, que muitas vezes numa narrativa são trazidas para pontuar questões como o caráter, por exemplo. Já a ipseidade busca trazer as questões como a manutenção do si pela diferença, o sujeito busca sua identidade a partir de trocas com outros sujeitos, através da alteridade.

Nessa relação, o autor tem em vista que a ipseidade é um tipo de permanência de si através das relações interpessoais, ou seja, a relação do sujeito com outros sujeitos mediados pela alteridade. Onde, nessa relação, se mantém a intenção de realizar um diálogo, respeitando as diferenças e compreendendo-as, para, a partir dessa socialização, alcançar a mudança. A



Elida Regina Nobre Rodriguesipseidade constitui uma identidade deliberadamente articulada pelo diferente, pelo outro, mas que sempre relaciona o outro para a manutenção do si.

Tratando-se de identidade narrativa, pode-se dizer que a mesma está intimamente ligada à discussão anterior, do ipse e do idem; segundo o autor, para compreendermos a história de vida de um sujeito devemos estabelecer uma conexão entre uma teoria narrativa e as relações de uma identidade pessoal, que juntas, apresentam uma identidade narrativa. As histórias são narradas pelas pessoas ao seu próprio respeito, nas palavras do autor: “Pareceria, plausível considerar válida a cadeia seguinte de asserções: a compreensão de si é uma interpretação; a interpretação de si, por sua vez, encontra na narrativa, uma mediação privilegiada” (RICOEUR, 1991, p. 138).

Nessa perspectiva, O Batista Pioneiro tem seu início em 1919, mas com o nome de Nachrichtenblatt, editado pelo Pr. Johann Landenberger, secretário da Convenção Pioneira. Nachrichtenblatt era um folhetim com o intuito de informar aos membros das igrejas no Estado e no sul do país. O primeiro exemplar informa dados para outras igrejas da mesma congregação, sendo um dispositivo de comunicação entre elas. O folhetim foi uma prévia do que vinha a seguir, nascendo então, GrüssGott, criado a partir de uma necessidade de as igrejas trocarem informações, facilitando a integração entre diferentes locais.

O primeiro exemplar surge em 1919, com oito páginas, contendo notícias e artigos. O jornal tem seu nome modificado em junho de 1922, e passa a se chamar Der Missionsbote, trazendo consigo uma alteração entre os editais, passando a também divulgar os números de fiéis e de novas igrejas batistas no Estado. Contudo, o periódico sofre com as mudanças de cenário político, principalmente com as leis de nacionalização impostas por Getúlio Vargas, no final da década de 30. Mesmo com algumas alterações nos editais de publicação, como acréscimo de páginas em português (inicialmente poucas laudas eram destinadas à língua portuguesa), não foi suficiente para a manutenção da mídia impressa, que em 1948, teve que encerrar suas atividades, retomadas em 1951.

RECONHECIMENTO

O estudo do reconhecimento, num período moderno, busca a compreensão do reconhecimento entre sujeitos, tendo como alicerce o poder e o trabalho, é inicialmente desenvolvido Friedrich Hegel (1770-1831), com sua descrição, em nível especulativo, da dialética efetiva das relações entre o senhor e o servo, como foi expresso nos textos de juventude do filósofo. E em sua análise da luta pelo reconhecimento, Honneth (2009) começa sua tese a partir do pensamento de Hegel.



O autor diz que os sujeitos dependem de três formas de reconhecimento mútuo, que necessitam ser correspondidos: a primeira forma, o amor, depende do reconhecimento afetivo para que os sujeitos possam desenvolver, através da confiança, laços afetivos. Outro aspecto, o direito tem como necessário o reconhecimento na jurisprudência para que o indivíduo se perceba como integrante de um nicho social. Por último a eticidade depende do reconhecimento social para que o sujeito se ache detentor de habilidades e talentos valiosos para a sociedade.

Nesse viés, O Jornal Batista Pioneiro, buscando um reconhecimento menos conflituoso, se comparado a outras denominações protestantes no período, procura na esfera política respaldo para manutenção de seu grupo. Fato que pode ser observado em relato registrado no Jornal, com publicação em fevereiro de 1925, o Pr. G. Henke, redator da notícia, informou das dificuldades da passagem de ano novo, devido à revolta da coluna Prestes, nas palavras do pastor:

Ao final do ano, de forma costumeira nos reunimos na casa de Deus e passamos ali, como já é tradicional, as últimas horas do ano que está findando. Como os nossos irmãos de outras igrejas foram impedidos de comparecer devido aos acontecimentos da revolução, só tivemos um pequeno grupo de pessoas presentes. (Der Missionsbote, 06, 1925, p. 3). Tradução Pr. Alfredo Reinke .

De forma geral, as narrativas no jornal impresso apontam para um discurso brando, que busca a manutenção da religião no Estado. Fato que se explica pelo cenário do campo religioso do Rio Grande do Sul à época. Em menores números, e com baixa articulação política, pelo menos no início dos trabalhos, os batistas no Estado são cautelosos em cada palavra publicada, buscando ao máximo evitar conflitos.

REFERÊNCIAS

FERRAROTTI, Franco. **Sobre a autonomia do método biográfico**. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). O método (auto)biográfico e a formação. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento, a gramática moral dos conflitos sociais**. Rio de Janeiro: Editora 34, 2009.

RICOEUR, P. **O si-mesmo como um outro**. Tradução de Lucy Moreira Cesar. Campinas: Papirus, 1991.



A CONSTRUÇÃO DA AUTOEFICÁCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA RELATADA EM NARRATIVAS DE RECÉM INGRESSOS NA LICENCIATURA

Kátia Calligaris Rodrigues

Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da
Universidade Federal de Pernambuco

Constantin Xypas

Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da
Universidade Federal de Pernambuco

Resumo: O presente trabalho apresenta evidências da ação do professor da educação básica na construção da Autoeficácia de seus alunos. Essas evidências foram observadas em narrativas de alunos e alunas do primeiro período do curso de Física-Licenciatura. As narrativas autobiográficas do período escolar foram coletadas como uma das atividades da disciplina de Metodologia do Estudo. Na referida disciplina objetiva-se o desenvolvimento de diversas estratégias de estudo a fim de fornecer aos futuros professores perspectivas autorregulatórias da aprendizagem. A partir da análise das narrativas observou-se que o comprometimento do professor e sua disponibilidade em atender aos alunos, auxiliando-os em sua aprendizagem, resultou em engajamento por parte desses alunos que passaram a encarar o conhecimento como algo prazeroso.

Palavras-chave: Licenciatura. Narrativas. Autorregulação

FORMAÇÃO DOCENTE E AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Como já dizia a professora Neus Sanmarti (2002, p.147) “aprender ciências implica aprender a autorregular-se”. Nesse sentido é imperativo que na formação de professores de ciências se propicie o desenvolvimento de uma Aprendizagem Autorregulada (AA). Para Zimmerman (2000) a habilidade de se autorregular é uma das mais interessantes capacidades humanas e envolve o planejamento e a adaptação, de maneira cíclica, dos pensamentos, sentimentos e das ações a fim de alcançar determinados objetivos pessoais. Em sendo uma habilidade inerente do ser humano, ela pode ser aprimorada e deve ser estimulada, principalmente no ambiente educacional.

A Aprendizagem Autorregulada possui característica multidimensional que envolve aspectos cognitivos, metacognitivos e motivacionais entre outros (ZIMMERMAN, 1986; SCHRAW et. al., 2006). O aspecto cognitivo inclui habilidades e estratégias necessárias para aquisição, manipulação e uso da informação. A cognição é monitorada pela metacognição que, por sua vez, é afetada pelo tipo de conhecimento. O conhecimento declarativo atua no sentido de fornecer ao aprendiz a consciência de suas limitações pessoais e dos seus níveis de expertise. O conhecimento procedimental está relacionado com o domínio de um repertório de estratégias que podem ser utilizadas na resolução de problemas. Já o conhecimento condicional é que vai



auxiliar o aprendiz a definir qual estratégia é mais adequada na resolução de determinada tarefa ou problema. E por fim, o aspecto motivacional está relacionado às atitudes e crenças pessoais frente ao conhecimento e a Autoeficácia (SCHRAW et. al., 2006, ZIMMERMAN, 1995).

A Autoeficácia é um dos construtos determinantes para que a Aprendizagem Autorregulada aconteça. Ela modera o uso e o desenvolvimento da cognição e da metacognição, além de ser responsável pelo engajamento do aprendiz na resolução de tarefas. Por ser um construto motivacional, a Autoeficácia é diretamente afetada, por exemplo, por *feedbacks* externos, como os mediados pelo professor. Se internamente o aprendiz tem um desejo de aprender sempre mais e melhor, sua resposta aos *feedbacks* é sempre na tentativa de compreender onde falhou e como pode melhorar. Por outro lado, se o desejo de adquirir conhecimento não é o ponto forte do aprendiz, ele poderá abandonar os estudos ou se achar incapaz após um *feedback* negativo.

Neste sentido, a Autoeficácia é dependente da forma como o aprendiz entende o valor do conhecimento. Desta forma, entendemos que a Autoeficácia está relacionada com a “Relação ao Saber” proposta por Charlot (2005). Para o autor há quatro ideal-tipos de estudantes, o primeiro seria o intelectual, para quem estudar tornou-se uma segunda natureza e não consegue parar de fazê-lo. O segundo ideal-tipo é aquele que se dedica, se mobiliza, se esforça e desenvolve o desejo e o prazer em aprender. O terceiro é aquele que só estuda para passar nas provas, não está interessado no saber, apenas no diploma. E o quarto ideal-tipo são aqueles que não entendem por que estão na escola, estão matriculados, estão presentes, mas não compreendem a lógica específica da escola.

Assim, o papel do professor é essencial para contribuir com o melhor desenvolvimento da Autoeficácia e da Relação ao Saber do aprendiz. O professor pode trocar o informe de resultados simples, como apenas apontar a nota alcançada em um processo avaliativo, por um *feedback* cognitivo, que informa detalhes dos erros cometidos e fornece elementos para a escolha de estratégias na resolução de problemas ou tarefas (STEVERSON et. al., 2017). Além disso, o professor ao demonstrar que acredita que o aluno pode melhorar seu rendimento, fornecendo *feedback* cognitivo e incentivando o aluno, ele contribuirá para melhorar a Relação ao Saber deste aluno.

Por outro lado, sabemos que os ingressos em cursos de Licenciatura já possuem um modelo de professor, o qual é construído muito antes da graduação, ou seja, grande parte dos conhecimentos sobre a docência são oriundos da experiência escolar como aluno e acabam por orientar a sua formação (TANCREDI, 2009; GARCIA, 2011). Ou seja, como afirma Catani



et.al. (2000), as experiências vividas não desaparecem com a história do sujeito e cumprem um papel crucial na formação docente.

Desta forma, solicitamos aos estudantes do primeiro período do curso de Física-Licenciatura que elaborassem uma narrativa autobiográfica sobre sua passagem na Educação Básica focando em docentes que lhes marcaram, tanto no Ensino Fundamental I e II, quanto no Ensino Médio. A narrativa deveria trazer o nome, a idade, a disciplina lecionada pelo docente que marcou, bem como contar o que exatamente marcou. Ao final, eles deveriam escrever uma conclusão trazendo quais eram as características de um bom professor. E o texto não deveria passar de 3 páginas e ser assinado com um pseudônimo. Ao analisar as narrativas evidenciamos que duas características eram sempre citadas, o professor ou professora que marcou a trajetória deles era alguém comprometido com o ensino e exigente nas avaliações, além de sempre estar disponível para atender aos alunos e, muitas vezes, considerado como amigo. Outro detalhe que chamou a atenção, muitos relatam que esse docente fez com que eles ganhassem “gosto ou prazer” em estudar, demonstrando que esse docente conseguiu elevar a Relação ao Saber deste aluno. Na Tabela 1 trazemos alguns relatos que demonstram que o professor contribuiu tanto para a AA quanto para a Relação ao Saber do estudante.

Tabela 1 – trechos das narrativas autobiográficas

| Licenciando | Relatos que envolvem tanto a AA quanto a Relação ao Saber |
|-----------------------------------|---|
| (pseudônimo) Anne com e | <i>Aprendi métodos que uso até hoje, comecei a me apaixonar pela área das ciências exatas...</i> |
| André Krobél | <i>...a partir daí foi que adquiri gosto pela matéria, me fez encarar as coisas com mais seriedade.</i> |
| Luquero | <i>..foi ela que me ensinou o básico de todo o ensino e eu não fazia ideia, mas ali se iniciava meu gosto pela área de exatas...</i> |
| Jozi Mor | <i>...passamos a ter mais afinidade em sala de aula e o meu interesse e a vontade de buscar conhecimento matemático cresceu absurdamente...</i> |
| H. Dragon | <i>Foi com ele que eu descobri que era bom em exatas e entrei para o grupo de estudantes aplicados...</i> |
| Raphael Benítiz | <i>...a partir daquele momento eu me interessei mais por aprender mais a matéria tanto física quanto matemática, mas não só essas matérias, comecei a me interessar realmente por estudar e ter o prazer de conhecer...</i> |
| William Nimoy | <i>...ela passava o conteúdo de forma que os alunos ficassem animados em adquirir mais conhecimento...</i> |
| Kaspar Hauser | <i>A partir disso comecei a aguçar minha criticidade no que diz respeito a diversas coisas, desde o modelo proposto na escola, a importância do autodidatismo e, principalmente, a essencialidade de ver o conhecimento fora da escola...</i> |
| Mary Lins | <i>E com isso ela me fez acreditar mais em mim...</i> |



Nesses relatos observamos o professor dando suporte cognitivo, ensinando métodos, e comprometido com o ensino, e todos relatam que isto promoveu o gosto ou desejo de aprender mais e alcançar mais conhecimento, totalmente compatível com a Autoeficácia e a elevação do nível de Relação ao Saber.

REFERÊNCIAS

- CATANI, D. B., BUENO, B. e SOUSA, C. O amor dos começos: por uma história das relações com a escola. **Cadernos de Pesquisa**, n. 111, p. 151-171, 2000.
- CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**. Questões para a educação de hoje. Porto Alegre: Artmed, p. 28-29 e 51-52, 2005.
- GARCIA, C.M. **La formación inicial y permanente de los educadores**. Disponível em <[http://www.redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS Y LIBROS/FORMACION/FORMACION_INICIAL_Y_PERMANENTE_DE_LOS_EDUCADORES.pdf](http://www.redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS_Y_LIBROS/FORMACION_FORMACION_INICIAL_Y_PERMANENTE_DE_LOS_EDUCADORES.pdf)>. Acesso em 24 de agosto de 2011.
- SANMARTI, Neus. **Didáctica de las ciencias en la educacion secundaria obligatoria**. Madri, Editorial Síntesis S.A., 2002.
- SCHRAW, Gregory; CRIPPEN, Kent J.; HARTLEY, Kendal. Promoting self-regulation in science education: metacognition as part of a broader perspective on learning. **Research in Science Education**. V.36, p.111-139. 2006.
- STEVERSON, Matt P.; HARTMEYER, Rikke; BENTSEN, Peter. Systematically reviewing the potential of concept mapping technologies to promote self-regulated learning in primary and secondary science education. **Educational Research Review**. V.21, p.1-16, 2017.
- TANCREDI, R.M.S.P. **Aprendizagem da docência e profissionalização: elementos de uma reflexão**. São Carlos: EdUFSCar. 2009. 62 p.
- ZIMMERMAN, Barry J. Development of self-regulated learning: which are the key subprocesses? **Contemporary Educational Psychology**. V.11, p.307-313. 1986.
- ZIMMERMAN, Barry J. Self-regulation involves more than metacognition: a social cognitive perspective. **Educational Psychologist**. V.30, n.4, p. 217-221. 1995.
- ZIMMERMAN, Barry J. Attaining self-regulation: a social cognitive perspective. In: BOEKAERTS, Monique; PINTRICH, Paul; ZEIDNER, Moshe. **Handbook of Self-regulation**. New York: Academic Press, p.13-39, 2000.



MEMÓRIAS DA FORMAÇÃO DOCENTE: UMA AVENTURA AUTOBIOGRÁFICA

Jéssica Fernanda Zarth
Pedagoga, Professora na Educação Fundamental

Tania Micheline Miorando
Dra em Educação, Professora Adjunta na Universidade Federal de Santa Maria - UFSM

Resumo: O trabalho que apresento mostra as escritas finais da minha formação inicial no curso de Pedagogia, na Universidade do Vale do Taquari - Univates e levou-me a pensar, a partir da autobiografia, a problematização das memórias da infância, fazeres pedagógicos e desafios da formação docente para a escolha profissional que fiz: ser professora. Para me ver e melhor me conhecer, busquei contextualizar narrativas que escrevi, pensei, conversei, ouvi e estavam fotografadas da minha vida. Também aproximei o que dizem Abrahão (2004), Ariès (1981) e Camargo (1998) para conhecer sobre o processo autobiográfico que, na formação para a docência, cumprem uma função tão importante. Terminado o tempo de escrita para este trabalho, não listo o que concluí, mas percebi que os momentos de nossa vida se religam ao que fazemos, como fazemos e porquê fazemos. A docência, agora com crianças, como criança que fui, vejo que desempenho como uma profissão cheia de saberes que vão além de práticas pedagógicas de metodologias que cumprem objetivos e conteúdos. Os choros, os olhares e os balbucios são momentos importantes de vidas singulares de cada um que vem viver comigo.

Palavras-chave: Autobiografia. Formação Inicial de Professores. Narrativas de Formação.

UMA HISTÓRIA QUE SE COMPÕE...

A investigação que realizei deu-se compondo minha autobiografia, buscando encontrar entre as linhas que compunham a narrativa da minha história, as possibilidades de autocompreensão e o conhecimento que passava a ter de mim mesma. Juntei fotografias que puxavam lembranças e procurei por memórias que não estavam ali retratadas, mas ficavam incógnitas entre os risos, choros e poses, que já estavam amareladas pelo tempo.

Além do colorido das imagens, a alegria que eu queria ver eu também busquei na poesia que me inspirava de Iberê Camargo (1998). E vi que nem toda poesia traz só alegria, mas olhar para dentro de algumas imagens trazia lembranças: a poesia foi a força para ressignificar muitas das emoções que emergiam e eu ainda não sabia o que fazer com os sentimentos que eu não esperava que fosse sentir ou encontrar em mim mesma.

O trabalho foi se constituindo em três eixos temáticos: memórias da infância, fazeres pedagógicos e desafios da formação docente. Em cada um deles me detive com um tempo de estudo, de muita conversa comigo mesma, com meus familiares e nas orientações para a constituição do trabalho. Afinal, já não podia mais desistir e ele já tinha se transformado num desafio que eu queria saber onde eu chegaria.



Quem me ajudou a conhecer melhor sobre a escrita em narrativas autobiográficas foi Maria Helena Menna Barreto (ABRAHÃO, 2004). Quanto mais eu buscava conhecer o quanto conhecer-se mexia com a docência, mais eu tinha certeza que estava na profissão que eu queria continuar! E ela (ABRAHÃO, 2004), me levava a problematizar as vivências como parte da construção da formação para a docência.

A pesquisa autobiográfica e as narrativas de vida se aproximaram como um campo conceitual que promoveram investidas ao estudo. Passei a discutir lembranças e fragmentos que insistiam em ficar na minha memória e a sua relação com o tempo: como e por que elas retornavam na minha prática docente?

Quanto mais eu olhava para as fotografias, mais elas conversavam comigo: sentidos ligavam atitudes de minha infância com outras infâncias, novas infâncias e a minha docência. As fotografias e as relações que passavam a compor um corpo para o meu trabalho apareciam como provocadores da minha escrita: um diálogo que se estabelecia entre eu e as fotografias.

Minha investigação se abria agora não mais com datas paradas no tempo, mas viajavam do passado ao presente. Os sonhos, que pareciam guardados para um futuro, de repente, também não eram mais somente meus, mas muito parecidos com as de muitas colegas que tiveram suas infâncias perto de mim ou que trabalham hoje comigo, como jovens professoras. Passei a perceber que havia um imaginário coletivo (CASTORIADIS, 1982) que me dava a percepção de um tempo que se transcrevia em uma historicidade da docência entre saberes que se instituíam e outros que não tínhamos como escolher: os saberes instituídos.

Fiz amizade com alguns autores que passaram a me fazer pensar o tempo de ser criança. A formação inicial na Pedagogia me pôs a viajar com muitos autores que também queriam conhecer mais sobre a infância e as práticas que uma professora escolhe para atuar no cotidiano escolar (HORN; SILVA; ABREU, 2009). Mas Philippe (ARIÈS, 1981) alertou-me a ter outras compreensões enquanto eu lia uma história da infância: pensava na minha infância e recolhia instantâneos diários sobre como as crianças que crescem na escola, comigo, estão desenhando suas vidas (COHN, 2005) e como se via a pequena história de crianças, contada desde o seu reconhecimento.

Passei a compreender por que saber mais sobre a docência me levava a perceber a formação como um processo que passaria de uma fase inicial para outra, que se chamará continuada, e me levará a buscar mais leituras, mais discussões, mais estudos (NÓVOA, 1995; FREIRE, 1996; 2006; ARROYO, 2000; TARDIF, 2002). A historicidade que ela constitui em mim, iniciou muito antes de eu ter escolhido ser professora e continua modificando meu jeito de ir para a sala de aula e compreender minha atuação lá.



UMA HISTÓRIA QUE CONTINUA...

Ao final dos estudos e escrita para o trabalho que se transformou em um álbum escrito cheio de novas significações para a minha vida e o meu trabalho, percebo que as narrativas se derramam em descrições para as quais vou escolhendo outras palavras, novos sentimentos e outras compreensões. Meu jeito de pensar a docência e a educação já passaram por transformações, antes dadas e aceitas, para um movimento de questionar o que vai se apresentando. Não preciso aceitar sem antes discutir para conhecer o que penso e o quem pensam sobre as definições que buscamos construir.

Permitir adentrar para o campo da Educação e da profissão a partir da análise sobre os modos que os sujeitos se compõem perante a sociedade tomam uma importância que eu sempre soube existir, mas ainda não sabia muito bem como provocar movimentos que mexessem com o fazer docente (PIMENTA, 1999). Os sentidos passaram a ter força nos meus planejamentos e nas atitudes com as crianças na Educação Infantil. As reuniões pedagógicas não podem mais se resumir a avisos, se não estiverem comprometidos com o universo das pessoas envolvidas e suas vidas.

O álbum que agora revisito se abre com mais fotografias, memórias e histórias. Deixei de lado um saudosismo incompreendido para recolher mais palavras e descrever novas percepções do que vou vivendo a partir das histórias que já conheço. As narrativas se apresentaram como elementos que deram novas significações ao meu vivido, posto que se compuseram a partir dos meus estudos e a minha prática na docência, com as crianças na Educação Infantil. Pensar os sentidos diante da vida me fazem ser protagonista da história que vou vivendo.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Pesquisa (auto)biográfica - tempo, memórias e narrativas. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **A aventura (auto)biográfica: teoria & empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.
- ARIES, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981 .
- ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: imagem e auto-imagens**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes. 2000.
- CAMARGO, Iberê. **Gaveta dos Guardados**. São Paulo: Edusp, 1998.
- COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.
- FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2006.



FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1996.

HORN, Cláudia Horn. SILVA, Jacqueline da Silva. ABREU, Luciane. **Práticas na Educação Infantil**: da ação à reflexão. Lajeado: UNIVATES, 2009.

NÓVOA, Antônio (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis. RJ: Vozes, 2002.



NARRATIVAS DE UMA PRÁTICA DOCENTE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA.

Daiane Leal da Silva
EMEF Professor João de Oliveira Martins/Pós Graduada em Educação Infantil Anos Iniciais
UNIASSELVI

Jorge Antônio de Oliveira Satt
EMEF Professor João de Oliveira Martins/ Mestre em Educação Ambiental FURG

Resumo: Este relato traz uma escrita crítica/reflexiva de uma experiência docente de uma alfabetizadora, em uma turma de 3º Ano do Ensino Fundamental. Trata-se de uma escrita problematizadora por me fazer pensar minha prática educativa levando em consideração o aluno, o planejamento, o contexto e meu fazer docente. Avalio-me, escrevo, reflito, numa constante vivência da “práxis”, Freire (2008). O contexto que trago, é o da EMEF Professor João de Oliveira Martins, escola municipal situada na periferia de Rio Grande/RS, com aproximadamente 900 estudantes matriculados, do 1º ao 9º Ano do Ensino Fundamental. A turma do 3º Ano D é constituída por 25 crianças, sendo que deste total: 10 crianças encontram-se no nível alfabético, 5 no nível silábico-alfabético, 6 no nível silábicos, 4 no nível pré-silábicos, ou seja, uma sala de aula heterogênea e que necessita de uma planejamento que de conta de cada pluralidade.

Palavras-chaves: Narrativa. Alfabetização. Práxis.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA: PLANEJAMENTO, HISTÓRIA E LUDICIDADE.

As atividades detalhadas a seguir foram construídas a partir dos encontros formativos do PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa) ocorridos no primeiro semestre de 2018, na EEEF Bibiano de Almeida, Rio Grande/RS que reuniu professores alfabetizadores de diferentes escolas para discutir metodologias a serem usadas nos processos de ensino-aprendizagem de estudantes do 1º ao 3º ano do ensino fundamental.

Uma metodologia que muito se conversou ao longo desses encontros foi sobre sequência didática. Assim, o planejamento a seguir apresenta atividades planejadas para três dias.

As atividades desencadeadas se deram a partir da leitura do livro “**Gabriel tem 99 centímetros**”. Posterior à leitura, conversamos sobre a história, com questionamentos dos estudantes e realizamos um bingo de palavras. Após esse bingo, utilizou-se da mesma cartela pra realizar atividades variadas de acordo com o nível em que cada criança se encontrava. Por exemplo, pinte as vogais das palavras que escolheste; escolha três palavras da cartela e faça um desenho; escolha três palavras da cartela e construa uma frase.



A leitura deste livro possibilitou a realização de inúmeras atividades, que pensadas foram para estimular a aprendizagem e o desenvolvimento da escrita. Fizemos um Painel das medidas (cada criança foi medida em um barbante e este sendo identificado com o seu nome) o que deu origem a um painel e também a um texto coletivo.

Conversamos também sobre como medimos as coisas no cotidiano, medimos as mãos e comparamos tamanhos. Isso rendeu uma discussão e tanta sobre nossas diferenças. Resolvemos fazer a medição do quadro da sala de aula – utilizando Palmos. Cada criança mediu o quadro e fomos anotando individualmente.

Análise e discussão reflexiva da experiência

Ao longo dos nossos encontros no PNAIC 2018, fomos realizando estudos a cerca de assuntos pertinentes a educação, como a importância da oralidade, leitura e escrita na alfabetização. Além de estudar e dialogar sobre cada um destes assuntos, construímos em pequenos grupos, sugestões de atividades que pudessem ser aplicadas em nossas salas de aula.

É imprescindível destacar que em cada encontro, leituras e discussões, fomos entendendo e reforçando a importância de planejar levando em consideração a especificidade das nossas turmas e principalmente a singularidade de cada criança, sua forma particular de aprender e seu nível de aprendizagem, para assim poder avançar em seu processo de alfabetização.

Em relação á prática pedagógica, quando o professor não reconhece as diferenças em sala de aula e suas ações partem de uma prática homogeneizadora , ele opera na produção das desigualdades, pois exclui os alunos que se encontram fora dos padrões considerados “toleráveis”, homogêneos e idealizados. Tais práticas subjacentes ás ações dos professores negam direitos de aprendizagem dos seus alunos, pois cada um deles é diferente. (Brasil, caderno 1 PNAIC, 2015, p. 57)

Nossos alunos, não podem ser excluídos do seu processo de aprendizagem. Assim, para que isso não aconteça, é necessário que o professor investigue o nível de aprendizagem de seus alunos, afim de, no seu planejamento, na sua prática pedagógica levar em conta cada saber e a singularidade de cada criança.

Ciente desta importância, o professor prepara as suas aulas com um olhar diferente e comprometido com a aprendizagem de todos, numa perspectiva de inclusão!

Planejar uma aula é traçar objetivos, procedimentos; é querer chegar em “algum lugar”, “Planejar, então remete a: Querer mudar algo, acreditar na possibilidade de mudança da realidade”, Vasconcellos (2014).



Nesse viés, planejo uma sequência didática, que traz uma série de atividades que buscam atender os mais distintos níveis de aprendizados que tenho na minha sala de aula.

Busquei incluir cada aluno, por exemplo, ao explorar a oralidade, que se transformava em texto escrito; as crianças ainda no processo de alfabetização podiam contribuir com suas ideias sem sentir-se intimidadas com as letras, pois haviam sido planejadas atividades que valorizavam o seu nível de aprendizagem no processo de ler e escrever. Um planejamento com “ajustes”, “(...) um ajuste no ensino as diversificados níveis de aprendizados dos alfabetizando”. (Brasil, 2015, Caderno 5 PNAIC, p. 65)

Ao fazer esse “ajuste”, nas atividades, a partir da reflexão necessária, sobre a prática pedagógica, a aula deixa de ser repetitivo-cansativa, e o aluno tem prazer e motivação na sua aprendizagem e vai sendo sujeito no seu processo de aprender.

Planejar nessa perspectiva, me coloca numa posição de professor pesquisador, em que é necessário pesquisar atividades; entender teorias e ter elementos que deem a minha prática condições reais de ser vivenciada, “Para resgatar o lugar do planejamento na prática escolar, há um elemento fulcral que o professor se colocar como **sujeito** no seu processo educativo”. Vasconcellos (2014).

Para ser esse *sujeito no processo educativo*, é necessário refletir sobre a minha prática, e então modificá-la. Planejar levando em consideração meus alunos, e principalmente, a singularidade de cada um. Só será possível fazer isso, se analisar criticamente minha prática, e ao fazer isso, me propor mudanças, “Quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de que porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar (...)” Freire (1996). Para isso também, se faz necessário a sistematização de espaços de formação continuada, como possibilidade de falarmos, escrevermos e pensarmos sobre nossa prática e compartilhando com o coletivo, nossos saberes e experiências docentes, numa relação dialógica e de aprendizado mútuo.

(Re) Visitando algumas ideias

É imprescindível afirmar aqui que os encontros do PNAIC foram de grande importância na elaboração das atividades desenvolvidas na sequência didática. Através do diálogo, das reflexões que fizemos, fomos pensando possíveis formas de realizar um planejamento coerente com os alunos que temos na sala de aula.

Não apresento em minha experiência um método pronto, mas um caminho a seguir. Caminho este que necessita de reflexões em relação à prática pedagógica; ao planejamento, que ele leve em consideração a criança e seus níveis de aprendizagem; e que o professor seja sujeito



pesquisador do seu fazer docente. “*É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.*” Freire (1996). Sendo assim, esta narrativa buscou através do (re) visitar de uma experiência, refletir sobre a mesma dando anúncios de possibilidades para se pensar o planejamento em sala de aula.

REFERÊNCIAS

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários á prática educativa.** São Paulo. Paz e Terra, 1996.
- HUBER, Anette. **Gabriel tem 99 centímetros.** Tradução: Hedi Gnädinger. Campinas, SP. Saber e Ler, 2013.
- STRECK. Danilo R.; REDIN, Euclides, ZITKOSKI, Jaime. **Dicionário Paulo Freire.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.
- VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: Projeto de Ensino- Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico.** São Paulo, Libertad, 2014.
- BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e o ciclo de alfabetização.** Caderno 01/Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica. Brasília, 2015.
- BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **A oralidade, a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização.** Caderno 05/Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica. Brasília, 2015.



PROGRAMA DE EXTENSÃO EDUCAÇÃO NA COMUNIDADE: ALINHAVOS À PEDAGOGIA DO IMAGINÁRIO.

Daniel Moraes Botelho

Dr. em Geografia - Professor da Universidade Católica de Pelotas

Ieda Lourdes Gomes de Assumpção

Ms. Saúde e Comportamento - Professora da Universidade Católica de Pelotas

Resumo: Alinhar esta comunicação sinaliza uma perspectiva extensionista tecida por fios de diferentes procedências, sem o menor racismo de linguagem ou estilo, como diz Rolnik (1989, p.66) tudo o que servir para cunhar matéria de expressão e criar sentido, é bem-vindo. Nessa dinâmica, cerzir este tecido não significa um arremate final, ele se entretetece às subjetividades e identidades, dos tecelões, aos referenciais teórico-metodológicos, aos conhecimentos populares, às experiências lúdicas e interdisciplinares, expressões de uma cartografia do sensível (como metodologia de uma tecedura extensionista em construção) configurada pelo diálogo com as comunidades. A trama desse tecido orgânico revela indícios para cortejar a imaginação “entre-saberes” e sentido a uma educação das sensibilidades.

Palavras-chave: Extensão. Educação. Imaginário.

Entretecedura de tecelões e fios

Talvez sejamos ousados em captar nossa entretecedura. Afinal, somos corpos mutantes em diálogo com os movimentos socioculturais da contemporaneidade (para alguns pós-moderna, líquida e/ou hipermoderna). Neste caos de possibilidades interpretativas do mundo atual, o programa de extensão atraiu uma pluralidade de tecelões. E, nessas diferenças identitárias de acadêmica(o)s em psicologia, letras, enfermagem e pedagogia constituiu-se a urdidura de fios com os proponentes do programa de extensão, um geógrafo e duas pedagogas.

Essa urdissagem reflete o emaranhado de fios que se tecem na construção de um programa de extensão universitária, realizado na Universidade Católica de Pelotas, extremo sul do Brasil. O Programa de Extensão Educação na Comunidade (PEEC) tem por objetivo propiciar a criação de espaços oníricos no processo de (trans)formação acadêmica, através das múltiplas experiências no campo da educação (formal e não formal) das sensibilidades. A produção deste “programa-tecido” reflete as ideias compartilhadas entre bolsistas, professores e comunidade.

Neste sentido, os fios se tramam a partir dos referenciais teóricos provocados por José Carlos Libâneo (2001; 2010), Edgar Morin (2002), Gaston Bachelard (2001), Suely Rolnik (1989), Maria Cecília Sanchez Teixeira (2006) entre outros. A partir dessas referências inspiradoras, procuramos refletir sobre os possíveis alinhavos realizados nesta tecelagem



extensionista, sem com isso definir um padrão estático a este tecido. Acreditamos que as formas, cores e futuros desenhos estão abertos a troca recíproca do diálogo entre universidade e comunidade.

De fios, tramas e alinhavos: a tecedura extensionista provisória

Para tecer esse programa de extensão, do ponto de vista teórico, retomamos a ideia de Suely Rolnik (1989) na sua obra cartografia do desejo, a pesquisadora instiga àqueles que buscam tecer essa cartografia, absorver matérias de diferentes procedências, sem qualquer preconceito, para cunhar sentido. Sob este viés de uma cartografia do sensível, como denominamos, atribui aos tecelões possibilidades para compreender as diferentes nuances de um fenômeno, a partir da sensibilidade da escuta, por onde se entretecem afetos e encontros. Não trata-se, nesse sentido, de desenhar mapas ou desenhar o visível, significa acompanhar a intensidade do sensível para interpretar a multiplicidade rizomática na fluidez dos movimentos.

Esse exercício cartográfico, no campo da educação, trama-se as ideias de Libâneo (2010) sobre a necessária ampliação do conceito de educação na contemporaneidade. Para o pesquisador, precisamos assumir o princípio da diversificação da ação na sociedade, nas diferentes esferas da prática social, por meio de propostas de educação não formal e formal. Desta maneira, disseminar a expressividade, a interculturalidade e a interdisciplinaridade - (re)construir conhecimentos, enfrentar as incertezas, interpretar hábitos, crenças, atitudes e sensibilidades - para a ressignificação do eu, do outro, do nós e do mundo experienciado.

Diante dos atravessamentos (culturais, políticos, sociais e econômicos) de uma realidade multiforme, em que tentamos ser felizes, acreditamos na trama da educação superior com estes rasgos do espaço social vivido. Os rasgos estão presos às diferentes realidades de um território sem fronteiras. E, nesta perspectiva, procuramos proporcionar vivências educativas em espaços extramuros para aproximar saberes “com” e não “sobre” as múltiplas territorialidades, como diz Johnny Alvarez e Eduardo Passos (2014) cartografar é habitar territórios existenciais.

Portanto, nessa trama somos acolhidos pela sutileza do sonho desperto. Este sonho de que fala o filósofo Gaston Bachelard, agora, obriga-nos a um retorno a nós mesmos, este é o ponto zero, o núcleo do universo imaginado diante do nosso devaneio. “Assim o devaneio não é um vazio do espírito. É, antes, o dom de uma hora que conhece a plenitude da alma” (BACHELARD, 2001 p. 60), fruto das sensações, da memória, dos sentidos e quem sabe dos medos. Nesta trama o devaneio onírico percorre uma pluralidade de caminhos e aprender modos de caminhar, pelos quais encontra uma verdade íntima ainda que se tinja de melancolia, é uma



melancolia repousante, uma melancolia ligante (RODRIGUES, 1999; BACHELARD, 2001 *apud* BOTELHO, 2004).

As breves inspirações, do nosso “programa-tecido”, avizinham-se às ideias de uma pedagogia do imaginário. Como alinhavo, as metáforas tecidas por Maria Cecília Sanchez Teixeira (2006), levam-nos a refletir sobre o sentido que se quer imprimir à educação. Em nossa tecedura extensionista provisória - considerando a sua perspectiva aberta, fruto das incertezas e do aprender “com” - o imaginário da pedagogia “remete ao sentido, à finalidade, porque é por meio dele que organizamos nossas experiências e atribuímos sentido à vida” (TEIXEIRA, 2006, p. 2019). Seguindo esses fios, a pedagogia do imaginário acolhe o reconhecer-se, o desvendar e fertilizar sensibilidades e afetividades, narrativas possíveis para interpretar o cotidiano e encontrar caminhos em direção ao mundo.

Coser este tecido imaginário ao PEEC traduz-se em uma espécie de abrigo às errâncias em espaços educativos formais e não formais. Nesse caminhar encontramos um subsolo fértil (tanto de boniteza, quanto de feiura). Na contradição desses adjetivos, busca-se novos caminhos e outros fios para tecer sentidos à vida, às sensibilidades, aos vínculos e ao (re)conhecer-se. Diz-se isso, porque as vivências no PEEC desestabilizam. E, como socos no estômago somos ensinados que as vidas (em especial na infância), além-fronteiras invisíveis da academia, apresentam potências opostas. Encantamentos e apagamentos da infância bafejam anunciações de legitimação contraditória do espaço social concebido.

Nesse enfrentamento de sentimentos, continuamos a tecer novos fios e alinhar outras inspirações. Reconhecemos que o imaginário da educação não se traduz estritamente ao lúdico, ao brincar ou ao terapêutico. Porém, é a partir do lúdico como estratégia metodológica que provocamos outros sentidos à educação. No caso dos anos iniciais em uma Escola Pública de Pelotas/RS, as tintas, papéis coloridos, espelhos e fantasias geram outras compreensões sobre o ser aluno e universitário. Estes sujeitos se mesclam entre cores e personagem para (re)interpretar, em comunhão, aspectos da vida, dos sonhos, das infâncias, do futuro e de si.

No campo das interpretações urdimos fios que se entrecem à recreação na área de pediatria do Hospital Universitário São Francisco de Paula, em especial na Sala de Recreação Terapêutica. Não se trata de terapia ocupacional ou mesmo psicológica, o termo confere potência ao brincar como estratégia para aliviar o estresse do ambiente hospitalar. No entanto, a escuta, a medição e a intergeracionalidade possibilitam outras sensibilidades aos sujeitos envolvidos. Na medida em que os universos particulares, de cada criança e familiar, são externados e captados pela escuta, nossas mediações são renovadas a cada encontro. E, através do brincar intergeracional, buscamos (re)estabelecer vínculos, minimizar os fatores estressores



do espaço hospitalar e estimular o desenvolvimento (motor, cognitivo e socioafetivo) da criança. Nossas breves considerações são costuras das sensibilidades e expressividades possíveis, até este momento, da nossa tecedura provisória, traduzidas em narrativas capazes de oferecer razões para viver.

Por outros fios e alinhavos

Para não concluir, este tecido extensionista visceral encontra-se em construção para cerzir outros tecidos e tramar novos fios. Afinal, para cartografar o sensível requer, de um lado, romper com a normatividade para dialogar com os diferentes repertórios teóricos e, de outro, cortejar metáforas de diferentes fontes. Nesse caminhar as experiências “permanecem no coração, no corpo, no espírito e no intelecto”, acreditamos que elas educam verdadeiramente (LOSS, 2014, p.66).

Inspiradores

ALVAREZ, Johnny e PASSOS, Eduardo. **Cartografar é habitar territórios existenciais**. In: PASSOS, Eduardo Passos, KASTRUP, Virgínia e ESCÓSSIA, Liliana. *Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2015. (p. 131-149).

BACHELARD, Gaston. **A poética do devaneio**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BOTELHO, Daniel Moraes. **A Educação ambiental como perspectiva para uma outra viagem turística : revisitando os passos do guia-educador com viajantes na Costa Doce/RS**. Rio Grande : FURG, 2006. (Dissertação de Mestrado PPGEA)

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LOSS, Adriana Salet. **Para onde vai a pedagogia?** Entre tantos desafios à atuação do profissional. A Pedagogia Hospitalar. Curitiba: Appris, 2014.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2002.

TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez. **Pedagogia do imaginário e função imaginante: redefinindo o sentido da educação**. Revista Olhar de professor, Ponta Grossa, 9(2): 2006. (p.215-227).



PESQUISANDO SOBRE FORMAÇÃO INICIAL: OS SENTIDOS DAS ATIVIDADES EXTRACURRICULARES

Karoline Regina Pedroso da Silva
Licencianda em Pedagogia/UFSM

Resumo: A pesquisa a ser apresentada é para o Trabalho de Conclusão de Curso na graduação em Pedagogia do Centro de Educação (CE) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), e vem discutir sobre as significações das atividades extracurriculares oferecidas pelo CE, onde se encontram os cursos de Pedagogia diurno e noturno. Objetiva compreender e discutir as influências, os sentidos e efeitos que as experiências com as diversas atividades extracurriculares acadêmicas oferecidas produzem nos estudantes. O tópico que intitula este trabalho, surge da necessidade de pesquisar sobre formação dentro do curso de Pedagogia, uma vez que após ter sido realizada uma revisão de literatura no site da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), percebeu-se pouca discussão em torno das diversas atividades que podem ser oferecidas dentro de cursos de formação de professores. A metodologia adotada vai até os sujeitos ligados às atividades se utilizando de seus discursos, assim como analisando os documentos que programam o curso de Pedagogia na UFSM. Sendo as questões norteadoras: A) Quais atividades extracurriculares são ofertadas pelo curso, e que propósito se tem para atender aos licenciandos na formação inicial? B) Que motivações levam os alunos a participarem das atividades extracurriculares oferecidas pelo curso de Pedagogia? C) Que tipo de contribuição os estudantes atribuem as atividades extracurriculares que participaram ao longo do curso de Pedagogia? Tudo a ser pesquisado a partir do olhar de autores clássicos que discutem a formação de professores como Carlos Garcia (1999) e do olhar autobiográfico de pesquisa juntamente com o conceito de Imaginário Social de Cornelius Castoriadis (1982, 2004).

Palavras-chave: Formação de professores. Autobiografia. Atividades extracurriculares.

UM TRABALHO QUE VEM SENDO CONSTRUÍDO HÁ MUITO TEMPO

A vida é cheia de transformações, e das maiores que existem geralmente acontecem pelos estudos, portanto, evocar a história de vida e as memórias que eles carregam não é uma tarefa fácil, mas pretende-se colocar a seguir, um motivo que vem de minha própria história de vida e formação docente para a pesquisa dentro do tema proposto.

Assim que terminei a escola, iniciei meus estudos na UFSM, onde escolhi a Pedagogia para cursar há 3 anos e meio. Entrar em uma universidade foi uma revolução para alguém que nunca tinha tido referência familiar que possuísse ensino superior. Entrar em uma turma de 45 pessoas de diversos lugares, com diversas histórias de vida, de professores estudiosos e em sua maioria esforçados para realizar um bom trabalho com as turmas, foi algo que me deixou com imensa alegria por estar realizando o sonho de conseguir o diploma.



Algo tão importante quanto às relações que desenvolvi no curso, foi a entrada em diversas atividades extracurriculares, principalmente no Grupo de Estudos e pesquisas em educação e Imaginário Social (GEPEIS). Grupo este com 26 anos de pesquisa em formação de professores e de trabalho com cinema na escola, neste sentido, a importância do grupo é tanta que foi dentro de um projeto de extensão dele que exerci a docência e me senti como uma professora pela primeira vez.

No entanto, vê-se a desvalorização contínua da profissão docente e uma das esguelhas para solucionar problemas como este, está em uma formação inicial e continuada eficiente e de qualidade, posto que “a institucionalização da formação de professores é um processo paralelo ao desenvolvimento dos sistemas nacionais de educação e ensino” (GARCIA, 1999, p. 72).

Ao preocupar-me com a qualidade da formação, realizamos uma pesquisa documental dentro do 8º grupo de trabalho (GT8) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) nos anais do seu evento nacional, que investiga a formação de professores. Buscam-se as produções que tratam das atividades extracurriculares (AEs) dos cursos de licenciaturas das instituições de ensino superior. Percebeu-se pouca discussão em torno do tema, o que motiva ainda mais para uma busca de percepções em torno do que podem ser as contribuições das AEs para a formação de professores pedagogos.

Para tanto, procuram-se respostas dentro do Centro de Educação (CE) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), afim de elaborar uma pesquisa para este problema; no entanto não se buscam soluções, mas apenas contribuir para a pesquisa neste tema, que ainda é pouco discutido. O campo do Imaginário Social, ao considerar a dimensão simbólica, permite levar em conta os imaginários: os sentidos e significados, os instituídos e instituintes.

METODOLOGIA

A pesquisa que se pretende estabelecer obterá resultados de ordem qualitativa, uma vez que, serão ouvidas as vozes, as opiniões e impressões dos licenciandos em Pedagogia (UFSM) em relação às suas experiências com atividades extracurriculares oferecidas pelo Centro onde estudam, operando suas significações na ordem do sensível e do simbólico.

Se tratando da metodologia buscam-se autores que embasem o tipo de pesquisa e as intencionalidades que trazem os objetivos como Uwe Flick (2008) que possui produções que discutem a pesquisa qualitativa especificamente, em um tipo de resultado que permite as reflexões subjetivas, valorizando este modelo de pesquisa para a área da educação pois “é de particular relevância ao estudo das relações sociais devido a pluralização das esferas de vida” (FLICK, 2008, p.20). E ainda tal produção deste autor ajuda a entender como podem acontecer



estas reflexões acerca dos resultados, igualmente existem os esclarecimentos sobre como chegar aos resultados, propondo e explicando alguns tipos de ações que podem ser tomadas, como as entrevistas e grupos de discussão.

[...] Privilegia-se a seleção dos participantes segundo alguns critérios – conforme o problema de estudo –, desde que eles possuam algumas características em comum que os qualificam para a discussão da questão que será o foco do trabalho interativo e da coleta do material discursivo/expressivo. Os participantes devem ter alguma vivência com o tema a ser discutido, de tal modo que sua participação possa trazer elementos ancorados em suas experiências cotidianas. (GATTI, 2005, p. 7)

Dentro do projeto, é preciso que se utilize deste instrumento de pesquisa com o objetivo de discutir as questões que surgem quando se discute um problema de cunho mais subjetivo, uma vez que, as pessoas mostram apenas aquilo que elegem nos mostrar quando se trata de elencar as influências das diversas atividades extracurriculares acadêmicas na formação inicial do professor. Igualmente levamos em conta a ética na pesquisa “uma vez que o pesquisador chegara muito mais próximo de questões da vida particular e cotidiana dos participantes” (FLICK, 2008, p. 14).

QUESTÕES DE PESQUISA, FONTES E INSTRUMENTOS

Como visto anteriormente, Gatti (2005) explana sobre a necessidade de levar em conta as questões de pesquisa nos grupos de discussão. Sendo assim, as questões desta pesquisa são as seguintes:

1. Quais atividades extracurriculares são ofertadas pelo curso, e que propósito se tem para atender aos licenciandos na formação inicial?

Para a primeira questão, utilizam-se como fonte os documentos que estejam atribuídos ao curso de Pedagogia como, por exemplo, o Projeto Político-pedagógico do Curso (PPC) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação inicial em nível superior para os cursos de licenciatura dentre eles, de formação pedagógica; utilizando-se dos instrumentos de leitura e de análise a fim de entender o que estes documentos articulam sobre as AEs no curso. Bem como torna-se notória a necessidade de ir até a coordenação do curso para realizar uma entrevista semiestruturada para entender a forma como a coordenação tem levado as atividades aos estudantes.

2. Que motivações levam os alunos a participarem das atividades extracurriculares oferecidas pelo curso de Pedagogia?



3. Que tipo de contribuição os estudantes atribuem as atividades extracurriculares que participaram ao longo do curso de Pedagogia?

Para estas duas últimas questões, a fonte são os alunos do curso de pedagogia e o instrumento de coleta será em um grupo de discussão virtual. Para isto, é fundamental que os estudantes sejam aqueles que já tiveram contato com alguma das atividades extracurriculares oferecidas pelo curso. Uma vez que, estas entrevistas revelam como quem está em contato com as AEs realmente sente-se sobre a maneira que elas afetam na formação como seres que vivem, que sentem e que ensinam

O QUE ESPERAR DAS AÇÕES FUTURAS?

Espera-se que os pedagogos da formação inicial possam ser movidos com reflexões em torno das AEs disponibilizadas pelo centro de educação, bem como refletir sobre aquelas que se atrelaram durante sua trajetória acadêmica. Procura-se também uma visão em um espectro maior, para que haja a possibilidade de entender o que é ser professor para alguém que está se tornando um, com todas influências que as atividades proporcionam para além do currículo fixo.

Espera-se que seja um trabalho instituinte, como uma “nova criação para transformar” (CASTORIADIS, 2004) este aspecto da formação de professores pedagogos.

REFERÊNCIAS

CASTORIADIS, C. **Figuras do pensável: às encruzilhadas do labirinto**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2004.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Bookman, 2008.

GARCIA, C.M. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro 2005.

OLIVEIRA, PERANZONI, DEBUS e RECH, Cinema e educação: movimento instituintes para a formação docente por trás das telas. In CAMARGO, BRUTTI e D’OLIVEIRA (Org.) **Cidadania e democracia viabilizadas por meio da sétima arte**. Curitiba: CRV, 2018.



A (RE)INVENÇÃO DE SI ATRAVÉS DE ESCRITOS (AUTO)BIOGRÁFICOS

Elida Regina Nobre Rodrigues
Professora da Rede Estadual de Ensino do RS
Doutoranda da PUCRS

Resumo: Este trabalho tem por objetivo apresentar meu percurso de descoberta sobre os estudos (auto)biográficos, que me foram apresentados durante o curso de doutorado na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande (PUCRS). O fio condutor para a construção deste escrito foi a descoberta dos pedaços de uma antiga colcha de retalhos, iniciada há muito, que une as histórias de vida de tempos passados, com a construção de vivências presentes e o projeto de vivências futuras, sobre lembrar o momento atual e construir estratégias de reelaboração/reinvenção da vida, amparada nos pressupostos de Maria Helena Menna Barreto Abrahão, que, somada a outros autores e/ou subsídios teóricos, vão compondo o pano de fundo para elaboração da tese e reelaboração de mim, na busca constante entre o ser e o vir a ser.

Palavras-chave: (Auto)biografia. Colcha de retalhos. Tese.

A metodologia (auto)biográfica, me foi apresentada há cerca de um ano e meio, por minha orientadora, no curso de Doutorado; essa descoberta de uma nova forma de escrita tem me feito refletir sobre a menina que fui e a mulher negra e professora que sou, que busca se conhecer e reconhecer nos lugares que transita, fazendo o exercício catártico de refletir sobre as vivências passadas, para poder projetar sobre os movimentos e estudos futuros.

Esse estudo de si não é fácil, repassar a vida como um espectador também não, como bem coloca Maria Helena Menna Barreto Abrahão “A pesquisa (auto)biográfica é uma forma de história autorreferente, portanto plena de significado, em que o sujeito se desvela, para si, e se revela para os demais” (ABRAHÃO, 2004, p.202). Esse ato de “se desvelar para si”, tem sido a parte mais difícil, mas também prazerosa. É um exercício de rememorar fatos, minimizar alguns, dar o devido valor a outros. Perceber que todos eles fizeram a mulher em construção que sou hoje: em construção porque minha incompletude é que me move.

Nessa busca quase arqueológica de si o inconsciente nos prega algumas peças, impedindo que algumas memórias venham à tona. Na hora em que a página em branco me observava por muito tempo, foi a hora de pensar outras estratégias. Decidi fazer algo que não tivesse nada a ver com trabalho acadêmico, como arrumar um velho guarda-roupas, lotado de tudo que um dia “poderia precisar”, nada, obviamente, que pudesse ser relacionado a uma tese de doutorado. Mas percebi que, quando se trabalha com (auto)biografia, nada é por acaso.



Acabei encontrando roupas antigas, fantasias de carnaval, restos de lãs, linhas, retalhos... Uma infinidade de coisas de uma vida. Como em uma análise de pesquisa, separei em categorias: Coisas que mereciam ser guardadas, coisas a serem doadas e coisas a serem descartadas.

Foi quando me deparei com uma antiga colcha de retalhos, ou melhor, os pedaços dela, iniciada há muito. Nem pestanejei, coloquei direto na sacola das coisas a serem descartadas, afinal quem, nos dias de hoje, terminaria uma colcha de retalhos? Definitivamente não seria um item a ser doado, o que colocou os antigos retalhos na categoria de coisas a serem descartadas.

No entanto, conforme seguia a arrumação, mais pedaços iam sendo encontrados. Mais por instinto, do que por vontade, fui juntando os pequenos triângulos, que próximos uns dos outros, formavam o desenho de corações. Cada retalho ia me lembrando de uma pessoa querida, como a blusa vermelha que minha mãe usou em uma apresentação do coral, o vestido que usei na minha missa da graduação, uma blusa da minha avó, o avental da educação infantil da minha filha...

Naquele instante tudo começou a fazer sentido! *Eu sou* uma colcha de retalhos, tudo que estava ali me constituiu. Naqueles retalhos encontrei elementos que possibilitaram (re)construir elementos de análise que me auxiliaram na compreensão do meu objeto de estudo (ABRAHÃO, 2004, p.203), que são as mulheres negras, docentes no ensino superior. Percebi que sou eu, mulher negra e professora, em conjunto com tantas mulheres e histórias vividas, que fizeram com que hoje estivesse passando em revista minhas/suas vidas.

Aqueles pequenos triângulos de tecido me fizeram lembrar da minha avó, que superou o luto da perda do meu avô fazendo colchas de retalhos. Cada neto, filho ou nora ajudava, sempre que tinham um tempinho, recortando cartõezinhos de caixas de remédios, embalagens e o que estivesse por perto. Ela recobria esses cartões com tecido, para depois costurá-los um a um. Conforme ela costurava, o luto ia sendo trabalhado. De colchas ela passou para pequenas mantas, depois para almofadas, até que o luto passou e ela aprendeu a viver sem meu avô.

Ao ativar isso na memória, não consegui descartar. Naqueles triângulos recortados estava minha energia criativa, a seleção do modelo, os tecidos, as cores. As noites de inverno à beira do fogão a lenha, em que só esses triângulos me acompanhavam, descartá-los seria como se estivesse descartando minha história e, conseqüentemente, minha avó.

A necessidade de concluir aquele trabalho foi maior que tudo. Na primeira oportunidade comprei o material necessário e passei a noite toda trabalhando, não parando até ver o trabalho concluído. Trabalhando e relembrando. Cada retalho de tecido ia me conectando com um momento vivido, me recordando o que vivi e o que me aguardaria por viver..



A Elida adulta, que hoje desenvolve sua pesquisa de doutorado na temática do gênero, raça e classe, olha para a Elida menina, criança que fui um dia, e tenta traçar seu percurso de formação/transformação, de uma vida cercada de desafios e dificuldades, sendo conectada como um retalho da velha colcha, buscando criar, além da colcha, uma tese, entremeada de vida, escritos teóricos e histórias.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria** – Porto Alegre: EDIPUC, 2004.



SALA 10

Mediadores: Vera Lúcia dos Santos Schwarz e Camila Borges dos Santos

| TÍTULO | AUTORIA |
|---|---|
| Autofabulação... O sensível e o imaginário social na formação de professores: olhares sobre práticas docentes. | Camila Borges dos Santos |
| Jornal mundo jovem: uma estratégia de mediação pedagógica. | Diosen Marin |
| (Auto)biografias em educação: pesquisadores em movimento poético. | Camila Cardoso Vaninne Fajardo |
| Narrativas que Empoderam: Mulheres Negras no Cinema BR. | Bárbara Cezano Rody |
| A palavra coreografada e o gesto político de Berê Fuhro Souto em tempos brancos: uma poética sobre a memória. | Miriam Brockmann Guimarães Carmen Anita Hoffmann |
| Da dança à pesquisa: uma história de vida e formação. | Rebeca Pereira San Martins |
| Alinhavando as tramas de uma trajetória em formação. | Vera Lúcia dos Santos Schwarz |
| Corpo biográfico e imaginário: os caminhos percorridos de uma pesquisa nos cursos de dança, pedagogia e teatro licenciatura da Universidade Federal de Pelotas. | Lúcia Maria Vaz Peres Andrisa Kemel Zanella |
| Grafismos de uma Pelotas negra. | Ana Paula Siga Langone |



AUTOFABULAÇÃO... O SENSÍVEL E O IMAGINÁRIO SOCIAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: OLHARES SOBRE PRÁTICAS DOCENTES

Camila Borges dos Santos

Atriz-professora, Doutoranda em Educação, Professora Substituta no Curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal de Santa Maria –UFSM

Resumo: Este trabalho é referente a minha pesquisa de Doutorado em Educação, no Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e que ainda está em andamento. Meu interesse por este estudo se dá pela minha trajetória pessoal e profissional de atriz-professora e pelas pesquisas desenvolvidas junto ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social – GEPEIS. As temáticas do Sensível e do Imaginário Social mais do que estar ligada a minha formação e a minha profissão, está conectada às coisas que me provocam a pensar a vida. Assim, apresento o objetivo geral desta pesquisa, que é: compreender os processos de mobilização do sensível na formação de professores que ocorrem através das práticas docentes nos cursos de Licenciatura em Pedagogia e Licenciatura em Teatro. A intenção deste estudo aponta como tese o sensível na formação de professores como um saber para a profissão, mobilizado pela experiência estética nas práticas docentes nos cursos de Licenciatura em Pedagogia e Licenciatura em Teatro. Trago como aporte teórico para esta pesquisa as teorias do Imaginário Social de Cornelius Castoriadis, do Sensível a partir de Michel Maffesoli, da Experiência Estética com Nadja Hermann e da Formação de Professores pensada a partir de António Nóvoa. Como metodologia para este estudo, proponho a **autofabulação**, a qual, defini como: conjunto de narrativas de si inventadas, através da criação imaginária de fatos e ações da sua vida e da sua docência. Como esta pesquisa está em andamento não trago, por hora, nenhuma conclusão, apenas alguns indícios sobre o sensível na docência.

Palavras-chave: Sensível. Imaginário Social. Formação de Professores.

O Imaginário Social é o alicerce para as investigações desenvolvidas no GEPEIS e penso que será o diferencial para este estudo, uma vez que a tentativa é entrelaçar o sensível e o Imaginário Social na formação de professores. Lembro-me quando comecei a entender as ideias e teorias do Imaginário Social de Cornelius Castoriadis, ou seja, compreender o homem como animal simbólico, o imaginário radical, as significações imaginárias, o imaginário social instituído e instituinte, a lógica conjuntista-identitária, comecei também a entender um pouco mais o mundo. Neste sentido, a fim de auxiliar na compreensão do imaginário social, Silva (2017, p. 208) aponta que,

Assim, deste conjunto de símbolos e significações imaginárias que constituem uma sociedade surge o que chamamos de *imaginário social*, aquilo que faz com que as sociedades existam com suas culturas, ritos, mitos, costumes, normas, instituições, e tudo mais que a sustenta e compõe. Aprofundando nos labirintos desta teoria, temos o *imaginário social instituído*, aquilo que está posto, vigente e corrente nas sociedades, as formas de pensar e agir das pessoas, a maneira de ser das coletividades humanas e suas *instituições imaginárias sociais*.



Acredito que o imaginário, seja um caminho para a constituição do sensível na formação de professores, uma vez que é necessário compreender de que maneira nos constituímos enquanto sujeito social. Sendo esta reflexão, um possível dispositivo para repensar nossos modos de produzir a vida e num processo de abertura individual e social ser capaz de mobilizar disposições em favor de um saber sensível.

Essa brandura, não é preciso compreendê-la de um modo pejorativo, mas antes como a expressão de um poderoso querer viver, que tende a se afirmar por meio das diferentes expressões de uma afetividade partilhada. Ficando bem entendido que o primordial no caso é o sentimento de vida, a sensação do viver. Isso obriga-nos a focalizar nosso olhar sobre os sentidos constitutivos da vida humana, e a lembrar que, na sua simplicidade, esses são incontornáveis, e que determinam a matriz de toda existência social (MAFFESOLI, 2010a, p. 72).

Neste sentido, Maffesoli afirma que as construções sociais se estabelecem pelos laços de afeto, impulsionando o sujeito a viver em conjunto. São os sentimentos, os afetos que mantém a sociedade em relação, e como coloca o autor, a sensibilidade coletiva é o “lençol freático” de toda vida social (MAFFESOLI, 2010a, p. 72).

Para melhor compreender esta questão, trago Castoriadis (1982) que diz que tudo o que acontece no mundo, passa primeiro pela imaginação criadora produzindo um imaginário, onde é materializado nas redes simbólicas da sociedade e passa assim, a existir. E é por isso que um olhar sensível se faz tão importante para a educação do presente. É preciso primeiro imaginar para depois existir. Tudo o que está posto hoje na sociedade, como a escola, a religião, o tempo, as relações, foi criado por nós e mantido por nós. Castoriadis define isso, como imaginário social instituído

Uma vez criadas, tanto as significações imaginárias sociais quanto as instituições se cristalizam ou se solidificam, e é isso que chamo de imaginário social instituído, o qual assegura a continuidade da sociedade, a reprodução e a repetição das mesmas formas que a partir daí regulam a vida dos homens e que permanecem o tempo necessário para que uma mudança histórica lenta ou uma nova criação maciça venha transformá-las ou substituí-las radicalmente por outros (CASTORIADIS, 2004, p. 130).

Na sociedade está instituído que os saberes mais importantes na educação são os cognitivos instrumentais, mas quem olha para o sujeito enquanto ser sensível? Nesta perspectiva, Oliveira e Silva (2016, p. 59) afirmam que “a educação, enquanto vivência estética, passa pela arte de experimentar outras formas de vida e de produção de outros sentidos e significados, para além dos já conhecidos e pertencentes ao seu trajeto de vida”. Isso me faz



acreditar na necessidade de um olhar e de uma escuta mais atentos ao que não é falado, mas ao que é sentido, abrindo espaços para a intuição, as sensações e aos sentimentos.

É importante pensarmos que o sensível, precisa ser olhado com respeito nas escolas, nos currículos e na formação de professores, porque está estreitamente ligada à capacidade criadora do homem, capacidade esta que nos difere de todos os outros seres, permitindo criar a si e ao mundo a sua volta. Segundo Castoriadis,

Criação aqui quer dizer criação *exnihilo*, o fazer-ser de uma forma que não estava lá, a criação de novas formas de ser. Criação ontológica: de formas como a linguagem, a instituição, a música, a pintura – ou então de tal forma particular, de tal obra musical, pictorial, poética etc. Por que esta impossibilidade da filosofia herdada de reconhecer o fato da criação? Porque esta filosofia é teológica, logo reserva a criação a Deus – a criação teve lugar de uma vez por todas ou é criação divina continuada – , ou racionalista ou determinista, e deve, portanto, deduzir tudo o que é a partir de princípios primeiros (e a partir de que, então, são deduzidos estes princípios primeiros?) ou então produzi-los a partir de causas (e partir de que, então, são produzidas as primeiras causas?). Mas a criação pertence ao ser em geral (CASTORIADIS, 2004, p. 129).

Quando há criação, ou seja, *exnihilo*, sempre tem um ponto de partida, uma referência, uma inspiração, um suporte e quando a criação acontece se instaura o novo a partir de uma ruptura com o já existente. A criação é a capacidade de colocar novas formas, cores, ritmos, nuances, nos elementos fornecidos socialmente. São novas combinações o que possivelmente gera uma nova forma e este movimento de configuração e reconfiguração abre espaço para a criação e a instauração do novo.

Acredito ser necessário e indispensável o pensamento sobre a possibilidade criadora para o imaginário instituinte, no caso desta pesquisa, o sensível na formação de professores. Creio que o sensível tenha visibilidade e se expressa na singularidade de cada sujeito, para isso, julgo indispensável pensar a vida. Neste contexto, o que é viver e o que é existir? Penso que a vida nos é dada, está posta e a existência são as marcas que deixamos na vida, através do jeito, das ações, das formas, ou seja, existência em vida é o corpo como volume sensível em eterna expansão, como uma necessidade natural que é dada como a vida.

Estamos, em certa medida, amordaçados, represados, achatados na contemporaneidade, pois perdemos a naturalidade de nossa singularidade da vida, da nossa potência criadora, do fruir da nossa existência. Faz-se necessário a retomada, movimentos instituintes na educação, para isso invisto no sensível como possibilidade potente na formação de professores.

É neste sentido que proponho para esta pesquisa convidar os professores, que mobilizam o sensível em suas práticas docentes nos cursos de Licenciatura em Pedagogia e Licenciatura



em Teatro, a fabularem-se, e na ação da docência optei pela **autofabulação**, ou seja, a fábula pela ação. Fábula significa uma narrativa curta que contém uma lição, fato inventado, invencionice (HOUAISS, 2010). Para a autofabulação vou me apropriar da seguinte definição: conjunto de narrativas de si inventadas, através da criação imaginária de fatos e ações da sua vida e da sua docência.

Acredito nesta metodologia, pois no exercício de deslocamento de si que o sujeito faz é possível gerar outros sentidos e reflexões sobre a vida e sobre a prática na docência, isso se torna mais potente quando mobilizado pela imaginação criadora e pela invenção. Tenho consciência que esta pesquisa será feita por muitas mãos, em uma experiência singular tanto para os professores em formação e para os docentes participantes, quanto para mim.

Acredito que a escolha metodológica da pesquisa, acarretará a reescrita da minha própria história de vida, pois os sentimentos, os sentidos e os significados que envolvem a investigação com o sensível proporcionarão outras formas de pensar, de agir e de tornar conscientes os saberes contidos nestes temas entrelaçados com a formação. Assim, penso ser possível criar um tempo e um espaço para que, como aprendentes, reflitamos sobre um fazer e um pensar diferentes através do sensível na formação de professores.

REFERÊNCIAS

CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CASTORIADIS, Cornelius. **As encruzilhadas do labirinto VI** – figuras do pensável. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

HOUAISS, Antônio. **Minidicionário Houaiss da língua portuguesa**. 4. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

MAFFESOLI, Michel. **No fundo das aparências**. Rio de Janeiro: Vozes, 2010a.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de; SILVA, Monique da. Em defesa da leveza, do sensível e da sensibilidade na pesquisa em educação. In: FEITOSA, Débora Alves (Org.). **O sensível e a sensibilidade na pesquisa em educação**. Cruz das Almas/BA: UFRB, 2016.

SILVA, Monique da. **Imaginário social e educação: nos labirintos da formação inicial de professores**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria. 2017.



JORNAL MUNDO JOVEM: UMA ESTRATÉGIA DE MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA

Diosen Marin

Doutoranda em Educação-Universidade Federal de Santa Maria

Resumo: O texto compreende um recorte do projeto de doutorado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), portanto apresenta considerações parciais, no que se refere a pesquisa e a formulação dos conceitos. O projeto de doutorado em desenvolvimento consiste em analisar a influência dos impressos católicos tanto nas práticas escolares, quanto no processo de formação dos professores de escolas públicas dos anos finais da educação básica, entre os anos de 1978 e 1988. Com isso, o percurso metodológico que pretendemos desenvolver está orientado pelas Análise de Conteúdo, de Laurence Bardin. A metodologia que se pretende empregar para a realização do projeto de doutorado compreende um percurso metodológico composto por duas etapas. Na primeira etapa do percurso metodológico, serão avaliados os impressos católicos tendo como referência a análise de conteúdo de Laurence Bardin (2004), pois se entende que essa é a metodologia mais adequada para a análise de materiais escritos, em que há preocupação de persuadir o leitor. No resumo expandido, apresentaremos a trajetória do jornal *Mundo Jovem* e o seu interesse de mediar os processos pedagógicos nas escolas de educação básica, sendo que esse meio de comunicação impresso representava um suporte didático para os professores no período estudado.

Palavras-chave: História da Educação. Meios de comunicação impresso. Práticas escolares.

Antes de tratar do jornal *Mundo Jovem* consideramos que é relevante apresentar o caminho percorrido, no que se refere as pesquisas realizadas sobre os meios de comunicação impressos, seus conselhos editoriais e suas congregações. Essas pesquisas demonstraram o interesse desses grupos de agendar discussões e promover o debate de temas pré-definidos pela sociedade. Quando utilizamos a terminologia agendar, estamos nos referindo a Teoria do Agendamento ou *agenda setting*, que defende a ideia de que os consumidores de notícias tendem a considerar mais importantes os assuntos veiculados na imprensa, sugerindo que os meios de comunicação agendam nossas conversas. Ou seja, a mídia nos diz sobre o que falar e pauta nossas relações sociais. Ela foi desenvolvida na década de 1970, pela dupla de pesquisadores Maxwell McCombs e Donald Shaw.

As pesquisas realizadas para reconhecer o que está sendo produzido no meio acadêmico sobre a interferência ou não dos impressos católicos nas práticas escolares demonstraram que, em teses e dissertações, já foi percorrido um significativo caminho sobre esse assunto. Contudo, essas pesquisas colaboram com o período conhecido como Escola Nova, principalmente entre os anos de 1930 e 1960.



Entretanto, o meio de comunicação que estamos interessados em pesquisar trata-se do jornal *Mundo Jovem*. Ele teve, durante o seu período de veiculação, sede na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), sob o apoio e orientação da Faculdade de Teologia da referida instituição, a publicação se apresentava como um meio de comunicação impresso voltado para a educação. Desde 2017, o jornal foi descontinuado, ou seja, após 53 anos de história ele passaria a ser online e gratuito com publicações semestrais, mas até o momento o que foi notificado pela assessoria de comunicação não foi encontrado em buscas online.

Na sua dissertação de mestrado Rui Antônio de Souza apresenta a trajetória do jornal, desde a sua criação. De acordo com Souza (2008) sua primeira edição tinha, apenas, seis páginas. Nela foi tratado das vocações sacerdotais e religiosas. O jornal *Mundo Jovem* foi criado em março de 1963, no Seminário Maior de Viamão, e, no primeiro momento, foi denominado *Informações Vocacionais*.

Na sua quarta edição, maio-junho de 1964, o periódico mudou, sua denominação, passando a se apresentar sob o título “Lançai as redes”. De acordo com Souza (2008), no editorial dessa edição, o redator Ari Martendal, afirma que a publicação desperta o interesse de padres, professores, religiosos e jovens. A primeira edição da publicação “Lançai as redes” foi em agosto de 1964, sendo ela bimestral e composta por edições de 12 páginas cada uma, em preto e branco. A partir da mudança de título, a publicação também especificou seu público-alvo que passou a ser os professores católicos do sul do Brasil. E após algumas edições, a publicação tornou-se o jornal *Mundo Jovem*, essa mudança ocorreu no periódico de outubro-novembro de 1967. A mudança na nomenclatura também afetou as características físicas, pois o jornal passou de 20 para 24 páginas, e contava com nove publicações anuais, que estavam de acordo com o calendário escolar, ou seja, de março a dezembro, com interrupção em julho, que era mês de recesso escolar quando as escolas possuíam 180 dias letivos. Essa organização demonstrava a preocupação do jornal em atender as demandas dos espaços educacionais, e com isso orientar as práticas escolares.

Após esse breve histórico do jornal *Mundo Jovem*, consideramos relevante descrever resumidamente as principais temáticas que identificamos na publicação nas décadas pesquisadas, período em que as publicações eram mensais e ocorriam de acordo com o ano letivo, ou seja, de março a novembro. A década de 1970 apresenta temas muito variados, sendo que dois eixos temáticos merecem destaque, um deles voltado para artigos de cunho religioso, e outro que está atento a conduta dos jovens, uma vez que os artigos com essa temática estão preocupados em difundir e afirmar os valores cristãos entre os jovens. Além desses dois grupos,



o jornal permanece com as publicações voltadas para as práticas escolares como os Jograis, as poesias, as crônicas, em que o material produzido pelos redatores do jornal ou seus colaboradores se destinam ao uso na sala de aula e a seção Recado dos Leitores, em que professores, diretores e alunos de diferentes escolas (católicas, laicas, privadas e públicas) enviam cartas relatando a utilização do jornal na educação formal, mas também é relatado o seu uso em grupos de jovens e outros espaços de discussão.

A outra década pesquisada se trata dos anos de 1980, e ele compreende um momento histórico de profundas mudanças sociais, econômicas e políticas no país. Nos anos de 1980, o Brasil viveu seus últimos anos de ditadura civil-militar, passou por mudanças após a retomada de governantes civis e a redemocratização política, e que resultou na elaboração de uma nova Constituição. Também na década de 1980 torna-se mais evidente as desigualdades sociais e econômicas no Brasil e na América Latina, sendo que todas essas temáticas estão presentes nas publicações do jornal *Mundo Jovem*.

O estudo de meios de comunicação voltados para a Educação são campos de pesquisa que interessam a História da Educação. E sobre essa área é preciso mencionar que um dos maiores adventos da educação no século XX compreende a revolução pedagógica promovida pelos meios de comunicação de massa (CAMBI, 1999). De acordo com as proposições de Cambi (1999), alguns estudiosos defendem que a partir da difusão dos meios de comunicação de massa temos os “persuasores ocultos”, que segundo eles formam o imaginário coletivo e intervém na consciência pessoal de cada indivíduo.

No livro, ele nos apresenta duas vertentes distintas utilizadas para tratar da “Cultura de Massa”, uma delas apocalíptica e outra integradora. A vertente apocalíptica encontra-se embasada nas proposições teóricas da Escola de Frankfurt e de pensadores como Adorno, Horkheimer, Marcuse e Walter Benjamin. Para esses teóricos não era possível mensurar o efeito e o significado que a arte, mas principalmente, o cinema e a televisão, poderiam provocar nas pessoas. Nesse sentido, o principal conceito proposto por essa vertente teórica, o conceito de *Indústria Cultural*, propunha que os meios de comunicação de massa ou os *mass media* impediam a formação de indivíduos autônomos e capazes de decidir conscientemente.

Na outra margem, encontramos uma proposição teórica em que a cultura de massa é concebida como integradora. Nessa vertente, podemos citar as proposições do autor canadense Marshall McLuhan, que em seus livros valorizou a democratização da cultura e do acesso a informação, pois defendia que a maior parte da aprendizagem ocorria fora da sala de aula.

Reconhecemos que há muitas outras possibilidades sobre a pesquisa que precisam de uma análise atenta e detalhada. Até o momento, nossas pesquisas sobre o jornal *Mundo Jovem*



se limitam ao que foi discutido, sendo que as considerações apresentadas neste texto serão o ponto de partida para outras investigações, mais densas e complexas, ao longo do caminho que ainda temos a percorrer no doutorado em Educação

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edição 70, 2004.

BOUCHER, Geoff. **Marxismo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: Fundação Editora UNESP, 1999.

SOUZA, Rui Antônio. **Ideias de educação na comunicação do jornal Mundo Jovem: 1963 a 2005**. Dissertação (Mestrado em Comunicação Social) Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008



(AUTO)BIOGRAFIAS EM EDUCAÇÃO: PESQUISADORES EM MOVIMENTO POÉTICO

Camila Cardoso
Mestranda em Educação pelo Instituto Federal Sul-rio-grandense,
Especialista em Artes Visuais pela Universidade Federal de Pelotas

Vaninne Fajardo
Doutoranda em Educação pelo Universidade Federal do Rio Grande do Sul,
Mestra em Educação pelo Instituto Federal Sul-rio-grandense

Resumo: Esta escrita tem como objetivo problematizar o uso do espaço acadêmico como forma de reinventar outros modos de ser pesquisador e, como este não-lugar pode ser utilizado para pensar outras questões para além daquelas que permeiam a trajetória acadêmica do sujeito pesquisador. Para tal, apresentamos relatos de duas experiências dissertativas que emergem do processo de formação do curso de mestrado profissional em Educação do Instituto Federal Sul-rio-grandense, cujos desejos de pesquisa se distanciam de suas formações iniciais como, costumeiramente, ocorre nas pesquisas dos programas de pós-graduação. Além dos relatos autobiográficos, são igualmente matéria para este manifesto a filosofia do desejo de Deleuze e Guattari e, as escritas de outros malditos que se articulam ao território da diferença.

Palavras-chave: Autobiografia. Pesquisa. Filosofia da Diferença.

Para quem ocupa os espaços acadêmicos, algum dia é chegado o momento em que se faz necessário descrever os modos como acontece o fazer pesquisar. Nesse instante de recolhimento das marcas que emergem dos movimentos investigativos, tentar perceber aquilo que faz com que salte um desejo de pesquisa (DE ARAUJO; CORAZZA, 2018) parece ser inevitável, à medida que, isso não só serve como uma estratégia para o pesquisador se deslocar sobre o território da pesquisa como também norteia o próprio leitor que entra em relação com o texto acadêmico. Este desejo acontece como efeito das experiências do pesquisador, ou seja, de sua trajetória acadêmica com uma certa temática de pesquisa. E, apresentar de onde emergem as ambições que impulsionam um fazer dissertar, não significa trazer a tona uma origem, mas sinalizar que o pesquisador não dorme num dia e acorda no outro com uma ideia de investigação e, sim, que esta acontece como efeito de uma multiplicidade de atravessamentos, de encontros, os quais, nem sempre o pesquisador percebe e assim acaba por nem dizer.

De algum modo, tudo isso parece pressupor que todo e qualquer desejo de investigação esta diretamente relacionado com a trajetória acadêmica do pesquisador, e é justamente essa máxima que esta escrita resiste, apresentando através de duas experiências



acadêmicas como o pesquisador pode se reinventar e criar outros modos de ser e, assim, utilizar a pesquisa como espaço para discutir e pensar outras questões que não as suas. Essas experiências discorrem do fazer dissertativo da autora um e da autora dois realizados no curso de mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação do Instituto Federal Sul-rio-grandense, Pelotas/RS, cujos desejos de pesquisa divergiam de suas iniciações científicas.

Abre aspas para o autor x:

Tensorar o próprio território seria renegar aquilo que preenche o corpo através dos olhos e faz coçar a mente com incessantes questionamentos. Olhos que vibram e deliram diante das estranhezas que ainda não penetraram no inconsciente social, à espreita, esperando a hora que o corpo irá se contrair implicando e envolvendo todos os músculos num atletismo (ARTAUD, 2006) de poder dizer e, assim, inaugurar uma tecedura, que se compõe entre as brechas do científico e do fabulatório. Movimento este que produz superfícies de texturas diferentes, cuja costura zigzagueia num ritmo oscilante que ora vai, ora volta, ora se esquiva, sempre produzindo um território que reverbera num inominável (BECKETT, 1989) *compose*¹.

Uma escrita-costurada onde um ponto nunca se basta e deseja a linha que faz fugir. O desejo é um desejo, que deixa de ser a cada ida lá fora. Sem padre e sem psicanalista a pesquisa percorre por vias menores tentando perceber na literatura e no teatro tentativas de preencher com vida um plano não-binário. Num fazer que tem sua força no sensível e dispensa qualquer ordem, racionalidade e personalidade, resistindo ao aprisionamento da experiência em uma identidade e se desdobrando sobre ele mesmo numa multiplicidade de possibilidades. Quando se esta suficientemente esgotado as vistas embaçam, a potência de uma imagem é dissipada e o que resta é o registro de todo um exercício do fazer pesquisar. Quase como um fetiche registra-se esses fragmentos de um instante em que inventa-se algo.

Perceber potência em outros terrenos pode ser arriscado, mas um desejo parece ser uma força externa que não pode ser contida, que não pode ser parada. Esta nele toda a concentração de uma possibilidade de mundos outros, de outras leituras, de outros modos de pensar e escrever em meio a vida. São modos de preencher os corpos com coisas outras, coisas que não pertencem ao mundo empírico e por isso são capazes de agir sobre ele, chacoalhando, sobretudo, os grandes seguimentos sociais.

Fecha aspas!

Abre aspas para o autor y:

¹ Tecido composto por estampas, texturas e cores diferentes. Nota das autoras.



Tratar a pesquisa como previsibilidade tornaria os movimentos genuínos rastreadores de uma origem inocente. Deveras, se sente percorrer o corpo, tal qual um arrepio, uma possibilidade híbrida de fuga. Como lance de um grande carteador, a pesquisa assume escolhas e posições através do agenciamento (DELEUZE; GUATTARI, 2011) entre literatura, filosofia e educação. As possibilidades refletem tendências por um recorte de caos enquanto movimento e deslocamentos que se entrelaçam com os percursos e os demais procedimentos adotados, provendo os modos de composição de um plano não arbóreo. A cada movimento, uma posição. A cada posição, um novo lance. A cada lance, um novo jogo. Durante a pesquisa: todo movimento de partículas, vetores que projetaram linhas de fuga a uma enésima potência do porvir.

Procedimentos de transcrição (CORAZZA, 2015), invencionaram um modo de operar a escritura com a finalidade de encontrar literatura e interpretações sociais. Rebuscar-se da arte, da filosofia e das ciências produz na pesquisadora dobras literárias como possibilidades de tradução de um currículo esquizo. Uma escrita de pensamento, sentido, poética. Nunca a pretensão de reproduzir cenários sociais, mas através de um gesto de fúria, uma experimentação das sensações de uma sociedade. Contornar a miopia sobre aquilo que é, construindo uma leitura falante de desejos, de sujeitos pensantes e produtores do seu cotidiano. Uma escrita descritiva do espaço observado, “que busque em nosotros lo que fuimos a buscar y saquear em los otros” (PEREC, 2010, p. ?).

Um procedimento de pesquisa vivo, que possibilita um olhar a cada retorno, e que deseja desdenhar do caminho bem definido, que insiste em explicar e indicar um trajeto a ser percorrido. Um procedimento que deseja poder experimentar, preencher um percurso no sentido de poder produzir encontros, mesmo que não se saiba por aonde se vai, mesmo que não se saiba onde se vai chegar e mesmo, se vai chegar.

Fecha aspas!

Quando apresentamos nossas experiências não o fazemos com um caráter ideológico, como se estivéssemos tentando estabelecer um novo modo de entrar em relação com a pesquisa ou de iniciar esta prática, mas, talvez sinalizar, que mesmo na cientificidade que carrega uma investigação acadêmica existe a possibilidade de construir brechas para a invenção de outros modos de ser pesquisador. Claro que, cada experiência de pesquisa que se articula ao território da diferença, como essas, se faz única e singular com tudo aquilo que a envolve e implica. Visto que, uma pesquisa que se harmoniza a este pensamento dispensa o uso de metodologias que reverberam num modo de fazer pesquisa, e se entrelaçam aos



métodos como o cartográfico, por exemplo, que não funciona indicando pistas de um caminho a ser seguido, mas registrando os passos dados. O que quer dizer que, inclusive, o modo de recolhimento dessas pegadas acontece de forma diferente para cada pesquisador; e, mesmo que duas ou mais pesquisas partam do mesmo lugar e utilizem dos mesmos referenciais teóricos a composição de cada uma seria uma, pois cada pesquisador da diferença se relaciona com a sua pesquisa e com seu entorno de um modo, é isto o que produz singularidade no traço de cada escrita investigativa e no corpo-pesquisador. Cada olhar, cada encontro, cada atravessamento inscrevesse no pesquisador produzindo tatuagens pelo corpo que reverberam na pesquisa.

Contar nossos agenciamentos em linhas paralelas movimenta a tentativa de prolongar os sentidos. Um toque de crueldade, gritos, lamentações, sussurros, golpes, rituais, vozes, ritmos, pulsações, máscaras, objetos, vida e morte; corpos organicamente defeituosos na providência de escapar ao juízo através de um combate entre as forças reunidas até aqui.

REFERÊNCIAS

ARTAUD, Antonin. **O Teatro e Seu Duplo**. 3. ed. Tradução: Teixeira Coelho. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BECKETT, Samuel. **O inominável**. 2. ed. Tradução: Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.

DE ARAUJO, Róger Albernaz; CORAZZA, Sandra Mara. **Método maquinatório de pesquisa**. *Pedagogía y Saberes*. 49, 67 – 80, 2018.

CORAZZA, Sandra Mara. **O que se transcria em educação?** Porto Alegre: UFRGS, Doisa, 2015.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia 2, vol. 1**. 2. ed. Tradução: Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 2011.

PEREC, Georges. **As coisas**. Tradução: Rosa Freire d'Aguiar. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2010.



NARRATIVAS QUE EMPODERAM: MULHERES NEGRAS NO CINEMA BR

Bárbara Cezano Rody

Mestranda em Artes Visuais, Universidade Federal de Pelotas (PPGAV/UFPel)

Resumo: Esta escrita tem por objetivo apresentar a minha produção poética que tem por temática/inspiração o desenvolvimento estético do Cinema de Negras Brasileiras Contemporâneas. O disparador artístico se dá a partir da pesquisa de dissertação vinculada ao Programa de Pós Graduação em Artes Visuais da Universidade Federal de Pelotas (PPGAV/UFPel). A pesquisa em questão, surge com intuito de trazer maior visibilidade a estas produções como também fomentar a produção científica acerca do cinema negro. Para tal texto abordo em primeira pessoa sobre as inquietações em volta do processo de criação das poéticas e apresento o resultado final de quatro produções em formato de stickers.

Palavras-Chave: Cinema Negro. Feminismo Negro. Criação Poéticas

Começo essa manhã degustando um pouco da cafeína de Blanchot (1987) que amarga o paladar ao me fazer pensar na minha distância com o mundo, que causa a solidão por mais próximo que possamos estar de algo. Alcançando distância percebo o que eu não sou, mas afinal, como fundamentar o que sou ao perceber que “Eu sou o que não é”? Suas palavras seguintes tentam me tranquilizar, pois acredita que, “para que exista o mundo, para que ajam seres, é necessário que o ser falte”. A falta gera espaço e desse espaço surgem possibilidades, e até no não ser, há o ser, em sua performance dissimulada, segundo Blanchot, faz aparecer o que na verdade falta no eu ao nível do mundo, reflito. Quando somos nós ao nível dos outros? Quando o Eu sou sem ser “minha decisão a partir de todos”, o dando aparência, ou seja, fazendo desaparecer todo o resto.

A imagem também encontra sua condição quando o nada existe e a imagem, desaparece, afirmando-se em seu próprio desaparecimento, passa a ser o que falta, e nos fala intimamente de nós (quem vê), a imagem se encontra “perto do indefinido”, o imaginado além do que vemos.

Reflito, o que não estou vendo na história do cinema? Tenho que manter meu olhar atento, e atenta encontro, ou melhor, me encontro em cineastas que não vejo, que a luz da história do cinema não nos mostra, e que com o olhar corriqueiro sobre o cinema elas podem passar despercebido, mas está ali à presença na ausência, e ao absorver os raios emitidos dessa história, elas emergem “pois quando o ser falta, o não-ser torna-se poder” e a mulher negra se faz plenamente histórica. Minha narrativa, como no jogo de ache Wally, a cada



cineasta negra que acho, mapeio o pequeno território no qual, consigo organizar o caos e me sentir segura.

Thomas Mitchell (2015) pergunta “O que as imagens querem?” na busca de deslocar o desejo e o poder para as imagens e na construção de suas indagações afirma que se a imagem fosse pessoa seu gênero seria mulher¹, por serem marcadas simultaneamente tanto como hipervisíveis (como por exemplo, na objetificação de seus corpos) como também invisíveis (como no caso de decisões políticas, normalmente), e ainda, caso a imagem fosse pessoa seria negra², por “ser tão desprezado como adorado”. Em resumo para entender o que as imagens querem, o autor se alicerça em grupos que considera subalternos para formar a pessoa da imagem, que seria a imagem (a mulher e o negro), dotada de um poder frágil, segundo a sua concepção.

Nesta narrativa inverte agora a sua posição, Penso no entrecruzamento, entre mulher e negro e proponho o deslocamento do olhar para vermos a partir da personificação das imagens, e de sua interseccionalidade, mulheres negras. Pertencendo ao tempo do depois, o que já passou, tornam-se guardiãs do que é o ser ao não ser. O reflexo da imagem que essas cineastas negras produzem, aflora a essência daquilo que está na ausência, quando tudo desaparece e a linguagem estética se torna o lugar de elaboração de seus pensamentos, a imagem é a sua continuação, o depois do ser, resultante do “movimento vivo de uma ação”.

Meu pequeno território em relação ao meu fazer artístico perpassa essas mulheres com as quais me identifico, como descreve a urbanista Joice Berth traz em seu livro *O que é Empoderamento?* (2018), a representatividade é importante neste processo de (re)conhecimento de si, tanto pelas redes midiáticas como a possibilidade de vivenciar com mulheres negras em diversos segmentos, como faço a partir de minhas vivências no movimento negro.

Pensando agora no meu legado ao meus mais novos, percebo que não devo deixar morrer nossas memórias e a importância dessas produtoras na (re)construção da identidade da mulher negra e da negritude brasileira. A história que conto em meu mapeamento se dá através da montagem de imagens dessas cineastas que contam histórias com seus filmes e tem as suas próprias produções de fundo da composição, impressas como stickers³, que

¹ Em seu texto “o que as imagens querem?” Mitchell leva em consideração a perspectiva de Norman Bryson (1994) de ver a imagem como mulheres e o homem como o portador do olhar.

² Para chegar a essa ideia de raça, Mitchell escreve a partir de suas reflexões da leitura de Franz Fanon, psiquiatra e filósofo diaspórico.

³ Stickers art são uma modalidade de arte urbana que utiliza de etiquetas adesivas. É uma manifestação da arte pós-moderna popularizada na década de 1990 por grupos urbanos ligados à cultura alternativa. (fonte: Wikipedia.org.)



compõe parte da cultura de arte de rua e por esse caráter urbano são espalhados pela cidade pelos trajetos que percorro. Dando a oportunidade para o transeunte, que as notarem no ambiente, ter acesso aos seus nomes como também o nome de algum filme produzido por elas, este pequeno projeto de reconhecimento do que me representa, intitulei de CINEGRAS – Griôs do Cinema Negro.



Figura 1.0. Criação Poética da Série Cinegras (2019): Homenageada Viviane Ferreira. Arquivo Pessoal.

Este primeiro sticker faz referência a Viviane Ferreira, cineasta negra, baiana e advogada, residente em São Paulo. O filme que à acompanha no adesivo foi lançado em 2014 e narra sobre o encontro entre uma senhora que espera os filhos para comemorar seu aniversário e de uma pesquisadora de opinião de sabão apressada para alcançar a meta do trabalho, mas que vê a necessidade de se desacelerar para poder interagir com a sabedoria que lhe é passada em “O dia de Jerusa”.



Figura 2.0. Criação Poética da Série Cinegras (2019): Homenageada Mariana Luiza. Arquivo Pessoal.

O segundo sticker foi pensando em evidenciar Mariana Luiza, natural de Minas Gerais e residente no Rio de Janeiro. O filme que há acompanha é chamado Casca de Baobá (2017), conta a história de uma família quilombola formada pela mãe chamada Francisca e sua filha Maria que foi morar no Rio de Janeiro para poder cursar a Universidade. Para



encurtar a distância e matar as saudades, mãe e filha trocam cartas permeadas pelas memória da comunidade e o afeto que uma manda a outra para que se mantenham firmes em seus objetivos.



Figura 3.0. Criação Poética da Série Cinegras (2019): Homenageada Larissa Fulana de Tal. Arquivo Pessoal.

Larissa Fulana de Tal é baiana, cineasta, produtora e fundadora do coletivo de cinema negro Tela Preta. O filme que faz fundo a imagem da cineasta e que foi dirigido pela própria se chama Cinzas (2015), trata do espaço de um dia da vida de Toni, um jovem negro com apreensões cotidianas. O filme é inspirado no conto de Davi Nunes e apesar de ficcional, nos traz à lembrança da vivência de muitos Tonis espalhados pelo Brasil.



Figura 4.0. Criação Poética da Série Cinegras (2019): Homenageada Susan Kalik. Arquivo Pessoal.

Este é o último sticker foi produzido para homenagear a Susan Kalik paulista, radicada para a Bahia há 22 anos, uma das cineastas que produziram o documentário Do Que Aprendi Com Minhas Mais Velhas - Mo Ko Lati Mi Atijo (2016), percorrendo junto com a também diretora e roteirista Fernanda Julia Onisajé, algumas terreiras na Bahia, colhendo o depoimento das mais antigas das terreiras que visitam, me mostra que aprendo hoje para ensinar amanhã.



Na solidão de pensar no “Eu sou” percebo nessas mulheres negras cineastas, o não-ser que me fundamenta, adoçaram meu paladar antes amargado pela estereotipação dos papéis que me eram (e infelizmente ainda são) dado no mundo. Outrora, me potencializam a ser o começo do “real”, que segundo Blachot (1987) é aquilo com que a nossa relação é sempre viva e nos deixa sempre a iniciativa, dirigindo-se em nós a esse poder de começar. E como na série *Ela quer tudo* (2019), do cineasta afro-americano Spike Lee, me arrisco assim como sua protagonista Nola Darling, com sua exposição *Sou Seu Espelho*, a pensar no reflexo que represento, sem me esquecer dos ensinamentos poéticos de Audre Lorde de que *Bons Espelhos Não São Baratos* (1997).

REFERÊNCIAS:

Berth, Joice. **O que é Empoderamento?** Coleção Feminismos Plurais. Belo Horizonte (MG): Letramento: Justificando, 2018.

Blanchot, Maurice. **O espaço literário**. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

Lorde, Audre. **Fanzine Textos escolhidos de Audre Lorde**. Herética edições Lesbofeministas independentes. Org Herética Difusão Lesbofeminista.

Mitchell, William John Thomas. **O que as imagens querem?** In Alloa, Emmanuel (org). *Pensar a imagem*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.



A PALAVRA COREOGRAFADA E O GESTO POLÍTICO DE BERÊ FUHRO SOUTO EM TEMPOS BRANCOS: UMA POÉTICA SOBRE A MEMÓRIA

Miriam Brockmann Guimarães
Mestranda em Artes Visuais – UFPel

Carmen Anita Hoffmann
Professora do Centro de Artes – UFPel

Resumo: O presente texto pretende rememorar e refletir sobre o processo criativo e o ativismo de Berê Fuhro Souto, através da obra artística “Tempos Brancos: Uma Poética sobre a Memória. Para tanto buscamos ancorar nossa reflexão em Salles (2007) que pensa no trabalho artístico enquanto criação como um processo constante em movimento e Rancière (2012) que intui que há uma política na arte como estruturação da experiência sensível. O processo vai se constituindo pelas narrativas de suas intérpretes-criadoras que identificam a motivação em adotar a palavra coreografada, ou seja, coreografar as palavras e dar sentido a elas, através de espectros sonoros e seus significados transformados em dança. Enfim, Tempos Brancos carrega marcas poéticas singulares do protagonismo de Berê no seu tempo, contexto e comprometimento com a contemporaneidade diversa carregada de afetos de várias vias.

Palavras Chave: Centro Contemporâneo Berê Fuhro Souto. Palavra Coreografada. Processo Criativo.

A intenção neste trabalho é discutir sobre as aproximações e possíveis distanciamentos entre a vida e processo criativo de Berê Fuhro Souto, ao traduzir sentimentos, representações e significados individuais e relatos das memórias, histórias e relações sociais com a sua obra artística, no caso, Tempos Brancos: Uma Poética sobre a Memória.

Muitas pessoas de Pelotas, entre elas a(o)s intérprete-criadore(a)s que atuaram nas obras de Berê, sentem sua ausência, pela prematura morte, no ano de 2018. A motivação para essa pesquisa está no fato, de que é necessário o registro e o reconhecimento dos protagonistas da dança na cidade de Pelotas.

Desde que entrou em contato com diversos grupos de dança do Rio Grande do Sul, Paraná, Santa Catarina, Uruguai e Argentina, Berê notou uma semelhança entre o trabalho que fazia e as obras de dança contemporânea apresentadas pelos grupos nos eventos e percebeu que seu viés natural vinha pela via da interdisciplinaridade, agregando em sua pesquisa as diversas áreas artísticas. E, como ela mesma disse a Carmen Anita Hoffmann¹ em reunião do evento “A

¹Doutora em História (Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2015) Mestrado em História Ibero- Americana (Universidade de Cruz Alta, 2002) Especialização em Formação Especial do Currículo do Ens. do 2º Grau (Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, 1992) Especialização em Ciência do Movimento Humano (Universidade de Cruz Alta, 1996) Graduação em Arquitetura e Urbanismo (Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 1980)



dança fora de si²”, que “a dança bebe em fontes outras”, defendia ainda, que como professores devemos lidar com diferentes corpos, com suas limitações que exigem respeito e inclusão na prática profissional.

O Centro Contemporâneo Berê Fuhro Souto foi criado em 1990, em Pelotas/RS, e até 2016 obteve participação de diversa(o)s intérpretes-criadora(o)s. As técnicas de preparação corporal se baseavam na dança contemporânea, no teatro e na dança-teatro. E os trabalhos eram apresentados em locais não tradicionais – na rua, em largos, em praças, em prédios históricos da cidade, o que proporcionava diferentes relações com os espectadores (PALAVRA COREOGRAFADA³, 2018).

*“Pensamos que o trabalho é o caminho, que nosso norte é a pesquisa do movimento e sabemos que a alegria do estar juntos é indispensável para se dançar melhor com a vida. Somos na verdade contrários a mentiras... e ao contrário das verdades...casamos com a dança, mas ficamos sem pudores com o... teatro..., literatura..., filosofia..., palavras..., músicas... e com o silêncio...e este tem nos ensinado a dialogar com nossos "eus".
Berê Fuhro Souto, 2010.*

O grupo fazia aulas de contato-improvisação, alongamento, força, pilates e estratégias de consciência corporal, como alavancas e respiração. Além disso, utilizava estratégias de confiança entre (o)as integrantes do grupo e trabalhava com técnica de voz para “buscar movimento através das palavras” (BERÊ in ALLEMAND, 2014, p. 143). O mote principal de criação do grupo eram letras, palavras e textos.

O espetáculo “Tempos Brancos – Uma poética Sobre as Memórias” se desdobra a partir da metodologia desenvolvida por Berê, Palavra Coreografada. A obra foi inspirada no texto “Tempos Brancos” de sua autoria. Dentro de um cenário completamente branco, o público é convidado a sentar-se ao redor das histórias que a personagem Clara traz à cena através de dança, texto falado e projeções, rememorando e misturando momentos que a compõem, ora envolvendo neles o próprio público, ora encontrando a si mesma em momentos diferentes de sua vida, em um natural encontro de tempos pessoais.

A poética das memórias se mistura ao próprio ato de esquecer e lembrar, mencionando a construção do todo de uma história entre os flashes da mente de Clara, encontrando e recompondo também em suas gavetas, as suas histórias. A autora Salles (2004) traz essas histórias originadas de pensamentos sobre o processo criador, nos bastidores da criação, e é

²<http://ecult.com.br/noticias/centro-contemporaneo-berre-fuhro-souto-fara-oficina-montagem-em-pelotas>.
<http://centro-berre.blogspot.com/> <https://www.blogger.com/profile/06209709287630956396>

³ Débora Allemand criou o site Palavra Coreografada, organizando os materiais coreográficos da Berê, como uma forma de contribuir com a parte histórica (GUIMARÃES, 2018).



como crítico genético no caminho acompanhado no cérebro até a materialização de uma obra artística. Assim, o projeto de cada artista implanta-se na frisa do tempo da arte, da ciência e da sociedade em geral, pois ao refletir um projeto poético, vimos como esse ambiente afeta o artista e afeta o conjunto.

O artista não é, sob esse ponto de vista, um ser isolado, mas alguém inserido e afetado pelo seu tempo e seus contemporâneos. O tempo e o espaço do objeto em criação são únicos e singulares e surgem de características que o artista vai lhes oferecendo, porém se alimentam do tempo e do espaço que envolvem sua produção (SALLES, 2004, p.38).

Adicionamos percepções do trabalho da Berê no ato criativo vindas da entrevistada Josiane Franken Corrêa, intérprete-criadora do grupo que conta que “ações eram feitas para disponibilizar o corpo que dança produzindo em tempo real ações através de palavras e gestos e seus interesses literários que traziam, segundo ela, o potencial criativo à cena”. Berê, em sua fala, descreve as diferentes formas de ver uma determinada situação, pois cada intérprete criador (a) tem na mente seu modo de expressão em seu tempo, que para Trevi (2011) mesmo antes do nosso nascimento, somos carregados de signos e marcados pela herança de onde viemos, a cada dia criamos novas formas de ver e estar no mundo, manifestando particularmente estas noções de espaço gestual, próprio de cada um de nós, interagindo no tempo e espaço que envolvem a sua época.

O percurso criativo observado sob o ponto de vista da sua continuidade coloca os gestos criadores em uma cadeia de relações, formando uma rede de relações estreitamente ligadas. O ato criador aparece, desse modo, como um processo inferencial, na medida em que toda a ação, que dá forma ao sistema ou aos “mundos” novos, ao se pensar a rede como um todo. Todo movimento está atado a outros e cada um ganha significado quando nexos são estabelecidos (SALLES, 2004, p. 88).

Esse trabalho com a voz em cena é particularmente um amparo para as poéticas de palavras. Segundo Mônica Dantas (2012), a voz pode ser utilizada como ampliação da respiração, emergindo da gestão dos ruídos e sons provenientes do ato de respirar potencializados pelo esforço do corpo que dança. Essas sonoridades surgem como um prolongamento do corpo dançante, acentuando sua expressividade fundamental.

Para tanto, falar do trabalho da Berê é falar em arte, beleza, habilidade, técnica, travessura, perfeição, esmero, primor, quilate, rigor, sinônimos de arte podendo rever lembranças e reflexões dos processos vividos por ela. Relatos, sejam eles filosóficos, poéticos ou estéticos, de escritos, poemas, denunciam procedimentos de criação e recriação de Berê no uso da voz, palavra e gesto.



De acordo com Rancière (2012 p.7), o espectador também age, tal como o aluno ou o intelectual. Ele observa, seleciona, compara, interpreta, relaciona o que vê com muitas outras coisas que viu em outros lugares e compõe seu próprio poema com os elementos que tem diante de si. Isso se percebia no trabalho da Berê que propunha essas relações diretas com o fazer/falar, pensar/mover no percurso criativo de suas obras, acessando o público e dando intencionalidade nas narrativas.

Arte e política têm a ver uma com a outra como formas de dissenso, operações de reconfiguração da experiência comum do sensível. Há uma estética da política no sentido de que os atos de subjetivação política redefinem o que é visível, o que se pode dizer dele e que sujeitos são capazes de fazê-lo (RANCIÈRE, 2012, p. 63).

Assim, Berê em sua trajetória obteve muitas comunicações e convergências com diversas áreas de arte e sempre esteve presente a trajetória da dança- educação como processo multiplicador de conhecimento, Berê lutou para uma articulação política com a reitoria da Universidade Federal de Pelotas na possibilidade que a dança se consolidasse como ensino superior nesta cidade. Seu trabalho junto à dança se corporificou durante 30 anos e seu papel fundamental na luta constante para que a dança se estruturasse e sua influência foi essencial na formação e qualificação de profissionais artísticos.

REFERÊNCIAS

DANTAS, Mônica Fagundes. Desejos de memória: procedimentos de recriação de coreografias de Eva Schul. **Cena**, v.2, n.11, p.1-24, 2012.

GUIMARÃES, Miriam Brockmann; ALLEMAND, Débora Souto. Berê Fuhro Souto: pilates e palavra coreografada. **Revista da FUNDARTE**, Montenegro, p.113-125, ano 19, nº 37, Janeiro/Março. Disponível em: <http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>> 30 de março de 2019.

GUIMARÃES, Miriam Brockmann. **Tempos Brancos: memorando e refletindo estratégias de composições coreográfica**. 2018. 186f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Dança) – Centro de Artes, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018.

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

SALLES, Cecília. **Gestos Inacabados. Processo de Criação Artística**. São Paulo, Fapesp. Editora: Annablume, 2008.

TRAVI, Maria Tereza Furtado. **A dança da mente: Pina Baush e Psicanálise**. Porto Alegre: Ed. PUCRS, 2011.



DA DANÇA À PESQUISA: uma história de vida e formação

Rebeca Pereira San Martins
Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Pelotas

Resumo: Este trabalho tem por objetivo trazer uma breve contextualização da minha trajetória, por meio da narrativa escrita. Evidencio as experiências vividas e os seus desdobramentos até minha escolha pelo curso superior de Dança Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas e de como minhas práticas durante a graduação me aproximaram do campo da pesquisa e especificamente dos estudos (auto)biográficos, que resultaram no Trabalho de Conclusão de Curso intitulado “Constituir-se professora de balé: memórias e reflexões”. Deste modo trago a importância de meus estudos de conclusão de curso, como geradores de inquietações a cerca do ensino da Dança e formação, bem como impulso para continuidade na pesquisa e ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de Pelotas.

Palavras-chave: Dança Licenciatura. História de vida. Formação.

O presente trabalho busca delinear os caminhos que me aproximaram das pesquisas (auto)biográficas e de como essa aproximação reverberou nas minhas escolhas enquanto discente e na pesquisa que realizei para o trabalho de conclusão de curso de Dança-Licenciatura, intitulado “Constituir-se professora de balé: memórias e reflexões” e na pesquisa que atualmente realizo no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas. A presente temática emerge da minha própria trajetória de vida e das experiências que obtive ao longo da minha formação no ensino superior. Nesta escrita optei por trazer uma breve contextualização da minha trajetória, para que sejam visibilizados os caminhos que me levaram para a escolha do tema principal da minha monografia e de como isso reverberou nos projetos futuros da minha formação acadêmica.

Minha experiência com a dança se deu efetivamente desde os meus quatro anos de idade, onde iniciei meus estudos de Balé Clássico em uma escola de artes na cidade na qual residia. Minhas vivências com a dança foram sempre muito fortes, minha história de vida sempre esteve entrelaçada com as minhas experiências *bailarinísticas*, trazendo inúmeros sentidos e reverberações no meu processo de construção pessoal e posteriormente profissional.

No período enquanto praticante de balé tiveram momentos que foram extremamente marcantes na minha trajetória, nos quais transitaram entre fases de realização, satisfação, dificuldade e até mesmo tristeza. Foi um turbilhão de sensações e sentimentos em meu



percurso e que marcaram minha trajetória de vida. Dentre essas inúmeras vivências, tive a oportunidade de me experimentar enquanto professora. Neste período substituí professoras da escola de balé, ministrando aulas para as crianças. Foram momentos de muito aprendizagem e que iam se somando com as minhas experiências de bailarina. Esse meu percurso sempre muito ligado a arte e a dança me levaram a escolha do curso de Dança Licenciatura da UFPel, apesar de meu foco nunca ter sido ser professora, meu ingresso em um curso de Licenciatura fez com que aos poucos eu começasse a me identificar com as questões que envolviam a docência.

Nessas idas e vindas, encontros e desencontros, amores e desamores com o balé e com a docência, fui amadurecendo e me constituindo enquanto professora-pesquisadora-artista e descobrindo maneiras de superar os inúmeros desafios que foram se atravessando no período da minha formação acadêmica e prática de dança. Hoje, posso dizer que esses momentos foram essenciais para que me tornasse quem sou hoje, servindo de impulsos para que eu delineasse minhas escolhas futuras.

É a partir da minha história, vivências e inquietações que encontrei sentido para a elaboração da minha pesquisa de conclusão de curso, que teve como objetivo compreender as relações existentes entre a minha trajetória com/na dança a partir das narrativas dos meus professores acerca de suas experiências com as práticas em balé clássico. O Campo teórico se caracterizou por uma discussão do percurso do professor de balé ao longo da história e do ensino da dança, tendo como principais autores: Bourcier (2006), Nunes (2016), Silva (2017), Monteiro (2006), Freire (2011), Tardif (2014), Marques (2011) e Baldi (2016); e uma discussão sobre memórias e narrativas, possibilitando uma compreensão da importância de trabalharmos com a memória do sujeito e a potência que a narrativa possui no âmbito da pesquisa. Como autores referência: Josso (2017), Hossein; Abrahão (2009), Matthias; Nóvoa (2010) e Abrahão (2003).

Utilizei como metodologia a pesquisa qualitativa, onde trouxe os autores Kauark; Manhães e Medeiros (2012) como base de compreensão deste método. Buscando alicerçar-me nos estudos realizados em pesquisas (auto)biográficas para compor meu caminho metodológico. Optei, também, em utilizar a escrita narrativa como forma de coleta de dados, apostando que a mesma atribuiria uma entonação de conversação e maior liberdade para meus sujeitos de pesquisa se narrarem. Para abordar a Pesquisa (Auto)Biográfica e escrita narrativa trouxe como referencial teórico: Abrahão (2003), Muylaert Et Al (2014) e Mancini (2013).

Por meio da narrativa da trajetória de vida dos meus sujeitos de pesquisa – professoras que passaram pela minha formação no espaço não-formal de ensino – e da minha própria



narrativa, pude perceber as recorrências trazidas nessas escritas e de como se deu a nossa formação. Elenquei questões que foram ao encontro do meu problema de pesquisa fazendo uma reflexão sobre a minha trajetória e a trajetória dos meus sujeitos, ou seja, minhas professoras. Este movimento durante a pesquisa, possibilitou repensar questões que envolvem a docência e as reverberações que nossas vivências possuem em relação à nossa prática docente.

Foi a partir do meu percurso e das minhas experiências enquanto bailarina-acadêmica-professora-pesquisadora que me aproximei do campo das pesquisas (auto)biográficas, campo este que me cativou e me despertou o meu lado pesquisadora. Percebi a importância de revistarmos nossas trajetórias e encontrei neste meio uma possibilidade de reflexão sobre questões tão emergentes na área da dança e especificamente na formação de professores de Dança. Foram esses impulsos e questões que me levaram a ter o anseio de seguir pesquisando e foi isso que me impulsionou a escolher seguir no campo da pesquisa e entrar para o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas.

Sendo assim, acredito que não podemos separar nossa trajetória pessoal e profissional, somos sujeitos híbridos, onde agregamos diferentes conhecimentos e experiências ao longo da nossa trajetória, as quais vão nos constituindo, estabelecendo a forma que nos colocamos no mundo e nos proporcionando sermos quem hoje somos. Por este modo, ressalto, o quanto é importante revisitarmos nosso processo formativo e refletirmos sobre ele, para que possamos traçar novas metas e nos tornarmos profissionais que repensam sua prática e seus processos diariamente.

REFERÊNCIAS

- BOURCIER, Paul. **História da dança no Ocidente**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- NUNES, Bruno. **O fascínio das danças de corte**. Curitiba: Appris, 2016.
- SILVA, Daniela. **Corpo – Escrita no balé: Para repensar o corpo doce da bailarina da caixinha de música em uma pesquisa em educação e arte**. Tese (Doutorado em educação)
– Universidade Federal de Santa Maria: Santa Maria, 2017.
- MONTEIRO, Mariana. **Noverre: Cartas sobre a dança**. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo: Fapesp, 2006. p. 21-245.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.



MARQUES, Isabel. **Notas sobre o corpo e o ensino de dança.** Competência: Caderno pedagógico, Lajeado, v. 8, n. 1, p. 31-36, 2011.

BALDI, Neila. **Educação somática e construtivismo: revendo a pedagogia da dança.** Competência: revista ouvirOUver, Uberlândia, v. 12, n. 2, p. 256-269, 2016.

JOSSO, Marie. **A transformação de si a partir da narração de histórias de vida.** Porto Alegre, n. 3, p. 413-438, 2017.

HOSSEIN, Tatiana; ABRAHÃO, Maria. **O sujeito singular-plural-Narrativas de vida, identidade, docência e educação continuada do professor.** In: X salão de iniciação científica PUCRS, 2009. Porto Alegre, 2009.

NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação.** Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010

ABRAHÃO, Maria Helena. **Pesquisa (auto)biográfica: tempo, memória e narrativa.** Porto Alegre, 2003.

KAUARK, Fabiana da Silva; MANHAES, Fernanda Castro; MEDEIROS, Carlos Henrique. **Metodologia de Pesquisa: Um guia rápido.** Itabuna: Via Literarum, 2010. 245p.

MUYLAERT, Camila; SARUBBI, Vicente; GALLO, Paulo; NETO, Modesto; REIS, Alberto. **Entrevista narrativa: um importante recurso em pesquisa qualitativa.** Competência: Revista da escola de Enfermagem da USP, São Paulo, v. 48, p. 193-199, 2014.

MANCINI, Flávia. **O valor simbólico da leitura: cartas (auto)biográficas de leitores professores.** 2013. 149 f. Tese (Doutorado em educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2013.



ALINHAVANDO AS TRAMAS DE UMA TRAJETÓRIA EM FORMAÇÃO

Vera Lúcia dos Santos Schwarz
Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Pelotas

Resumo: O presente trabalho representa um recorte de narrativa (auto)biográfica desenvolvida para conclusão da disciplina de Seminário Avançado Intensivo: biografização – narrativas de (auto)formação e autorregulação da aprendizagem em processo reflexivo na formação da professoralidade de professores, do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Pelotas. Disciplina conduzida por investigadoras reconhecidas no campo da pesquisa (auto)biográfica e da autorregulação da aprendizagem, prof^ª. Maria Helena Menna Barreto Abrahão e Prof^ª. Lourdes Maria Bragagnolo Frison. Com maestria as professoras conduziram os discentes a uma aventura ao método (auto)biográfico. Portanto, o foco centra-se em momentos de minha formação na educação básica.

Palavras-chave: Aprendizagem. (Auto)biográfico. Formação.

De acordo com (PASSEGI; ABRAHÃO; 2012) a crise dos paradigmas hegemônicos de fazer ciência potencializa no campo científico a emergência da abordagem (auto)biográfica a partir da década de 1960. A utilização contemporânea do método associa-se a um movimento social amplo de descontentamento, sobretudo nas Ciências Sociais em relação como a produção do conhecimento, na área, vinha sendo conduzido.

No quadro geral de fundamentação epistemológica, com o advento da modernidade, o método (auto)biográfico representa o atendimento às demandas científicas por incorporar e valorizar as singularidades dos sujeitos. Importantes produções no campo da pesquisa (auto)biográfica remete para um referencial significativo de obras produzidas por (ABRAHÃO, 2010; FRISON; VEIGA SIMÃO, 2011; PASSEGI, ABRAHÃO; DELORY-MOMBERGER, 2012; VEIGA SIMÃO; FRISON; ABRAHÃO, 2012). Essas obras trazem para o debate a complexidade e profundidade das dimensões epistemológicas e teórico-metodológicas do método de pesquisa (auto)biográfico. Representam também a possibilidade de aproximação com autores, conceitos e problematizações que se voltam para os seguintes pontos: a) relação entre pesquisa (auto)biográfica e formação de professores; b) o entrelaçamento entre o método (auto)biográfico e a autorregulação da aprendizagem e c) a contribuição da narrativa (auto)biográfica para a constituição e formação pessoal e profissional do sujeito.

[...] as narrativas provocam mudanças na forma como as pessoas compreendem a si próprias e aos outros e, por este motivo, são, também importantes estratégias formadoras de consciência numa perspectiva



emancipadora. Quando uma pessoa relata os fatos vividos por ela mesma, percebe-se que reconstrói a trajetória percorrida dando-lhe novos significados. Assim, a narrativa não é a verdade literal dos fatos, mas antes, é a representação que deles faz o sujeito e, dessa forma, pode ser transformadora da própria realidade (CUNHA, 1997, p.187).

Desta forma, como salientado por Cunha exercício da narrativa (auto)biográfica como método de pesquisa e estratégia de formação de sujeitos conscientes e emancipados se apresenta como importante estratégia de (auto)formação. De imediato, saliento que a realização desta escrita (auto)biográfica de formação se constitui em minha primeira aventura ao método (auto)biográfico, desafio nada simples, todavia, extremamente instigante por me levar a revisitar e refletir sobre as marcas do passado, e assim compreender os alinhavos das tramas que me constituíram no decorrer das relações estabelecidas em minha trajetória em formação. Portanto, busco em minha história de vida elementos que permitam compreender-me enquanto SER constituído de partes entrelaçadas. Sou uma “*Colcha de Retalhos*”, conforme expresso no poema de autoria de Cris Pizziment:

Sou feita de retalhos. Pedacinhos coloridos de cada vida que passa pela minha e que vou costurando na alma. Nem sempre bonitos, nem sempre felizes, mas me acrescentam e me fazem ser quem eu sou.

Em cada encontro, em cada contato, vou ficando maior. Em cada retalho, uma vida, uma lição, um carinho, uma saudade... Que me tornam mais pessoa, mais humana, mais completa.

E penso que é assim mesmo que a vida se faz: de pedaços de outras gentes que vão se tornando parte da gente também. E a melhor parte é que nunca estaremos prontos, finalizado. Haverá sempre um retalho novo para adicionar à alma.

Portanto, obrigada a cada um de vocês, que fazem parte da minha vida e que me permitem engrandecer minha história com os retalhos deixados em mim. Que eu também possa deixar pedacinhos de mim pelos caminhos e que eles possam ser parte das suas histórias. E que assim, de retalho em retalho, possamos nos tornar, um dia, um imenso bordado de nós.
(https://www.pensador.com/poema_colcha_de_retalhos/)

No processo de compreensão de quem sou, transito entre passado e presente na identificação de significados desses inúmeros retalhos alinhavados que me constitui enquanto pessoa e profissional. Nesse exercício de (re)encontro de si, para efeitos da proposta do evento “Pedagogia do Imaginário Matrizes Oníricas de uma Escola Viva” optei por uma escrita narrativa organizada a partir de uma racionalidade ancorada num espaço/tempo cronológico crescente, que tem como referência momentos vividos durante à educação básica, mais especificamente, no ensino fundamental.

Meu ingresso na educação formal se deu num período marcado pelo ataque ao Estado Social de Direito, oriundo de ações implementadas pelo governo militar a partir de 1964, e



que resultou no cerceamento de direitos civis, políticos e sociais da sociedade brasileira. É nesse contexto político, social e cultural, implementado pelo regime militar, de repressão aos direitos de cidadania que minha formação na infância e na adolescência é atravessada. Meu primeiro contato foi com uma escola multisseriada, no campo, no município de Arroio Grande, com origem e funcionamento vinculada às exigências propostas pela reforma do ensino com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1971. De acordo com a LDB de 1971 os empregadores da zona rural deveriam ofertar ensino fundamental aos trabalhadores e seus filhos em estabelecimento próximo ao local de moradia.

Algumas marcas desse primeiro ano na escola em nada correspondia ao que ouvia os adultos falando sobre a escola ser um lugar interessante onde aprenderia várias coisas. Ingressei na escola pensando que seria um lugar agradável para passar as tardes, mas as regras do ambiente se mostraram assustadoras e intimidadoras, semelhantes as que foram impostas pelo Estado autoritário da época. Recordo-me do método de alfabetização por repetição que se traduzia no preenchimento de páginas e páginas do caderno com o meu nome ou outras frases colocadas pela professora no quadro e dos castigos que passei por conta de demonstrar que não havia compreendido a lição.

Uma conjugação de problemas familiares impossibilitou a conclusão do ano letivo, fui adotada por uma família que residia em Pelotas, dessa forma, sai da zona rural para a zona urbana onde fui matriculada e alfabetizada através da cartilha da abelhinha, na Escola Estadual de Ensino de 1º Grau Incompleto Padre Rambo. Penso que o desejo pela docência tenha se manifestado durante a 2º série, mediante papeleta entregue pela professora com atividade que deveria ser feita junto aos pais - *O que você quer ser quando crescer?* Sob influência da novela “O Pai Herói”, transmitida pela TV, manifestei o desejo de ser uma bailarina clássica igual a personagem Carina (Elisabeth Savala), e como segunda opção o de ser professora. O incentivo foi intensificado por ocasião da 3ª série quando me deparei com a professora Patrícia Feijó de quem encontro em mim algumas de suas características. Por ocasião de matrícula na 6ª série, na escola Estadual Carlos André Laquintinie, jamais consegui esquecer a professora Rosângela, de história, que conseguiu envolver toda a classe na realização de um júri simulado para trabalhar a crise do encilhamento desencadeada por pelo então ministro da economia Ruy Barbosa. Foi um dos melhores trabalhos realizados em todo o meu ensino fundamental. Fiz a sétima série no Colégio Dom João Braga em uma turma formada basicamente por alunos repetentes. Na época ouvíamos dos professores que não seria nada fácil a sétima série, de fato, ainda mais tendo a Laura como professora de matemática



que fazia questão de implementar o terrorismo na turma por ocasião das avaliações bimestrais.

Ao Finalizar o ensino fundamental o país vivia um momento de abertura política marcado por eleições indiretas para o cargo de presidente do Brasil. Assim, início os estudos no 2º grau sob um novo cenário político, entretanto, a LDB de 1971 continua em vigor, o que levou uma formação básica pautada em um ensino técnico profissionalizante implementado pelos ditames do governo militar. Em síntese, minha trajetória pela educação básica foi permeada por uma estrutura de ensino que nada se assemelha pelo entendimento de que tenho que uma escola viva.

Referências

- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **(Auto)biografia e Formação Humana**. São Paulo: Paulus; Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010, Tomo 8. (191-216).
- BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; FERREIRA, SANTOS, Márcia (Orgs.). **Perspectivas epistêmico-metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**. Curitiba: CRV, 2016, p. 29-50. Coleção: Pesquisa (Auto)biográfica: conhecimentos, experiências e sentidos -Tomo I.
- CUNHA, Maria Isabel da. Conta-me agora!: as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo. vol.23, n.1-2, p.185-195, 1997. Acessado em 06 jul. 2019. Online. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-25551997000100010>.
- FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo; VEIGA SIMÃO, Ana Margarida. **Abordagem (auto)biográfica: narrativas de formação e de autorregulação da aprendizagem reveladas em portfólios reflexivos**. Educação. EDIPUCRS. Edição Especial. 2011.
- PASSEGGI, Maria da Conceição; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. (Orgs.). **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**. Tomo II. Natal/Porto Alegre/Salvador: EDUFRN/EDIPUCRS/EDUNEB, 2012, p. 29-57. Coleção: Pesquisa (Auto)Biográfica: temas transversais.
- VEIGA SIMÃO, Ana M.; FRISON, Lourdes M. Bragagnolo; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Orgs.). **Autorregulação da aprendizagem e narrativas autobiográficas: epistemologia práticas**. POA/Natal/Salvador: EDIPUCRS/EDUFRN, EDUNEB, 2012, p.53-71. Coleção Pesquisa Autobiográfica e ucação – Tomo 10.



CORPO BIOGRÁFICO E IMAGINÁRIO: OS CAMINHOS PERCORRIDOS DE UMA PESQUISA NOS CURSOS DE DANÇA, PEDAGOGIA E TEATRO LICENCIATURA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS

Lúcia Maria Vaz Peres
Professora da Faculdade de Educação - UFPel

Andrisa Kemel Zanella
Professora do Centro de Artes - UFPel

Resumo: Este trabalho tem por objetivo partilhar os caminhos percorridos na pesquisa “Reverberações das imagens de corpo na constituição de futuros professores de Dança, Pedagogia e Teatro: leituras a partir do Imaginário”, contemplada no edital 01/2017 - ARD FAPERGS. O estudo investiga em que medida as imagens de corpo, resultado das experiências vividas no decurso da formação escolar e acadêmica, repercutem no processo de ensino e aprendizagem do corpo adulto, em sua forma de ser, estar, agir, expressar-se, no cenário da docência. O alicerce teórico centra-se nos estudos do Corpo Biográfico (Danis Bois, 2008 e Marie-Christine Josso, 2010) e do Imaginário (Gilbert Durand, 2002, 1996, 1988 e Gaston Bachelard, 2009), bem como na pesquisa-formação (Marie-Christine Josso, 2010, 2009a, 2009b, 2004 e Christine Delory-Momberger, 2008). Abaixo, apresentamos o percurso investigativo da pesquisa que está em fase de finalização.

Palavras-chave: Corpo Biográfico. Imaginário. Formação de Professores.

Este trabalho tem por objetivo partilhar os caminhos percorridos no desenvolvimento da pesquisa “Reverberações das imagens de corpo na constituição de futuros professores de Dança, Pedagogia e Teatro: leituras a partir do Imaginário”¹, que investiga em que medida as imagens de corpo, resultado das experiências vividas no decurso da formação escolar e acadêmica, repercutem no processo de ensino e aprendizagem do corpo adulto, em sua forma de ser, estar, agir, expressar-se, no cenário da docência. Cabe ressaltar que a pesquisa, contemplada no edital 01/2017 - ARD FAPERGS, em fase de finalização, foi realizada no Centro de Artes e Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas com acadêmicas e acadêmicos dos cursos de Dança, Pedagogia e Teatro Licenciatura.

Investigar o Corpo Biográfico à luz do Imaginário dá continuidade a um estudo de doutorado realizado entre os anos de 2009 e 2013 e que resultou na Tese “Escrituras do Corpo

¹ Participam do desenvolvimento da pesquisa: Shaiane Beatriz dos Santos (acadêmica do Curso de Dança-Licenciatura/UFPel); Carolina Martins Portela (acadêmica dos cursos de Especialização em Educação e Especialização em Artes/UFPel); Alexandre da Silva Borges, Bruno Blois Nunes; Cassius André Prietto Souza (Doutorandos em Educação/ PPGE/UFPel).



Biográfico e suas contribuições para a Educação: um estudo a partir do Imaginário e da Memória”(2013) e conseqüentemente no livro “O Corpo Biográfico na Educação – um estudo a partir do Imaginário e da Memória”(2015). Naquele momento focou-se nas memórias do trajeto formativo inscritas no corpo de acadêmicas do Curso de Pedagogia, a partir de uma proposta metodológica focada na biografização corporal a partir da improvisação teatral. Tal perspectiva direcionou-se à interpretação do gesto como tradução do imaginário inscrito no Corpo Biográfico.

Com o intuito de retomar as discussões em torno da dimensão biográfica do corpo, agora no contexto de atuação das coordenadoras do projeto, Curso de Dança, Pedagogia e Teatro Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas, um outro caminho foi traçado. Buscou-se conhecer, pela narrativa oral, as experiências corporais vividas no decorrer da vida das(os) futuras(os) professoras(es), instaurando um pensar sobre o corpo a partir dos dados coletados e análises empreendidas, almejando assim, uma futura proposição teórico-prática para a abordagem do Corpo Biográfico no espaço formativo.

É necessário frisar que a pesquisa é realizada pelo Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Imaginário, Educação e Memória (GPIEM/UFPel), com alicerce teórico no campo do Imaginário, tendo como principais referências Gilbert Durand (2002, 1996, 1988) e Gaston Bachelard (2009). Somando-se a essa linha investigativa, o campo teórico também é ancorado nos estudos do Corpo Biográfico (Danis Bois, 2008 e Marie-Christine Josso, 2010) e na pesquisa-formação preconizada por Marie-Christine Josso (2010, 2004) e Christine Delory-Momberger (2008).

A análise vem sendo fundamentada nos estudos de Durand (2002) e caracteriza-se por buscar nas narrativas dos sujeitos da pesquisa os núcleos simbólicos com o intuito de encontrar o mitema (representação dos núcleos simbólicos em uma pequena unidade simbólica) de cada participante da pesquisa.

Desde dezembro de 2017 a pesquisa vem sendo realizada. Entre as atividades já desenvolvidas destacamos:

- **Grupo de Estudos e Pesquisa:** Semanalmente, foram realizados encontros, em que foi discutido o projeto, suas bases teóricas e organizado o trabalho a ser desenvolvido, a metodologia e os instrumentos para coleta de dados, bem como estudos e análise dos dados. As atividades também abarcaram experimentos corporais, ou seja, práticas corporais com o foco nas memórias do corpo, realizadas em alguns dos encontros semanais, como uma estratégia para buscar outras maneiras de provocar o “corpo a falar”.
- **Levantamento de trabalhos científicos:** Foi realizado um levantamento para termos uma



visão geral dos trabalhos já publicados na área. A busca ocorreu no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e no Google Acadêmico. Percebemos que existe uma pequena quantidade de estudos realizados, principalmente vinculados as áreas de conhecimento a quais adentramos (Dança, Pedagogia e Teatro). Tal constatação impulsionou a necessidade de continuar a pesquisa e investir em publicações.

- **Seleção dos sujeitos e coleta de dados:** decidiu-se focar nas acadêmicas e nos acadêmicos ingressantes em 2018/1, apostando que o ingresso recente poderia oportunizar uma maior visibilidade às experiências vividas com o corpo anteriormente ao ingresso nos Cursos de Dança, Teatro e Pedagogia Licenciatura. Foi realizada uma visita às turmas e divulgado o projeto. Em torno de 40 discentes manifestaram interesse, no entanto após o contato inicial, somente seis discentes retornaram e quatro compareceram ao encontro com os pesquisadores. Resultando na coleta de 04 narrativas, uma do Curso de Dança, duas do Curso de Pedagogia e uma do Curso de Teatro.

- **Transcrição das Narrativas e análise dos dados:** Após a coleta dos dados foi realizada a transcrição e a leitura das narrativas, momento em que se destacou as pontos marcantes da fala dos sujeitos. Esse primeiro destaque foi fundamental para a análise dos dados, que está em fase final de elaboração.

Projetos Pedagógicos dos Cursos: Outra atividade foi o mapeamento das disciplinas que abordam o corpo nos Cursos envolvidos na pesquisa, com o intuito de buscar elementos sobre a maneira ou não que a dimensão biográfica do corpo é abordada na formação inicial de professores. Constatamos que de uma maneira ou outra o corpo é abordado, mas com um viés diferente do que estamos investigando.

Escrita acadêmica: o grupo dedicou-se ao exercício de escrita acadêmica, submetendo e apresentando trabalhos elaborados e/ou aprofundados no projeto de pesquisa.

O caminho investigativo percorrido até o momento, destacados acima pelas atividades realizadas, levou-nos a perceber a necessidade de persistirmos neste objeto de estudo. Compreendemos no decorrer da pesquisa que a narrativa oral é um caminho para visibilizar a biografia do corpo, mas somente ela pode ser insuficiente quando falamos em acessar corporalmente as memórias do Corpo Biográfico. Sendo necessário criar espaços para efetivamente o “corpo falar”, através dos gestos, expressões e emoções. Algo que vem sendo pensado em forma de componente curricular a ser ofertado aos cursos de licenciatura a partir do próximo ano. Outra questão a ser destacada é algo que já tínhamos como pressuposto e que aparece muito fortemente nas narrativas, de que a forma que o corpo é vivido no decurso de



uma vida, repercute no momento presente e nas escolhas feitas. Sendo assim, consideramos de suma importância enfocar esse aspecto no processo formativo.

REFERÊNCIAS

BACHELARD, Gastón. **A poética do devaneio**. tr. Antonio de Pádua Danesi. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

BOIS, Danis. Da fasciaterapia à somato-psicopedagogia. Análise biográfica do processo de surgimento de novas disciplinas. In: BOIS, Danis; JOSSO, Marie-Christine; HUMPICH, Marc (Orgs.). **Sujeito sensível e renovação do eu**. As contribuições da fasciaterapia e da somato-psicopedagogia. São Paulo: Paulus: Centro Universitário São Camilo, 2008.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e Educação**: figuras do indivíduo-projeto. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

DURAND, Gilbert. **As estruturas antropológicas do imaginário**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

- . **Campos do Imaginário**. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

- . **A imaginação simbólica**. São Paulo: Cultrix: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

JOSSO, Marie-Christine. **Caminhar para si**. Traduzido por Albino Pozzer; Coordenado por Maria Helena Menna Barreto Abrahão. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

- . **Experiências de Vida e Formação**. tr. José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

ZANELLA, Andrisa K. **Corpo Biográfico na Educação**: um estudo a partir do imaginário e da memória. Saarbrücken, Deutschland: Novas Edições Acadêmicas, 2015.

ZANELLA, Andrisa K. **Escrituras do corpo biográfico e suas contribuições para a educação**: um estudo a partir do imaginário e da memória. 2013, 218 f. Tese (Doutorado em Educação) - Instituição de Ensino. Universidade Federal de Pelotas, Capão do Leão. 2013.



GRAFISMOS DE UMA PELOTAS NEGRA

Ana Paula Siga Langone

Mestranda das Artes Visuais da Universidade Federal de Pelotas

Resumo: Neste ensaio pretendo fomentar reflexões iniciais sobre as semelhanças existentes entre as formas dos símbolos Adinkra, comparados aos desenhos das grades de ferro que ornamentam alguns casarões históricos da cidade de Pelotas. Para organizar o cosmos que permeiam essas semelhanças, utilizo as teorias interdisciplinares durandianas sobre o imaginário, gerando por final uma constelação mítica das relações

Palavras-chave: Pelotas. Grafismo. Cidade. África

Os grafismo africanos e a Pelotas Negra: um ensaio de uma designer negra e pelotense

Foi na arquitetura e na arte europeia classicista do século XIX, que a antiga Pelotas se inspirou, importando esta cultura para dentro e fora de suas casas. Este legado foi proveniente da antiga economia do charque, construído pela mão de obra escravizada, sendo que esta força de trabalho também estava presente nas áreas da construção civil. O registro da presença negra nessa esfera de trabalho sugere que, além da execução, eles trouxeram através da sua oralidade conhecimentos nascidos da África (e porque não dizer?) a representação da sua cultura através de seus símbolos.

Neste ensaio pretendo fomentar reflexões iniciais sobre as semelhanças existentes entre os símbolos africanos Adinkra, comparados aos desenhos das grades de ferro que ornamentam alguns casarões históricos da cidade de Pelotas. E para organizar o cosmos que permeia essas semelhanças, utilizo os conceitos de imaginário de Durand produzindo uma constelação mítica dessas relações.

O mais intrigante dessa minha análise, que ainda se encontra em estágio inicial, é que os símbolos que tenho encontrado são de metal, e existe o reconhecimento em algumas bibliografias, principalmente em livro de história africana, que os povos africanos possuíam tecnologias muito avançadas relacionadas ao ferro, antes da interferência do processo colonialista e escravista europeu que dizimou o continente africano.

Ao percorrer as ruas de Pelotas - após muitos anos longe da cidade - comecei a reconhecer alguns símbolos Adinkras - dos Asantes que de Gana, na África - em alguns ornamentos de ferro nos casarões antigos da cidade. Esses grafismos estão presentes no meu cotidiano, pois como artista busquei na estamperia de Gana, além compreender seus significados, entender a técnica milenar da estamperia africana.



De acordo com a história oral O rei Adinkra teve a audácia de copiar o gwa, banco real do Asantene e símbolo da soberania e do poder do estado. Assim provocou a ira da Asantehene, que foi a luta. Vencida a guerra, os asante dominaram a arte dos Adinkra, passando a ampliar o espaço geográfico onde impunham sua presença. Antes disso, eram patrimônio dos mallam e dos denkyira, povos da África ocidental que desenvolveram a técnica no passado remoto (NASCIMENTO e GÁ, 2009, p. 30).

Após emergir no universo técnico inspirado no fazer ganense da estamparia, os símbolos Adinkras começaram a reverberar no meu imaginário não apenas como grafismos que se repetem em outros espaços, mas como ensinamentos que o próprio símbolo SANKOFA transmite: “Nunca é tarde para voltar e apanhar o que ficou pra trás. Símbolo da sabedoria de aprender com o passado para construir o futuro” (NASCIMENTO e GÁ, 2009, p. 40).

Interpretei como não sendo somente um encontro visual de comparações, e sim algo maior, que me conduziu à seguinte conclusão: a Pelotas Negra está se revelando para mim, a medida de vou adicionando mais elementos nessa constelação de conexões, entre a cidade e as expressões culturais

Os desenhos em metal presentes nas grades de alguns casarões da cidade de Pelotas, apresentam um forte indício de terem sido produzidos por mão de obra escravizada, como quase tudo que estava relacionado a esfera do trabalho. Além de estarem envolvidos na construção urbana (GUTIERREZ, 2004) muitos africanos que estavam sendo escravizados no Brasil, tinha tecnologias muito avançadas relacionadas ao ferro na África.

Chegado a uma liga próxima à do aço antes do século 16. o aço ou ligas próximas só foram realizados na Europa no século 19. Tecnologia Africana na Formação Brasileira as profissões de ofícios que dependiam de formação ao lado de um mestre do ofício muitas vezes têm estes mestres africanos. Um exemplo importante é das forjas de ferro em Sorocaba, no início da metalurgia brasileira. outros exemplos são os de marceneiros, carpinteiros, ferreiros, oleiros, artistas, professores e construtores existentes no Rio de Janeiro no século 19. (Karasch e Silva, 2000, p.22).

A mistura de etnias africanas nas Américas forçada pelo sistema escravocrata estabeleceu um cosmo de resiliência, que manteve vivo o imaginário africano em um ambiente hostil de colonização europeia. Para conseguir (des)velar as formas que são elementais para a cultura africana, que foram invisibilizados no processo da diáspora, é necessário uma pesquisa interdisciplinar que abarque as questões do imaginário da população negra.

A forma de esquematizar esse cosmos estético, em constelações míticas levando em consideração as bacias semânticas geradas entre elementos africanos e pelotenses, nos possibilita vislumbrar os sinais da totalidade ôntica, promovida por todas as culturas do



universo na qual os estudos sobre o imaginário de Durand buscam revelar, e como é explicado por sua aluna Danielle Pitta:

As imagens vêm se organizar em torno de um —núcleo e formam constelações, se organizando a um só tempo em torno de imagens de gestos, de schémes, e em torno de objetos privilegiados pela sensibilidade (PITTA, 1995, p. 3).

Se levarmos em consideração o cosmos africano, há também entre seus grupos culturais elementos em comum na história da diáspora africana. E com esse reconhecimento, o sentido de pertencimento é ativado, e expressado pelos negros diaspóricos, que enriquecem o debate sobre a necessidade do reconhecimento da existência do habitus cultural negro na sociedade brasileira e principalmente na pelotense.

O encontro da simbologia Adinkra, com os grafismos em ferro dos portões dos casarões pelotenses, que estou promovendo neste ensaio através de constelações míticas baseadas nos estudos de DURAND, não tem a intenção de definir os verdadeiros autores das grades de ferro em Pelotas. Mas sim levantar discussões sobre o tema, pois as conexões entre as expressões gráficas e simbólicas existentes no continente africano com elementos estéticos pelotenses, por terem semelhanças estruturais, merecem uma atenção para que esse diálogo ocorra, principalmente levando em consideração o imaginário.

Me identificar enquanto mulher negra pelotense é perceber minha identidade negada, e é o que me motiva a firmar um compromisso com a preservação da trajetória do povo negro. Vejo que é necessário promover esses links com a África, para que sejam constantemente ativados e que consigamos trazer a história negra através de uma perspectiva negra, para que não seja mais mascarada por nenhuma hierarquia dos sistemas de controle .

Busco organizar minhas imagens através de coleções e esses inventários quando são relacionados, geram essas constelações míticas, que utilizo para transmitir o cosmos que percebo quando sobreponho as imagens da cidade de Pelotas sobre as expressões das culturas africanas espalhadas pelo mundo e elas se mostram recorrentes.

Através desses estudos interdisciplinares relacionados ao imaginário, muito ainda pode ser desvendado do passado da população negra em Pelotas.



REFERÊNCIAS

PITTA, Danielle Perin. **Iniciação á teoria do Imaginário de Gilberto Durand**. Recife UFPE, 1995

GUTIRREZ Ester. **Barro e Sangue: mão de obra, arquitetura e urbanismo em Pelotas (1777 – 1888)**. Editora UFPel – Pelotas, 2004.

NASCIMENTO, Elisa e GA Luiz Carlos. **Adinkra: Sabedoria em símbolos africanos**. Editora PALLAS. Rio de Janeiro, 2009.

VERGER, Pierre. **Fluxo e Refluxo do tráfico de escravos entre o Golfo do Benin e a Bahia de todos os Santos**. 4ª. Ed. Salvador, Corrupio, 2002.